

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования

Н. С. Глуханюк

**ПСИХОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ
ПЕДАГОГА**

2-е издание, дополненное

Екатеринбург
2005

УДК 159.9
ББК Ю 984.0
Г 55

Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.
ISBN 5-8050-0115-2

В монографии представлено исследование проблемы профессионализации педагога как одного из центральных процессов развития человека, определены его основное психологическое содержание и логика. Впервые профессионализация педагога рассматривается как процесс становления его субъектности, определяются механизмы, закономерности и противоречивые тенденции данного процесса.

Книга может представлять интерес для научных работников и специалистов в области психологии профессиональной деятельности, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических и профессионально-педагогических вузов, а также практических работников профессионального образования.

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор С. П. Бочарова (Украинская инженерно-педагогическая академия); доктор психологических наук, профессор Б. А. Вяткин (Пермский государственный педагогический университет)

ISBN 5-8050-0115-2

- © Глуханюк Н. С., 2000
- © Глуханюк Н. С., 2005, с дополнениями
- © Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2005

Оглавление

Введение	5
Глава первая. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОС- НОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	9
1.1. Категория развития в современной психологии	9
1.2. Соотношение понятий «профессия» и «профессионал»	12
1.3. Анализ психологических подходов к исследованию про- фессионализации	21
1.4. Субъектный подход к исследованию профессионализации	38
1.5. Многоступенчатость процесса профессионального разви- тия	41
Глава вторая. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕС- СИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ	49
2.1. Психологические особенности и закономерности становле- ния профессионально-педагогической деятельности	49
2.2. Исследование генезиса профессионально-педагогической деятельности	56
2.3. Эффективность профессионально-педагогической деятель- ности: опыт параметризации и экспертной валидизации	64
2.4. Психологические особенности педагога как субъекта про- фессионализации	76
2.4.1. Исследование готовности к педагогической деятель- ности как показателя субъектности	81
2.4.2. Исследование профессионального самосознания пе- дагога	98
2.4.3. Исследование и формирование аутопсихологической компетентности	127
Глава третья. ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ	144
3.1. Феноменология кризисов развития	144
3.2. Кризисы профессионализации	151

3.3. Исследование кризисов профессионализации педагогов	154
3.4. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя	182
Глава четвертая. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРО- ЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ЕГО САМОРАЗВИТИЯ.....	199
4.1. Психологическое сопровождение и поддержка профессио- нального образования.....	199
4.2. Мониторинг процесса профессионализации.....	206
4.3. Техника самофутурирования в профессию	212
4.4. Супервизорство как сопровождающая техника.....	218
4.5. Профессиональное самосохранение	220
Заключение	232
Библиографический список.....	235

Введение

Сегодня ни для кого не секрет, что развитие страны в целом и ее регионов в частности зависит от реального состояния и возможных перспектив образования. Наиболее значимым, безусловно, является педагогическое и профессионально-педагогическое образование, поскольку в его рамках происходит формирование личности того педагога, который и возьмет на себя ответственность за будущие поколения. При этом не следует забывать, что в настоящее время в образовательных учреждениях разного вида и уровня учебно-воспитательный процесс осуществляют специалисты, чье профессиональное становление проходило в напряженной социокультурной динамике, которая не могла не отразиться на их мировоззрении, включая отношение к себе, делу и ученикам.

Происходящие политические и экономические изменения в нашей стране затрагивают все сферы жизни общества и каждого конкретного человека. Не является исключением и сфера профессионализации. Перестраиваются нормы многих видов деятельности, появляются новые профессии, изменяются взаимосвязи между профессиональным образованием и профессиональным трудом, формируются новые требования к профессионалу.

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

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

Более четверти века отечественными учеными вводится в научный оборот понятие «профессионализация». За это время написан ряд диссертаций и научных статей, где используется либо само понятие, либо признаки явления профессионализации. Разработкой теории профессионализации занимаются социологи и экономисты, педагоги и психологи. Используется понятие и в официальных документах. Это позволяет констатировать, что понятие профессионализации вошло в структуру общественного сознания, в систему научного знания, хотя и не эксплицировано в доступных нашему вниманию словарях. Однако сложность самого явления, обозначаемого этим понятием, требует дальнейшего исследования; его многогранность и взаимосвязи в полной мере еще не раскрыты.

В современной психологической науке проблеме профессионализации посвящено достаточно много исследований (*В. А. Бодров*, 1991; *Д. А. Григорьев*, 1998; *А. И. Каптерев*, 1990; *А. К. Маркова*, 1995; 1996; *В. А. Машин*, 1993; *Ю. П. Поваренков*, 1989; 1991; *Е. С. Романова*, 1992; *А. И. Турчинов*, 1998; *В. Д. Шадриков*, 1979; 1982 и др.).

Исследователи рассматривают профессионализацию как процесс:

- овладения определенными знаниями, умениями и навыками, развитие профессионально важных качеств, усвоения общественной деятельности (*А. В. Карпов*, 1988; 1991; *Е. А. Климов*, 1988; *В. Д. Шадриков*, 1979, 1982; *Р. В. Шрейдер*, 1979 и др.);
- становления субъекта деятельности под влиянием познания, общения и труда и их разнообразных конвергенций (*Б. Г. Ананьев*, 1977; 1980; *Л. А. Головей*, 1996 и др.);
- проектирования и организации профессионального развития и достижения его вершин (*Г. В. Акопов*, 1989; *А. А. Деркач*, 1995; *Н. В. Кузьмина*, 1989; 1990; *Н. В. Кузьмина*, *А. Л. Реан*, 1993; *А. К. Маркова*, 1996; *Н. Н. Нечаев*, 1988; *А. П. Ситников*, 1994 и др.).

Наряду с этим многие авторы (*Н. Г. Алексеев*, 1987; 1991; *Р. Г. Каменский*, 1996; *С. И. Краснов*, 1995; *И. С. Павлов*, 1996; *В. К. Рябцев*, 1995 и др.) в качестве основных характеристик профессионализации называют: самоопределение, самосознание, целеполагание, рефлексивные способности.

В результате анализа философских, методологических и психологических представлений о процессе профессионализации можно выделить два различных подхода к определению его сущности. Первый подход свя-

зан с развитием и саморазвитием личности, а второй – с «вписыванием» человека в ту или иную систему профессиональной деятельности или, другими словами, «овладением», «присвоением» данной системы деятельности.

Тогда основная проблема процесса профессионализации может быть сформулирована как противоречие между системой изменяющихся и складывающихся профессиональных деятельностей и индивидуальным развитием каждого конкретного человека, его становлением как субъекта.

Таким образом, в исследованиях процесса профессионализации, выполняемых в рамках психологической науки, возникает вопрос о развитии человека в процессе профессионализации. В противном случае исследования процесса профессионального становления сводятся к изучению «вписывания» личности в систему деятельности.

В большинстве исследований профессиональное становление человека рассматривается как процесс подготовки специалиста, в ходе которого формируются умения, навыки, передаются знания, образуются комплексы профессионально важных качеств. Самоактивность, саморазвитие человека как субъекта, декларируемое как важнейший онтологический и методологический принцип, отодвигаются на второй план. В общетеоретическом, философском плане личность всегда рассматривалась не как объект, а как субъект деятельности, как активно деятельное, творческое существо. Но в ряде конкретных психологических исследований эта установка остается декларативной. Факторы, детерминирующие характер, поведение человека и психологические механизмы, посредством которых индивид усваивает разные влияния и социальные нормы, исследуются больше, нежели собственная творческая активность, самосознание и процесс осуществления личности.

Подход к процессу становления профессионала, базирующийся на разных категориальных основаниях, можно проиллюстрировать на примере феноменологического различия понятий «специалист» и «профессионал» (В. И. Слободчиков, 1994).

Специалист – это подготовленный человек, обладающий определенными профессиональными знаниями, умениями и навыками. Процесс его подготовки и формирования представляет собой становление комплекса профессионально важных качеств. Данная трактовка понятия «специалист» задает определенную структуру его действий – воспроизведение

полученных, присвоенных умений и способов выполнения деятельности в любых ситуациях.

Профессионал – характеристика человека, выражающаяся в его способности выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Ведущими понятиями для характеристики человека как профессионала становятся «рефлексия» и «деятельностный способ существования» (С. Л. Рубинштейн, 1973; Н. Г. Алексеев, 1987; В. И. Слободчиков, 1994; В. В. Давыдов, 1986). Профессионал самостоятельно, ориентируясь на существующие культурные образцы и нормы, создает свою деятельность и себя как профессионала. Важными характеристиками профессионала являются осознание ограничений собственной деятельности и удерживание ее в многообразии социокультурных ситуаций. Профессионал есть результат самоактивности человека. Поэтому, проектируя процесс профессионализации, можно говорить не о его подготовке, а скорее о создании профессиональной и образовательной среды как основы жизнедеятельности человека.

Изучение процесса профессионализации как саморазвития человека в течение жизни, в рамках которого происходит его становление, делает актуальными для современной психологии вопросы: способен ли человек быть субъектом своей жизни в мире, в том числе в мире профессий, а именно свободным, целеустремленным, целостным, развивающимся существом; в каких эмпирических формах это обнаруживается; каким образом управляется этот процесс?

Попыткой приблизиться к решению проблемы исследования процесса профессионализации как саморазвития человека в течение всей жизни, определить форму развития его субъектности является данная работа, в которой конструируется и обосновывается авторская теоретическая модель профессионализации педагога.

В монографии использованы результаты, полученные аспирантами и студентами факультета психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, проводившими исследования под научным руководством автора.

Автор выражает искреннюю признательность коллегам – преподавателям кафедры теоретической и экспериментальной психологии за поддержку и атмосферу научного общения.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

1.1. Категория развития в современной психологии

Одним из плодотворных направлений изучения процесса профессионализации является его исследование в русле расширенного контекста рассмотрения проблемы развития человека в зрелом возрасте и привлечения категории развития в качестве центральной для объяснения данной психологической реальности.

Обращение отечественной психологии к пониманию категории развития представлено в ряде работ (*К. А. Абульханова-Славская*, 1981; *Б. Г. Ананьев*, 1980; *Л. И. Анцыферова*, 1980; *Л. С. Выготский*, 1984; *В. В. Давыдов*, 1986; *А. Н. Леонтьев*, 1965; *С. Л. Рубинштейн*, 1946; *Д. Б. Эльконин*, 1994 и др.), на первый план в которых выступают сложность и многомерность психического развития, его детерминация (источники и движущие силы) и неограниченность во времени.

Происходящий в современной психологии сдвиг от академической к практико-ориентированной науке, призванной решать конкретные теоретические проблемы в различных жизненных сферах актуализирует проблему психологии развития человека и ее философско-психологической проработки (*Б. С. Братусь*, 1997; *В. В. Давыдов*, 1986; *В. П. Зинченко*, *Е. Б. Моргунов*, 1994; *В. М. Розин*, 1994; *В. И. Слободчиков*, 1994 и др.). Проблема психологии развития человека не так очевидна и проста, как это иногда представляется, и, главное, не сводится к вопросам происхождения и развития психики и становления ее структур и функций, изучаемых классической общей психологией.

Поэтому, прежде чем перейти к анализу проблемы психологии развития, необходимо определиться с основными подходами, которые отражают представления психологов о сущности человеческой психики и закономерностях ее развития в фило- и онтогенезе. Подробный теоретический анализ, проведенный *В. И. Слободчиковым* и *Е. И. Исаевым*, позволил определить соотношение парадигм и их представлений о сущности человека, о природе психического и о его развитии (рис. 1) (*В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев*, 1998).

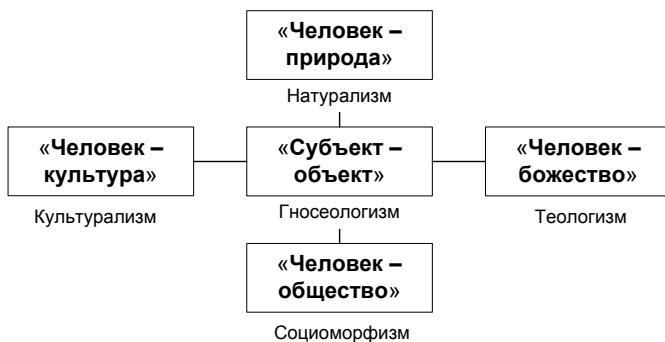


Рис. 1. Схема соотношения представлений о сущности человека в различных подходах

Основные характеристики категории развития в психологии в рамках разных парадигм представлены в табл. 1.

По мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, ни один из рассматриваемых подходов не позволяет определить сущность процесса развития, его предпосылки и условия в силу субъект-объектной структуры наших представлений. Преодоление сложившейся методологической ситуации они видят в антропоцентризме психологических знаний и формировании антропологического подхода к исследованию проблемы психологии развития человека.

В традиционном философско-психологическом человекознании полагается, что развитие человека – это либо естественный процесс – как созревание и рост, либо квазиестественный – как накопление жизненного опыта, либо процесс целенаправленного формирования – как искусственная деятельность, либо и то, и другое, и третье одновременно. В силу такого понимания в большинстве психологических теорий осуществляется феноменологическое описание процессов происхождения и становления каких-либо психологических свойств или структур, понимаемых как развитие и его закономерности.

Оформляя антропологический подход, В. И. Слободчиков определяет развитие не столько по сущности природы (созревание) и социума (формирование), сколько по сущности человека (саморазвитие). Саморазвитие рассматривается им как фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать жизнедеятельность в предмет практического преобразования (В. И. Слободчиков, 1998).

Таблица 1

Основные характеристики категории развития в различных подходах

Характеристики развития	Подходы (парадигмы)					
	Натурализм	Социоморфизм	Культурализм	Теологизм	Гносеологизм	Антропологизм
Объект	Организм – среда	Индивид – социальная структура	Личность – культурон культуры	Человек – жество	Субъект – объект познания	Со-бытийная общность
Проявления объекта	Соматопсихологические функции	Социальные функции и роли	Ценностные ориентации и установки	Догматы и ритуалы	Когнитивные схемы и паттерны	Связи и отношения с другими
Предпосылки и условия	Законы природы, средовые характеристики	Социальный строй, нормативные структуры	Тип культуры, традиции и ценности	Тип конфессии, общество верующих	Познавательная потребность	Природно-обшественные, духовно-культурные
Механизмы	Ассимиляция – аккомодация	Формирование – интериоризация	Символизация – преобразование	Служение – медитация	Взаимодействие – отражение	Подражание – рефлексия
Базовые процессы	Созревание	Социализация	Опосредствование	Преображение	Исследование	Трансцендирование
Детерминация	Причинная	Целевая	Ценностная	Смысловая	Познавательная	Самоопределение
Результат	Половозрелый индивид	Социальный индивид	Этнокультурная личность	Конфессиональный человек	Познающий субъект	Самобытная личность

Таким образом, категория «развитие» имеет три смысла: во-первых, развитие – это объективный факт, реальный процесс в ряду других жизненных процессов; во-вторых – это объяснительный принцип многих явлений объективной реальности (и практически всего в человеческой реальности); в-третьих – это цель и ценность культуры (принято считать, что развиваться – это хорошо). Именно такая тройственная интерпретация была использована нами при рассмотрении проблемы профессионализации в общей логике развития человека.

Антропологический подход, в котором развитие определяется как созревание, формирование и саморазвитие, был принят в исследовании как одно из теоретических оснований.

1.2. Соотношение понятий «профессия» и «профессионал»

Для выявления содержательных характеристик процесса профессионализации необходимо, прежде всего, определить понятия «профессия» и «профессионал». Методологические и понятийные основания психологических исследований процесса профессионализации во многом определяются тем акцентом, который закладывается в толковании данных понятий.

В большинстве отечественных и зарубежных психологических исследований понятия «профессия» и «профессионал» рассматриваются в контексте нескольких действительностей, основные из которых задаются через следующие определения (*Д. А. Григорьев*, 1998):

- профессия как активность субъекта – профессионал как субъект деятельности;
- профессия как предметная деятельность – профессионал как специалист, специально обученный человек;
- профессия как сообщество профессионалов – профессионал как член сообщества;
- профессия как способ бытия человека, его отношения к реальности – профессионал как творец, носитель профессионального сознания.

Различное содержательное наполнение данных понятий обуславливает различные аспекты рассмотрения процесса профессионализации, его основных характеристик, механизмов и закономерностей.

**Профессия
как активность
субъекта –
профессионал
как субъект
деятельности**

Идея деятельного характера человека является одной из основополагающих идей философии и психологии. Более того, сознательная деятельность рассматривается как форма бытия и способ именно человеческого существования. По мнению С. Л. Рубинштейна, наличие сознания и деятельности есть фундаментальная характеристика человеческого существования в мире (С. Л. Рубинштейн, 1946).

Б. Д. Эльконин определяет субъектность как способ жизни: «...субъект есть, бытийствует тогда, когда выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культурной форме – переход к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения своего поведения вне себя» (Б. Д. Эльконин, 1994, с. 86). Специфическим отличием профессионала становится способность искусственного внешнего отношения к собственной деятельности.

Базовым для определения понятия «субъект профессиональной деятельности» в работах большинства авторов выступает различие таких понятий, как «исполнитель» и «деятель». Так, А. В. Брушлинский отмечает: «Гуманитарная трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия системой реакций, являющегося «винтиком» государственно-производственной машины, элементом производительных сил, продуктом развития общества» (А. В. Брушлинский, 1991, с. 5).

Необходимость появления субъектов труда являлась и является одной из ключевых характеристик социально-культурной ситуации. Субъект труда определяется как «инициатор активности», когда «активному воздействию на объект предшествует процесс мысленного проектирования этого воздействия и его результатов» (Е. А. Климов, 1988, с. 52). Субъект труда рассматривается в противопоставлении безответственному, пассивному исполнителю.

С. И. Крягжде, описывая процесс становления профессиональных интересов, различает интерес потребителя и деятеля. Интерес потребителя как динамический комплекс психологических свойств и состояний определяется через такие характеристики, как незначительная активность потребителя, созерцательный характер его деятельности, потребитель встречает деятельность случайно и ее организуют другие деятели и т. д. Интерес деятеля,

напротив, характеризуется сознательным поиском, постоянным интересом, активностью деятеля в организации собственной деятельности, определенным уровнем обобщения и т. д. (С. И. Крягжде, 1981; 1985).

Н. Г. Алексеев, анализируя структуру действия исполнителя и деятеля, указывает на ряд принципиальных различий между последними (рис. 2) (Н. Г. Алексеев, 1991).

Исполнитель	Деятель
Ориентировка Осуществляется в ситуации, целях, задачах, определяемых другими Ситуация, социум, мир не зависят от человека, являются внешними обстоятельствами Исполнение Жесткая обусловленность ориентировкой Контроль Отчет о работе и результатах посредством сравнения с нормативом Исчерпывает действие, для построения деятельности необходим импульс из внешней среды	Замысел Исходит от осмысления и объективации деятелем своих ценностей и целей Ситуация, события, мир являются условиями реализации замысла Реализация Гибкая связь с замыслом («пробы», в которых изменяется замысел) Рефлексия Активное осмысление результатов, способов реализации замысла Пронизывает структуру деятельности, открывает ее новые возможности

Рис. 2. Соотношение характеристик исполнителя и деятеля

Е. Н. Волкова выделяет четыре атрибутивные характеристики субъектности: активность, сознательный характер деятельности, самосознание и ответственность как следствие свободы выбора (Е. Н. Волкова, 1992). Однако данные характеристики не являются исчерпывающими для описания профессионала как субъекта деятельности.

Наибольшее внимание исследователей привлекают такие характеристики профессионала – субъекта деятельности, как мотивы и цели (Е. А. Климов, 1988; А. К. Маркова, 1996; В. Д. Шадриков, 1982). По мнению данных авторов, именно они образуют внутреннюю детерминацию профессионального поведения и деятельности, направляя активность и конкретизируя это направление относительно содержания деятельности.

Обобщая вышесказанное, мы полагаем, что базовыми характеристиками профессионала как субъекта деятельности являются:

- активность, заключающаяся в самостоятельном, сознательном определении цели деятельности и возможностей ее достижения;

- целенаправленность деятельности, итогом выполнения которой является реальное изменение ситуации, объекта, на которые эта деятельность была направлена;

- принципиально искусственный характер деятельности, заключающийся в том, что любому действию предшествует его мысленное воспроизведение, включающее операции, средства, условия и ожидаемые результаты его выполнения.

Профессионализация при таком соотношении рассматриваемых понятий представляет собой процесс становления субъекта деятельности.

***Профессия
как предметная
деятельность –
профессионал
как специально
подготовленный
специалист***

Определение профессии как предметной деятельности базируется на общепсихологической идее, предложенной А. Н. Леонтьевым, о том, что предметность есть свойство любой деятельности, позволяющее определять ее специфику (А. Н. Леонтьев, 1975). В. В. Давыдов также рассматривал предметность как конституирующий фактор деятельности (В. В. Давыдов, 1978). Любая профессиональная деятельность предполагает существование определенного фиксированного в опыте и культуре предмета и способов ее выполнения.

В исследованиях, связанных с психолого-педагогической концепцией деятельности (В. Д. Шадриков, 1982 и др.), процесс профессионализации представляет собой системогенез профессиональной деятельности, трактуемый как формирование психологической системы деятельности. Психологическая система деятельности есть целостное единство профессионально важных качеств работника, интегрированных для достижения конкретного результата. В данном случае под качествами подразумеваются суть, процесс и психологические факторы, побуждающие, программирующие и регулирующие трудовую активность, а также те свойства личности, посредством которых активность реализуется.

В русле данного направления исследований развивается важная и во многом определяющая для процесса профессионализации идея – идея индивидуального стиля выполнения деятельности, под которым подразумевается система онтологических и организационно-деятельностных схем и представлений, позволяющих деятелю организовывать и управлять собственной деятельностью.

Однако, как отмечает Г. В. Суходольский, под формированием психологической системы деятельности подразумевается прежде всего овладение нормативно одобряемым способом выполнения деятельности, т. е. интериоризация (Г. В. Суходольский, 1988). Механизм выработки индивидуального стиля деятельности в режиме экстериоризации как процессе воплощения образа, абстрактной мысли, фантазии в действие, в его продукт в большинстве исследований практически не рассматривается. Отсюда под процессом формирования индивидуального стиля деятельности подразумевается не самоактивность субъекта, а механизм его приспособления к реальности, не процесс самостоятельного формирования индивидуального способа деятельности с опорой на культурные образцы, а интериоризация нормативно одобренного способа деятельности с учетом индивидуальных особенностей ученика.

Таким образом, реальная активность субъекта в процессе овладения нормативно одобряемым способом деятельности обесценивается, что сводит процесс профессионализации к процессу подготовки, мыслимой как формирование профессионально важных качеств.

Смыслом, которому подчинены исследования, посвященные разработке модели специалиста, является повышение качества профессиональной подготовки, т. е. управление одним из этапов профессионализации. Как правило, модели специалистов содержат профессионально-технические и профессионально-педагогические характеристики. Дополнительно исследуется социально-профессиональный фон, политические, социокультурные и психологические требования к личности специалиста.

В разных работах в понятие «модель специалиста» вкладывается различное содержание. Большинство авторов данное понятие определяют как описательный аналог, отражающий основные характеристики изучаемого объекта, которым является обобщенный образ специалиста данного профиля.

Другое толкование понятия «модель специалиста» связано с содержанием учебно-программной документации, описывающей и регламентирующей процесс профессионального обучения. Наиболее спорным и часто подвергающимся критике в подобных концепциях является то, что в них не предполагается изучение деятельности специалиста.

В основание третьего направления толкования понятия «модель специалиста» положено понятие деятельности и ее основных характеристик.

Модель специалиста рассматривается как аналог его деятельности, выраженный в репрезентативных характеристиках, выделяемых в исследовании условий формирования и существования интересующей нас совокупности специалистов.

В настоящее время к профессионалам предъявляются высокие требования, связанные с необходимостью строить процессы не только функционирования, но и развития деятельности. Профессионал обязан строить и развивать собственную деятельность в условиях постоянно меняющейся объективной реальности. Он должен не просто успевать за высоким темпом жизни, а опережать его. Этот феномен является актуальной проблемой и важнейшим критерием для разработки моделей специалиста в том случае, если эта модель служит основой для проектирования и последующей организации процесса профессионализации.

Одной из основных проблем, с которыми сталкивается большинство разработчиков моделей специалистов, выступает проблема адекватности данной модели специалиста постоянно меняющейся ситуации и требованиям, которые она (ситуация) предъявляет к субъекту деятельности. Данная проблема в ряде исследований решается через введение в процесс моделирования различного рода процедур прогнозирования, экспертных оценок и т. д. Однако в подобных исследованиях крайне затруднительно выявить подлинное значение самого субъекта в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Рассмотрение специалиста только как специально обученного человека, обладающего определенными знаниями, умениями и навыками, приводит к появлению таких работников, деятельность которых сводится к простому воспроизведению полученных знаний, отсутствию понимания ограничений используемых способов выполнения собственной деятельности и т. д. Существенной попыткой уйти только лишь от передачи знаний и формирования умений и навыков к развитию способностей, в особенности способности творческого отношения к деятельности, рефлексии собственного опыта, является подход, в котором модель специалиста – это не жесткая стандартная схема, а гибкая ориентировочная основа развития профессионала.

Идея предметности деятельности как системы представлений о предмете, его смыслах, целях и результатах, а также средствах и способах их реализации развивается в большинстве рассмотренных выше исследова-

ний. Профессионал рассматривается как носитель предметности деятельности. Профессионализация сводится к освоению нормативно одобряемых схем деятельности и формированию профессионально важных качеств.

**Профессия
как сообщество
профессионалов –
профессионал как
член сообщества**

Общение, общность рассматриваются как сущностный атрибут человека, онтологическое основание его возникновения, существования и развития. В целом ряде психологических теорий (А. Адлер, 1995; J. Z. Holland, 1996 и др.) самоопределение человека относительно сообщества профессионалов интерпретируется как ядро профессионального самоопределения, выбора профессии.

В отечественной психологии введение принципа общения (Б. Ф. Ломов, 1984) открыло новые перспективы изучения деятельности. С позиций деятельностного подхода исследуется коллективная деятельность, которая организуется и развивается посредством общения (*Общение и оптимизация совместной деятельности*, 1987). Последний тезис опирается на положение, выдвинутое Л. С. Выготским, об общественном характере трудовой деятельности, развивающейся в условиях кооперации и общения людей. В психологии профессионализма профессиональное общение, нормы кооперации рассматриваются как составляющие модели профессионала (А. К. Маркова, 1996).

Акцент в работах данного направления переносится на исследование структурированных общностей (малая группа, коллектив, корпорация), объединяющих людей на основе совместной деятельности и общих целей, либо симбиотических неструктурированных общностей, связанных ценностными основаниями – отношениями людей между собой.

В. И. Слободчиковым вводится категория со-бытийной общности как ценностно-смыслового объединения людей, создающего условия как для развития предметной деятельности, ценностно-мотивационной сферы, так и для индивидуальных профессиональных способностей. Со-бытийная общность рассматривается как онтологическое основание человеческой жизни, наряду с сознанием и деятельностью, и заявляется как центральная категория развития субъектности (В. И. Слободчиков, 1994).

Со-бытийная сущность предполагает наличие со-участников или, другими словами, субъектов деятельности, самостоятельно и ответственно строящих собственную деятельность. Тем самым со-бытийная общность онтологически предполагает субъектность ее участников.

И. С. Павлов, рассматривая со-бытийную общность, отмечает роль общности как субъекта, несущего в себе культурные образцы форм деятельности. Причем в качестве одного из основополагающих принципов им выделяется многообразие существующих общностей. Многообразие общностей задает процессы коммуникации, соотнесения с культурными образцами деятельности и тем самым самоопределение и развитие профессионалов (И. С. Павлов, 1996).

В ряде исследований (Р. Г. Каменский, 1996; С. И. Краснов, 1995; В. К. Рябцев, 1995) подчеркивается роль коммуникации как процесса, разворачивающегося в профессиональном сообществе, самоопределении деятеля относительно традиций и оснований профессиональной деятельности.

Тем самым профессиональные сообщества несут целый ряд важнейших функций как по отношению к самим профессионалам, так и по отношению к развитию предмета профессиональной деятельности. Профессиональные сообщества являются основными носителями ценностей, смыслов, способов и предмета деятельности и одновременно выступают коммуникативной средой. Многопозиционность как характеристика профессионального сообщества создает условия для рефлексии деятелем собственной деятельности и собственного становления как профессионала. Профессионализация с точки зрения данного подхода – это освоение традиций, ценностей, культурных образцов, форм деятельности.

**Профессия как способ
бытия человека,
его отношения
к реальности –
профессионал как
деятель, носитель
профессионального
сознания
и мышления**

Определение профессии как способа отношения человека к действительности предполагает самоопределение профессионала как деятеля. А. А. Баталов отмечает: «...профессионал – человек дела, все остальные основания жизненного мира для него либо отодвигаются, либо приспособляются к нуждам дела. Профессионалы принимают свою профессию как

образ жизни, в связи с чем приобретают особое отношение к ряду объектов, а часто и особые свойства перцепции» (А. А. Баталов, 1986, с. 119).

В акмеологии (А. П. Ситников, А. А. Деркач, И. В. Елишина, 1994; Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, 1993; А. К. Маркова, 1996 и др.) профессионализация рассматривается как способ бытия человека, способ его самореализации в мире, процесс профессионального становления связывается

с процессом становления личности, социализацией, хотя и не отождествляется с ним. Под самореализацией подразумевается прежде всего достижение человеком мастерства в профессиональной деятельности.

В последнее время значительно возросло число исследований, рассматривающих профессионализацию как процесс становления и развития профессионального сознания и самосознания, который протекает на протяжении всей жизни индивида (*Г. В. Акопов*, 1989; *Н. Н. Нечаев*, 1987; 1988 и др.). Данный подход опирается на основополагающий принцип отечественной психологии — принцип единства деятельности и сознания личности, введенный *С. Л. Рубинштейном* (*С. Л. Рубинштейн*, 1946).

Если рассматривать сознание как осознанное бытие, то тогда профессионал — это человек, обладающий знанием, точнее, осознанием сущности своей деятельности, системно ориентирующийся в инвариантных характеристиках окружающей реальности и умеющий выявлять их в каждом конкретном случае. Взгляд профессионала на реальность специфичен, поскольку с психологической точки зрения становление любой профессиональной деятельности есть всегда формирование профессионально определенного, в отличие от житейского, способа осознания объективного мира, который превращается в предмет деятельности.

Термином «профессиональное сознание» в различных психологических исследованиях охватываются все те проявления сознания личности, которые связаны с ее профессиональной деятельностью. Данные проявления определяются местом и значением данной профессии в структуре общества, отношением личности к профессии, представителям профессионального сообщества и к себе как к профессионалу; профессиональными ценностями и идеалами; уровнем профессиональных знаний, умений и навыков; выраженностью профессиональных способностей; профессиональными перспективами, достижениями, переживанием успехов и неудач и др.

Содержание профессионального сознания включает в себя систему осознанных профессионально необходимых смыслов деятельности, обобщенных и оперативных знаний о целях и средствах, планах и программах, об объектах и субъектах взаимодействия, нормах и критериях оценки успешности и эффективности деятельности и др.

В качестве основных блоков профессионального сознания исследователи выделяют: профессиональные ценности, идеалы и цели; концептуальные модели деятельности; программы действий; профессиональное самосознание.

Таким образом, в данной группе исследований профессионализация рассматривается как процесс становления профессионала, осуществляющийся на протяжении всей его жизни. Профессионализация предстает как способ бытия, способ самореализации человека, становления его субъектности, позволяющей самостоятельно и творчески строить и развивать собственную профессиональную деятельность. Процесс становления профессионала включает формирование и развитие как ценностно-смысловой, так и операционально-предметной сторон деятельности в их взаимосвязи. Важным является тот факт, подчеркиваемый в целом ряде исследований, что на определенном этапе становления профессионал начинает развивать саму профессиональную деятельность и проектировать ее среду или даже создавать новую профессию. Именно такое понимание соотношения профессия – профессионал было использовано в данной работе как теоретическое основание исследования процесса профессионализации.

1.3. Анализ психологических подходов к исследованию профессионализации

Формирование понятия «профессионализация»

Динамика развития науки, как и динамика изучаемых ею явлений, находит свое отражение в понятиях и категориях. Анализ включения в научный оборот понятия «профессионализация» отечественными авторами (в зарубежных исследованиях, доступных нашему вниманию, это понятие не встречалось) свидетельствует о том, что чем интенсивнее это происходило, тем более обогащалось его содержание. При этом каждая наука приносила в это понятие признаки своей предметной области, развивая его содержание и объем (*А. И. Турчинов*, 1998).

Эволюция понятия профессионализации начинается с первоначального отождествления его содержания в конце 1950-х – начале 60-х гг. с уровнем развития профессиональных качеств личности (*Р. В. Шрейдер*, 1979). Далее профессионализация связывалась с развитием системы профессиональной подготовки, а в содержание понятия вносились признаки социального явления. Так, В. Г. Подмарков рассматривает профессионализацию в широком социальном смысле как создание и развитие социальных институтов, правил и норм, связанных с формированием профессиональной структуры общества. В узком смысле процесс профессионализации означает формирование профессиональ-

ных групп, имеющих специфические цели и ценности, а также профессиональных позиций и ролей. В индивидуальном смысле, по мнению В. Г. Подмаркова, профессионализация означает пригодность и готовность к выполнению данной профессиональной роли (В. Г. Подмарков, 1972).

Несмотря на то что по своему содержанию понятие профессионализации приобрело характер социологической категории, все же его природа, основные социальные признаки, объем, место в системе социологических понятий не были определены (А. И. Турчинов, 1998). Наиболее активное развитие данное понятие получило в педагогике и психологии, где его содержание отражало процессы подготовки к труду; психологию профессиональной деятельности, ее влияние на психику человека; специализацию и прагматизацию образовательных программ, профориентацию, профадаптацию и т. п.

Особенно интенсивно развивалось понятие в конце 1970–80-х гг., когда в его содержании нашла отражение динамика развития профессионально важных качеств человека при овладении профессией (Р. В. Шрейдер, 1979; В. Д. Шадриков, 1982; Т. Л. Бадоев, 1984; В. А. Бодров, 1991; А. И. Каптерев, 1990; Н. П. Анисимова, 1991; Ю. П. Поваренков, 1991). В научный оборот вводятся такие лексические группы, как «стадии профессионализации», «критерии профессионализации», «уровни» и «этапы».

В этот же период времени проблема профессионализации стала объектом пристального внимания философов и социологов, изучающих профессионализацию как целостный социальный феномен. При разработке общих проблем профессионализации преобладала идея создания теоретической модели сопряжения человека и труда, теоретической конструкции процесса включения человека в мир профессиональной деятельности (В. Ф. Ковалевский, 1983; А. И. Турчинов, 1982; М. Н. Сулейманов, 1984; О. В. Криштановская, 1989). Этот подход отражал в большей степени последовательность включения человека в профессиональную деятельность и позволил определить содержание этапов процесса становления человека как профессионала и выход за рамки чисто психологического содержания.

Данная ориентация, обозначенная социологами еще в начале 1980-х гг., не потеряла своей актуальности и в настоящее время. Профессионализация рассматривается ими в трех аспектах:

- как социальное явление;
- как процесс овладения человеком профессиональной деятельностью, приобретение профессионально важных качеств;

- как система общественных институтов, регулирующих процесс освоения профессиональной роли.

Теоретическая модель профессионализации как процесс включения человека в мир профессиональной деятельности использовалась в исследовании проблем профессиональной подготовки, процесса становления профессионала, педагогических и психологических проблем профессионализма.

В психологических работах начала 1990-х гг. утверждается подход к пониманию профессионализации как одного из направлений развития личности, как целостного, непрерывного процесса становления личности как специалиста и профессионала, который длится с момента выбора профессии в течение всей жизни и завершается, когда человек прекращает профессиональную деятельность. К середине 1990-х гг. в исследованиях акмеологического направления понятие профессионализации отождествляется с процессом восхождения человека к профессионализму (*А. К. Маркова, 1996*).

Последние 10–15 лет понятие профессионализации использовалось для объяснения изменений, происходящих при освоении человеком профессии на социальном, личностном и индивидуальном уровнях, а также обоснования развития человека в зрелом возрасте. В общественном сознании это понятие эксплицируется как процесс овладения профессией, становления профессионала. Зачастую оно выступает как синоним понятия «профессиональное развитие», наиболее часто встречающегося в зарубежной литературе. Этим практически исчерпывается наполнение понятия, но исследование явления профессионализации продолжается.

Подходы к исследованию

Процесс профессионализации является предметом постоянного исследовательского интереса ученых и практиков в связи с его высокой социальной значимостью. Анализ подходов позволяет выделить два аспекта рассмотрения этой проблемы: социально-экономический и психолого-педагогический. Первый изучает движение и формирование трудовых ресурсов, экономический и производственный потенциал, специфику рынков занятости и рабочей силы. Второй рассматривает профессионализацию как процесс, являющийся двусторонним. С одной стороны, это процесс вхождения человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества; с другой – это процесс активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, самосовершенствования.

Традиционно выделяются три направления исследований процессов такого рода, которые в индивидуальном жизненном пути человека тесно переплетены и используются в сугубо аналитических целях: содержательное, динамическое и институциональное.

Содержательное направление включает исследования трех основных сфер развития профессионала: деятельности, общения, самосознания.

В сфере деятельности исследования обусловлены «расширяющимся каталогом» (термин А. Н. Леонтьева) деятельностей, с которыми сталкивается человек и субъективная значимость которых для него неоднозначна. Исследуются компоненты деятельности и ее регуляторы, а также психологические характеристики, являющиеся системообразующими психологического профиля данной профессии.

Сфера общения рассматривается с точки зрения выявления компонентов общения, существенных для успешного вхождения в «мир» профессий и действия в рамках данной профессии. Особое значение имеют исследования профессионального общения в профессиях с высокой коммуникативной нагрузкой.

В сфере самосознания изучается профессиональная Я-концепция и удовлетворенность различными аспектами деятельности. В современных психологических исследованиях проблематика самосознания, самооценки, самоэффективности как центрального механизма саморегуляции начинает занимать ведущее место (*Л. И. Анцыферова*, 1981).

Содержательный аспект профессионализации тесно связан с динамическим, который описывает стадийность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути.

Динамический и содержательный аспекты взаимодействуют в определенном «социальном поле», которое представляет собой социальные институты и группы. Процесс профессионализации детерминирует функционирование социальных институтов и отражает последовательность их включения в профессиональное развитие.

Планируя исследование проблемы профессионализации, уточним, каким образом взаимосвязаны используемые в работе понятия: профессиональное становление, профессиональное (и/или профессионально-должностное) развитие, профессионализация.

Термин «профессиональное становление» встречается достаточно часто в научных публикациях 1970–90-х гг. В буквальном толковании

становление обозначает возникновение, образование чего-либо в процессе развития (*С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова, 1997*). В отечественной психологии труда наиболее употребимым является словосочетание «становление человека как субъекта труда, как профессионала». Аргументация авторов, изучающих процесс становления и отстаивающих данную терминологию, основана на следующих положениях. Так, в «Российской педагогической энциклопедии» развитие рассматривается как разновидность становления. По мнению *Е. А. Климова*, термин «развитие» может толковаться как завышенная оценка спонтанного или даже рокового изменения предмета рассмотрения. Употребление слов «развитие» и «формирование» ведет к противопоставлению соответствующих реальностей: человек развивается, а кто-то должен его формировать, например, в ходе образования (обучения и воспитания), включая и профессиональные варианты этого процесса (*Е. А. Климов, 2005, с. 96*). Термин «становление» представляется *Е. А. Климову* более оправданным в связи с тем, что человек является и «формирователем» (делателем) самого себя. Термин, таким образом, подразумевает некоторое соотношение развития, формирования и «само-делания» (*Е. А. Климов, 2005*).

В контексте рассматриваемой проблемы под профессиональным становлением понимается «формообразование» личности, адекватной требованиям профессиональной деятельности.

Под профессиональным развитием многие авторы подразумевают процесс прогрессивного изменения личности, детерминированный профессиональной деятельностью, социальной средой и собственной активностью человека. Психологи при определении понятий «развитие» (*genes*) и «происхождение» (*gonos*) настаивают на их различении: развивается то, что есть; то, чего нет, происходит или может происходить.

Профессионализация в работах исследователей, изучающих эту проблему, трактуется как процесс целостного, непрерывного становления личности специалиста и профессионала (*А. К. Маркова, 1996; Ю. П. Поваренков, 1991* и *мн. др.*). Достаточно часто анализируемые термины используются как синонимы, и авторы, вероятно, подразумевая очевидность соотношения термин – явление, не определяют их специфические особенности. Таким образом, динамика отношений человека и профессии в контексте его жизненного пути и социального окружения обозначается рассматриваемыми терминами без их уточнения.

Во-первых, данные понятия можно соотнести по основанию общего и частного. Это позволяет определить профессионализацию как наиболее общий процесс, включающий профессиональное и «должностное» развитие. Поскольку профессиональная деятельность реализуется в форме определенной социальной роли (в конкретной должности и конкретной организации), то профессиональное развитие создает предпосылки «должностному» развитию, которое также является одним из направлений профессионализации.

Во-вторых, данные явления соотносятся через категории формы и содержания. Профессиональное развитие человека выражается в совокупности изменений, которые придают его отношению к окружающему миру, образу мыслей и способу действий профессиональную специфику. Эта специфика структурируется, обретает относительно упорядоченную, устоявшуюся форму и выражается в его поведении как профессионала; принятии им профессиональных норм, правил, ценностей; отождествлении себя с членами профессиональной группы. Все это придает содержанию профессионального развития человека определенность формы – профессионализацию.

***Проблема
профессионализации
в отечественной
психологии***

Отличительной чертой исследований проблемы профессионализации в отечественной психологической науке и практике являются общие методологические принципы

и теоретические основания, рассматривающие процесс включения человека в профессиональную сферу как форму деятельностного опосредования.

Процесс профессионализации в отечественной психологической науке исследуется 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.

Анализ процесса профессионализации, проведенный в рамках концепции системогенеза деятельности, побудил Ю. П. Поваренкова к определению общей структуры модели профессионала в целом, ее исследованию и конкретизации применительно к условиям каждой из стадий профессионализации (Ю. П. Поваренков, 1991). Существенным в данном подходе яв-

ляется доказательство того, что архитектура психологической системы деятельности может быть использована для описания активности личности на различных стадиях профессионализации. Сам процесс профессионализации в целом как этап жизнедеятельности человека может быть представлен в виде специфической формы активности и описан с помощью основных компонентов психологической системы деятельности, причем в этом случае можно говорить о психологической системе жизнедеятельности или психологической системе профессионализации личности.

Проблема личностного и профессионального развития человека изучается представителями многих научных дисциплин; в психологической науке – в рамках различных школ и направлений. Положение о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды в процессе профессионализации, об этапности процесса, о зависимости личностного развития и профессионального становления позволяет объединить различные подходы к исследованию профессионализации (*Е. М. Борисова*, 1995; *Е. А. Климов*, 1996; *А. К. Маркова*, 1996; *Л. М. Митина*, 1997; *С. Е. Пиняев*, *Н. В. Андреев*, 1998 и др.).

В. А. Машин рассматривает профессионализацию как один из центральных процессов развития человека в зрелом возрасте, который направлен не столько на усвоение фиксированного объема профессиональных действий, сколько на преобразование самого субъекта деятельности, при этом профессиональная деятельность принимает на себя функции ведущей, целеполагающей, смыслообразующей. По его мнению, именно в таком трактовании профессионализация определяет движущие силы и источник развития человека в зрелом возрасте, содержание и психологические новообразования на каждой стадии развития (*В. А. Машин*, 1993).

Профессионализация включает ряд периодов, которые характеризуются своеобразием форм деятельности, решаемых задач, систем социальных и профессиональных отношений. В каждом периоде этого процесса В. А. Машин выделяет три стадии профессионального движения: развитие, порождение внутреннего противоречия развития и преодоление противоречия (*В. А. Машин*, 1993).

Направление профессионализации на третьей стадии определяется личностно-индивидуальными формами психической регуляции поведения субъекта деятельности. Личностный уровень активности детерминируется, по мнению В. А. Машин, развитием форм деятельности, что иници-

рует непрерывное становление профессионала, его самодвижение, саморазвитие.

Л. М. Митина, сравнивая личностное и профессиональное развитие учителя, отмечает процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, определяет взаимосвязь профессионального развития и личностного, в основе которых лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации (*Л. М. Митина, 1994*).

Идеи целостности, единства личного и профессионального развития человека легли в основу разрабатываемой ею концепции, в которой фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Объектом профессионального развития, по мнению Л. М. Митиной, являются интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость (*Л. М. Митина, 1990*). Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала выступает повышение уровня профессионального самосознания.

Л. М. Митина выделяет три стадии профессионализации: адаптацию, становление и стагнацию, а рассмотрение профессионального развития как непрерывного процесса самопроектирования личности позволяет выделить три стадии перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

А. К. Маркова обращается к анализу соотношения социализации и профессионализации, разводя эти понятия и процессы и определяя профессионализацию как одну из сторон социализации, подобно тому как становление профессионала – один из аспектов развития личности. Она предлагает четыре варианта соотношения профессионального и личностного пространства, а также определяет уровень и направленность личностного и профессионального развития (*А. К. Маркова, 1996*).

А. Р. Фонарев указывает на необходимость создания целостной концепции профессионализации, выявления форм, в которых она происходит, в связи с потребностью совершенствования системы профессионального образования и прогнозирования успешности профессиональной карьеры. Он обосновывает необходимость выделения промежуточного уровня регуляции и обозначает ее как индивидуально-личностную, кроме известных

психологической науке индивидуальной и личностной. Соответственно данным формам регуляции А. Р. Фонарев выделяет три уровня осуществления деятельности: исполнительский, уровень планирования и уровень проектирования (*А. Р. Фонарев, 1997*).

А. Р. Фонарев вслед за С. Л. Рубинштейном характеризует несколько модусов человеческого бытия, обладания, социальных достижений и служения, которые и определяют, как и каким образом используются различные индивидуальные особенности в процессе жизнедеятельности, ведут ли они к развитию, стагнации или регрессу. В данном контексте форма психической регуляции – это устойчивая характеристика целостной профессиональной деятельности, обуславливаемая тем модусом жизнедеятельности человека, который определяет его бытие. Основные положения А. Р. Фонарева перекликаются со взглядами А. Ф. Лазурского о трех уровнях развития.

Интересный подход к исследованию личностного и профессионального развития в период зрелости предложен С. Е. Пиняевой и Н. В. Андреевым (*С. Е. Пиняева, Н. В. Андреев, 1998*). Авторы подчеркивают, что множество разработок по обсуждаемой проблеме, выполненных в различных школах и направлениях, объединены одной общей тенденцией в выборе подхода. Заключается она в том, что развитие личности в разнообразных концепциях рассматривается в контексте взаимного влияния индивидуальных особенностей и социокультурной среды в процессе профессионализации. В работе данных авторов наиболее ценным, на наш взгляд, является сравнительный анализ личностного и профессионального онтогенеза, позволивший установить, что зрелость личности является условием и неотъемлемым компонентом успешного профессионального становления (особенно в профессиях типа человек – человек). С другой стороны, личностное развитие во многом зависит от особенностей процесса профессионализации.

По мнению С. Е. Пиняевой и Н. В. Андреева, профессиональный онтогенез более активно протекает в зрелые годы, а личностный в периоды детства, отрочества и юности также насыщен и динамичен как и в последующие периоды. Аргументом авторов в пользу данного тезиса является значительная частота, выраженность и открытость возрастных нормативных кризисов. Знание закономерностей личностного и профессионального онтогенеза позволяет прогнозировать успешность профессионального

становления и преодолевать нормативные кризисы личностного и профессионального развития.

Определенные возможности в исследовании процесса профессионализации открывает подход, обозначаемый авторами как профессиогенез (Е. П. Ермолаева, 1998; В. А. Вавилов, А. И. Галактионов, 1990). Основное содержание профессиогенеза составляет система внутренних закономерностей развития, описывающих профессиональную динамику в разных «координатах»: «по вертикали» – индивидуальное формирование профессионала; «по горизонтали» – социальная и отраслевая структура профессий; по этапам – историческое становление профессиональных институтов.

Данный подход позволяет исследовать такие факторы профессионализации, как динамика информационного пространства профессионала, взаимодействие и границы соответствия внешних и внутренних средств деятельности, социокультурная обусловленность профессий, уровневостадийная дифференциация профессиональных способностей и профессионализма. Основное концептуальное положение профессиогенеза составляет идея о цикличности профессионального развития как общей закономерности всех его аспектов, движущим фактором которого служит преобразующая деятельность, а регулятором – профессиональная идентичность. Процесс индивидуального профессиогенеза отличается от биологических онтогенетических особенностей развития, испытывает разнонаправленное влияние множества факторов, часто непредсказуемых или неучтенных, что затрудняет выделение ведущей детерминанты профессиогенеза.

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 основания, по которым она осуществляется;

- поиски движущих сил и источников развития разнонаправлены и разнородны, 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 обогащать и дополнять их.

Зарубежные теории профессионального развития

Одна из наиболее ярких отличительных характеристик психологических теорий профессионального развития – это определенная методологическая автономия отечественных исследований в указанной области. К сожалению, отечественные авторы не обсуждают методологическое отличие своих концепций от общепринятых в мировой науке соответствующих зарубежных теорий. В лучшем случае ссылаются на типологию теорий профессионального развития, представленную в известной статье И. М. Кондакова и А. В. Сухарева (*И. М. Кондаков, А. В. Сухарев, 1989*).

Создание психологических теорий профессионального развития (именно этот термин определяет исследуемое нами явление в зарубежной психологии) происходило в индустриальных странах Европы и Америки в начале XX в. Рост интереса к «профессиональной психологии» был обусловлен поиском возможностей увеличения эффективности производства. Определенное влияние на формирование психологических концепций профессионального развития оказали оформляющиеся в зарубежной пси-

хологии теории личности. Эта взаимосвязь общей психологии и психологии профессионального развития явилась основанием для построения концепций профессионального развития, характеристики которых представлены в табл. 2.

Таблица 2

Краткая характеристика основных зарубежных теорий профессионального развития

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

Еще одной возможностью для анализа зарубежных концепций профессионального развития является их рассмотрение в рамках проблемы профессиональной карьеры.

Зарубежные исследователи проблемы профессиональной карьеры, главным образом американские авторы, предпочитают максимально широкое толкование карьеры, определяя ее как разбитый на определенные промежутки жизненный путь человека, связанный с его работой (*J. H. Greenhaus*, 1987), или в самом полном и всеобъемлющем смысле как последовательность и комбинацию ролей, которые человек выполняет в течение всей жизни (*D. E. Super*, 1967).

Таким образом, понимание сущностной характеристики карьеры не просто связывается авторами с продвижением по должностным ступеням, а рассматривается как процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности, что вполне созвучно изучаемой проблеме профессионального развития и профессионализации.

Усилия зарубежных авторов сосредоточены на создании теории выбора и развития карьеры. Несмотря на многообразие взглядов исследователей на проблему карьеры, большинство подходов можно соотнести с четырьмя фундаментальными, выделенными и описанными С. Осиповым (S. H. Osipov, 1973):

- психоаналитические концепции – психодинамическая модель выбора карьеры (E. Bordin, 1984; E. Bordin, B. Nachmaan, S. S. Segel, 1963) и теория происхождения профессиональных интересов (A. Roe, 1957; A. Roe, M. Siegelman, 1964);

- подход «развивающей перспективы» (E. Ginzberg, S. W. Ginsburg, S. Axelrad, J. L. Herma, 1951; D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J. P. Jordaаn, 1963; D. V. Tiedeman, R. P. O'Hara, 1963);

- теории личностных черт – теория выбора карьеры (J. L. Holland, 1985; J. L. Holland, C. D. Gottfredson, H. G. Bacer, 1990) и теория «приспособления к работе» (G. W. Dewis, L. Lofguist, 1984; J. B. Rounds, G. W. Dawis, L. Lofguist, 1987; R. W. Rice, D. B. McFarlin, D. E. Bennet, 1989);

- теория «подкрепления», или социального научения (A. M. Mitchell, G. B. Jones, J. D. Krumboltz, 1979; A. Bandura, 1977a; 1989; J. B. Rotter, 1966; 1975; 1982).

Среди психоаналитических концепций наиболее проработана и эмпирически подкреплена личностная теория выбора карьеры (*Personality Theory of Career Choice*), предложенная Э. Роэ. Выбор типа и уровня профессиональной активности рассматривается как результат генетических различий между индивидуумами, прежде всего в интеллектуальном проявлении, и способов взаимодействия с разнообразными аспектами окружающего мира (A. Roe, 1956; 1957).

Подход «развивающей перспективы», предложенный Д. Сьюпером, включает два основных аспекта: 1) стадии жизни и их влияние на развитие человека; 2) пути взаимодействия этих стадий и личности. Данный подход акцентирует внимание на проблеме развития. Каждая стадия жизни характеризуется потребностью решить определенные задачи развития прежде, чем индивид сможет продвинуться на следующую стадию. Д. Сьюпер провел анализ жизненных стадий и определил набор задач профессионального развития, которые необходимо решить, чтобы обеспечить оптимальное движение по ступеням карьерной лестницы. Детальнее рассмотрим стадии жизни взрослого человека, выделенные Д. Сьюпером.

На стадии юности (15–25 лет), по мнению автора, происходит выбор места работы и карьеры. Существенно важным для прогрессивного развития в этот период является достижение «тождества Я».

Следующий этап – ранняя зрелость (25–30 лет) – характеризуется развитием потребности в принадлежности к группе. В течение этого периода человек начинает активно вовлекаться в отношения не только с другими людьми, но и с группами и организациями. В терминах стадий карьеры ранняя зрелость соотносится с началом карьеры и первыми успехами (или неудачами) в продвижении. Между требованиями данного жизненного этапа и соответствующего этапа карьеры могут возникать противоречия. Например, успешное осуществление карьеры может включать поведение, несовместимое с установлением и сохранением дружеских и благожелательных отношений с коллегами по работе, являющихся зачастую конкурентами.

Этап зрелости (35–65 лет) связан с реализацией потребности в достижении и творческом самовыражении. Люди на этой стадии сосредоточены на продуктивном и творческом использовании своих профессиональных и личностных способностей, возможностей и талантов. Данная стадия жизни совпадает с последним периодом стадии развития карьеры и со стадией сохранения. Успех карьеры на этом этапе зависит от достижения «тождества Я», согласия с другими и реализации целей двух предыдущих стадий.

Последний этап жизни – зрелость (после 65 лет) – совпадает с пенсионным периодом. Люди успешно его проходят, если достигают «полноты Я», т. е. если они полностью удовлетворены своей жизнью в целом и своим профессиональным путем в частности, осознавая, что в свое время сделали верный выбор карьеры (*D. E. Super et al*, 1963; *D. E. Super*, 1980; 1992).

Таким образом, успешность профессионального и карьерного развития, согласно подходу «развивающей перспективы», является результатом достижения определенных стадий карьеры к определенному возрасту. Адекватность выбора карьеры основывается на сходстве между индивидуальной Я-концепцией и концепцией профессиональной карьеры, которую выбирает человек.

В теории выбора карьеры (*Holland's Career Typology Theory of Vocational Behavior*), предложенной Дж. Холландом, успешность карьеры свя-

зывается с соответствием между личностью и условиями работы. Выбор того или иного карьерного пути, по мнению автора, есть выражение личности, а не случайное событие, где ведущую роль играет шанс. Профессиональные достижения человека и успех в продвижении зависят от возможности реализовать особенности типа личности в ходе осуществления карьеры. Дж. Холланд выделяет шесть типов: реалистический, исследовательский, артистичный, социальный, предпринимательский и конвенциональный. Адекватность выбора человеком типа деятельности и карьеры в соответствии со своим типом личности рассматривается Дж. Холландом с точки зрения устойчивости этого выбора, удовлетворенности трудом и высокой продуктивности деятельности (J. L. Holland, 1985).

Теорию социального научения (*Social-Learning Theory*) можно рассматривать в качестве четвертого подхода к проблеме понимания карьеры зарубежными исследователями (A. M. Mitchell, G. B. Jones, J. D. Krumboltz, 1979). Большой вклад в создание и развитие данной теории внесли А. Бандура (A. Bandura, 1977a; 1977b; 1989) и Дж. Роттер (J. B. Rotter, 1966; 1975; 1982). В данной теории внимание акцентируется, как и в предыдущем подходе, на взаимодействии «личность – рабочая обстановка». Однако теоретические базисы этих двух подходов отличаются. В теории социального научения помимо биологического аспекта важным фактором признается социальное окружение (например, школа). Различный опыт подкрепления и его взаимодействие с биологическими особенностями индивида и рабочей обстановкой формируют соответствующий набор умений, навыков и установок у человека. Одним из наиболее значимых умений, согласно теории социального научения, признается самоэффективность.

Научное понятие «самоэффективность» было введено, изучено и операционализировано А. Бандурой. Данный психический феномен связан с наличием у человека уверенности в том, что он обладает необходимой компетентностью для достижения желаемого результата. По мнению А. Бандуры, люди, осознающие свою эффективность, прилагают больше усилий для выполнения сложных дел по сравнению с теми, кто испытывает серьезные сомнения в своих возможностях. Высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно ведет к хорошему результату и, следовательно, способствует самоуважению. Люди, верящие в свою

способность решить проблему, вероятно, будут настойчивы в достижении своих целей, преодолении препятствий на пути к ним и не станут предаваться необоснованной самокритике. Люди с высокой самооэффективностью более настойчивы, менее тревожны и менее склонны к депрессии, а также обладают более развитыми способностями к обучению и самообучению (*Е. А. Могилевкин, 1998*). Самооценка эффективности оказывает влияние на мотивацию, формы выстраиваемого поведения и возникновение эмоций (*А. Bandura, 1977a*).

Ряд исследователей подтверждает связь профессиональной самооэффективности со степенью осознанности выбора карьеры, отказом осуществлять карьеру или желанием продвигаться по карьерной лестнице. Так, К. Тейлор и Д. Попма показали, что самооэффективность в сфере принятия решения делать карьеру тесно связана с профессиональной состоятельностью и локусом контроля и не связана с карьерной устойчивостью. На примере 407 студентов колледжей исследователи установили, что те, кто обладал выраженной уверенностью в своих способностях сделать карьеру (высокая самооэффективность в сфере принятия решений, касающихся карьеры), точно знали о предпочитаемом типе собственной карьеры и отличались интернальным локусом (*К. Taylor, D. Popma, 1990*).

Некоторые исследователи проводят различия между самооэффективностью, самоуверенностью и самооценностью. Так, Д. Майерс подчеркивает отличие самооэффективности от самоуважения. Самоуважение (*self-esteem*) определяется как всеобъемлющая характеристика человеком самого себя, или чувство собственного достоинства, в то время как самооэффективность (*self-efficacy*) рассматривается в качестве чувства собственной компетентности и эффективности при решении задач какой-либо деятельности (*Д. Майерс, 1997*). Если самооэффективность ведет к росту склонности рисковать, поскольку субъект воспринимает себя в качестве контролирующего ситуацию, то самооценность снижает склонность к риску, так как люди с высоким уровнем самооценности мотивированы поддерживать этот уровень, избегая неопределенных и рискованных ситуаций (*Г. Wyatt, 1990*).

Другими важными личностными переменными в теории социально-го научения являются локус контроля, мотивация достижений и мотивация избегания неудач (табл. 3).

Таблица 3

Краткая характеристика основных зарубежных теорий карьеры

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

В последнее время теория карьеры была существенно дополнена концепцией поливариантной карьеры Д. Холла и Ф. Мирвиса (*D. T. Hall, P. H. Mirvis*, 1995). Особенность данного подхода заключается в предпочтении уникальности пути развития каждого работника, в отличие от идеальной, обобщенной, универсальной модели для всех. Новый взгляд на специфику профессионального движения определяет его как динамичное прохождение не одного, а совокупности карьерных циклов, каждый из которых состоит из ряда министадий профессионального становления и развития (вхождение – освоение – достижение мастерства – уход) и чередуется с краткими, но интенсивными периодами обучения. Согласно концепции поливариантной карьеры работники должны обладать не конкретным набором ограниченного количества навыков и умений, а своего рода метаумениями, к важнейшим из которых относятся способность быстро адаптироваться к изменяющимся социально-профессиональным условиям и эффективное самообучение.

Таким образом, не умаляя влияния на профессиональную карьеру социальных, экономических, организационных и других факторов, ведущим фактором в рамках данной концепции является личностный. Собст-

венно карьера (соответственно и профессиональное развитие) рассматривается как процесс, которым управляет сам человек, а направление этого процесса зависит от динамики потребностно-мотивационной сферы личности. Поливариантная карьера – это совокупность ситуаций реализованного выбора векторов дальнейшего профессионального и должностного развития. Критерий успешности такой карьеры интернален, т. е. для осуществляющего его человека решающее значение имеет субъективное осознание своей успешности (Д. Холл еще определяет этот критерий как «психологический успех»).

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, особенно социального окружения и воспитания, а также свойства, определяющие субъективную активность человека. В этом смысле рассматриваемые концепции соответствуют направлениям исследований отечественных авторов.

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.

1.4. Субъектный подход к исследованию профессионализации

Методология исследования и методы анализа профессиональной жизни человека должны обеспечивать раскрытие механизмов функционирования психических явлений, обуславливающих 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. Ананьев, 1977; П. П. Блонский, 1964; Л. С. Выготский, 1984; А. В. Запорожец, 1986; А. Н. Леонтьев, 1965; А. Р. Лурия, 1963; С. Л. Рубинштейн, 1946 и др.). Проблема активности человека, рас-

смаатривающая 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. Ананьев*, 1977; *С. Л. Рубинштейн*, 1946; *А. Н. Леонтьев*, 1965) данные аспекты не дифференцируются.

Термин «субъектность» в психологических исследованиях вводится без определения понятия и используется или как атрибут субъекта, или как его эквивалент. Тем не менее, в этот термин вкладывается и новое содержание, которое позволяет представить человека не как исполнителя, а как пристрастного «сценариста» своих действий, которому присущи предпочтения, позиции, целеустремленность (*А. К. Осницкий*, 1996).

Субъектность как характеристику человека можно описать, опираясь на анализ категории субъекта. Рассмотрение психологических особенностей человека как субъекта деятельности, субъекта собственной активности представлено в работах *С. Л. Рубинштейна*, *А. Н. Леонтьева* (*С. Л. Рубинштейн*, 1946; *А. Н. Леонтьев*, 1975). Однако вопросы о том, что является источником активности субъекта и каковы связи внутренней детерминации с внутренней активностью, остаются открытыми.

Исследуя соотношение между «внешним» и «внутренним», *В. Э. Чудновский* предполагает, что внутреннее имеет свой непосредственный источник активности и развития (*В. Э. Чудновский*, 1993). *И. С. Якиманская* определяет субъектность как приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованной в его потенциях. *И. С. Якиманской* акцентируется многоплановость проявлений активности субъекта и предполагаются два направления ее реализации: приспособительное и креативное (*И. С. Якиманская*, 1994).

А. В. Брушлинский анализируя категорию субъекта, 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», *А. В. Брушлинский* последнюю определяет как системную целостность всех сложнейших и противоречи-

вых 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 (*А. В. Брушлинский*, 1991; 1992).

В исследовании педагога как субъекта профессионализации необходимо выяснить, насколько он активен в этом процессе, насколько является субъектом, а не пассивным исполнителем чужой воли, какие из психических явлений являются действительным приобретением субъекта и из чего эта субъектность складывается.

В отличие от субъективности, понимаемой как ценностный, онтологический аспект бытия человека, субъектность – это содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта.

Субъектность может быть обнаружена в отношении к вещам, знакам, событиям, явлениям, людям и самому себе и проявляется в действиях, когда человек превращает их в объект целенаправленных преобразований: начинает анализировать, комбинировать, использовать в качестве средств. В такой интерпретации вопрос о развитии субъектности и есть вопрос о развитии инструментария и средств объективации.

Специфичность саморазвития, самоорганизации субъекта в том и заключается, что в процессе становления, развития человека активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей ситуации, сменяется собственной активностью по поиску того, что представляет смысл для его жизнедеятельности: с чем следует вступать во взаимодействие и что следует преобразовывать в собственных интересах. Теоретический анализ перехода человека к этому новому уровню взаимодействия с внешним миром, представленный в работе *А. В. Брушлинского* «Проблемы психологии субъекта», позволяет определить субъектные проявления человека как обращенность его сознания к поиску и определению задач, средств их успешного решения, согласования собственных устремлений с усилиями других людей (*А. В. Брушлинский*, 1994).

Для реализации субъектного подхода в исследовательской практике необходимо определить психологические основания организации преоб-

разующих действий человека – самодеятельности, самостоятельности, адресованные к объектам и собственным усилиям, а затем перейти к изучению «внутренних условий», определяющих сформированность и качественное своеобразие преобразующих действий.

Таким образом, 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.

В числе таких механизмов важнейшее место занимают саморегуляция деятельности, самоактивность, саморазвитие человека как субъекта деятельности (*К. А. Абульханова-Славская*, 1973; 1989; *И. С. Кон*, 1984; *В. Н. Мясищев*, 1960; *В. И. Слободчиков*, 1991; 1994 и др.).

Декларирование в трудах многих авторов саморазвития как важнейшего онтологического и методологического принципа, в свою очередь, не нашло достаточного отражения в конкретных психологических исследованиях. В большинстве работ факторы, детерминирующие характер деятельности и психологические механизмы, посредством которых человек усваивает различные влияния и социальные нормы, исследовались больше, чем собственно творческая активность, самосознание, процесс самосуществления личности.

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 течение всей жизни. Профессионализация в самом широком значении становится способом бытия человека, формой развития его субъектности (*Н. Г. Алексеев*, 1987; 1991; *С. Л. Рубинштейн*, 1922; 1973; 1976; *В. И. Слободчиков*, 1991; 1994).

1.5. Многоступенчатость процесса профессионального развития

Многоступенчатость и многоплановость процесса профессионального развития человека в аспекте его объективного и субъективного содержания отмечают многие авторы. Объединяющим различные подходы к исследованию профессионализации является положение об этапном ха-

рактуре данного процесса. Выделение стадий профессионального развития в течение длительного периода профессиональной биографии человека осуществляется по разным критериям. Одним из подходов являются теории периодизации развития личности как субъекта деятельности, основанные на модели онтогенетического психического развития человека в период зрелости (*Б. Г. Ананьев*, 1972; *Л. И. Анцыферова*, 1981; *В. Б. Бунак*, 1965; *Л. А. Головей*, 1996; *В. Ф. Моргун*, 1981; *Е. И. Степанова*, 1986). Периодизация профессионального развития по данному основанию представлена в табл. 4.

Однако жизненный путь подлежит не только возрастной периодизации. Второе направление разбиения профессионального становления на периоды 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) (табл. 5).

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) (табл. 6).

Этапный характер становления человека как субъекта профессионализации отмечается отечественными авторами методологического анализа познавательной активности и жизнедеятельности (*К. А. Абульханова-Славская*, 1985; 1989; 1991б; концептуальных 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*, 1991; *Д. А. Григорьев*, 1998) (табл. 7).

Анализ проблемы периодизации показывает, 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; отечественная парадигма профессионального пути связана

с категорией субъекта; субъектность выступает как движущая сила профессиональной динамики, интенсивности, содержательности профессионализации.

Таблица 4

Периодизация профессионального развития по основанию онтогенетического развития человека

Авторы подходов	Основания (критерии) периодизации профессионального развития	Стадии (периоды, фазы) профессионального развития		
		1-я стадия Прогрессивная	2-я стадия Стабильная	3-я стадия Регрессивная
В. Б. Бунак, 1965	Развитие психических процессов	<i>Возрастная граница – 20–21 год</i>		
Б. Г. Ананьев, 1972	Психофизиологические и социально-психологические характеристики индивидуального развития	Стадии зрелого человека <i>1-й период</i> <i>2-й период</i> <i>Возрастная граница – 32–35 лет</i>		
В. Ф. Моргун, 1981	Возраст	<i>Период расцвета (33–40 лет)</i> Высокая работоспособность, отдача, продуктивное творчество	<i>Период зрелости (40–55 лет)</i> Вершина жизненного пути, вершина мастерства	–
Е. И. Степанова, 1986	Развитие психофизиологических функций	<i>1-я фаза</i> Функциональный прогресс <i>Возрастная граница – этап средней зрелости</i>	<i>2-я фаза</i> Специализация функций	–

Примечание. В табл. 4 сохранены авторские названия стадий профессионального развития.

Таблица 5

Периодизация профессионального развития по основанию отношения личности к профессии

Авторы	Основания (критерии) периодизации	Стадии (этапы, уровни, фазы, периоды) профессионального развития								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Д. Д. Сьюпер, 1957	–		1-я стадия Пробуждение (до 14 лет) Формирование Я-концепции	2-я стадия Исследование (15–24 года) Попытка реализации Я-концепции	3-я стадия Консолидация (25–44 года) Обеспечение устойчивой личностной позиции в профессии	4-я стадия Сохранение (45–64 лет) Развитие в русле найденного профессионального поля	5-я стадия Спад (после 65 лет) Снижение профессиональной активности	–	–	–
Т. В. Кудрявцев, 1985	Деятельность и уровень ее выполнения		1-й этап Возникновение и формирование профессиональной активности	2-й этап Профессиональное обучение и подготовка	3-й этап Вхождение в профессию, ее активное освоение	4-й этап Полная реализация личности в процессе труда	–	–	–	–
Е. А. Климов, 1983	–		1-я стадия Оптация (12–17 лет)	2-я стадия Профессиональная подготовка (15–23 года)	3-я стадия Развитие профессионала (от 16–23 лет до пенсионного возраста)	–	–	–	–	–
Е. А. Климов, 1996	–		1-я фаза Фаза оптации	2-я фаза Фаза адепта	3-я фаза Фаза адаптации	4-я фаза Фаза интернала	5-я фаза Фаза мастерства	6-я фаза Фаза авторитета	7-я фаза Фаза наставничества	–

Окончание табл. 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Т. Л. Ярыш-никова, 1987	–	<i>1-й этап</i> Психологиче-ское основа-ние выбора профессии	<i>2-й этап</i> Профессио-нальное само-определение, Я-включен-ность	<i>3-й этап</i> Рост показате-лей деятель-ности, разви-тие мастерства	<i>4-й этап</i> Мастерство, индивидуальный стиль деятельности, творчество	–	–	–
Э. Ф. Зеер, 1997	Социальная ситуация развития, ве-дущая дея-тельность	<i>1-я стадия</i> Оптация	<i>2-я стадия</i> Профессио-нальная под-готовка	<i>3-я стадия</i> Профессио-нальная адап-тация	<i>4-я стадия</i> Профессио-нализация Уровни: • первичный; • вторичный	<i>5-я стадия</i> Мастерство	–	–
Н. Н. Нечаев, 1993	Присвоение профессиональной дея-тельности	<i>1-й период</i> Формирование – становление <i>1-й период</i> Допрофессио-нальный	<i>1-й этап</i> Профессиональное – становление <i>2-й период</i> Профессиональный Уровни подготовки в вузе: • предметный; • теоретический; • практический			<i>2-й этап</i> Развитие – совершенствование <i>1-й уровень</i> Индивидуализация	<i>2-й уровень</i> Мастерство	
А. К. Маркова, 1996	–	<i>1-й уровень</i> Допрофессио-нализм	<i>2-й уровень</i> Профессионализм Этапы: • адаптации; • самоактуализации; • гармонизации		<i>3-й уровень</i> Суперпрофессионализм Этапы: • свободное владение профессией (творчество); • свободное владение не-сколькими профессиями; • творческое самопроектирование		<i>4-й уровень</i> Псевдопрофессионализм	

Таблица 6

Периодизация профессионального развития по культурно-ценностному основанию

Авторы	Основания периодизации	Этапы профессионального развития			
		<i>1-й этап</i> Актуализация ценностей	<i>2-й этап</i> Объединение людей с общими ценностями, деятельностная кооперация	<i>3-й этап</i> Организационное оформление проектной идеи	<i>4-й этап</i> Институционализация проекта в социальных пространствах
С. И. Краснов, 1995	Культурно-ценностное и организационно-управленческое самоназначение				
Р. Г. Каменский, 1996	Ценности и социокультурная ситуация	<i>1-й этап</i> Ориентировка во внешних условиях и обстоятельствах	<i>2-й этап</i> Самостоятельная постановка целей деятельности	<i>3-й этап</i> Формирование замысла (общей, стратегической, долгосрочной, культурно-ориентированной цели)	<i>4-й этап</i> Самоопределение в ценностях

Этапы становления субъекта

Авторы	Основания психодиагностики	Этапы становления субъекта				
		1-й этап	2-й этап	3-й этап	4-й этап	5-й этап
С. А. Огнев, 1997	Субъектогенез	Принятие ответственности за исход своих действий	Построение образа желаемого будущего (субъект целеполагания)	Реализация возможностей (субъект – истинный стратег развития)	Субъективное окончание действия	Результат как личностно значимое образование, детерминированное собственной активностью
Д. А. Григорьев, Н. Г. Алексеев, 1998	Динамика целеполагания в процессе профессионализации	1-й этап Становление профессионала как субъекта деятельности	2-й этап Построение предметной деятельности	3-й этап Осознание себя как части профессионального сообщества	4-й этап Становление профессиональных ценностей смыслообразующим элементом жизни	–

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 антропологический подход, в котором развитие понимается как созревание, формирование и саморазвитие; профессионализация рассматривается как процесс становления профессионала в течение всей его 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 определяет необходимость создания концепции профессионализации педагога и исследования психологического содержания данного процесса.

ГЛАВА ВТОРАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ

2.1. Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности

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

Исследование профессионально-педагогической деятельности основывалось на исходных принципах общепсихологической теории деятельности, сквозь призму которых анализировался фактический материал и рассматривались перспективы фундаментальных и прикладных исследований.

Выделение принципа предметности деятельности в качестве исходного позволяет рассматривать субъект и объект деятельности как полюса одной цельной системы, внутри которой они приобретают присущие им системные качества. Анализ деятельности с позиции субъекта позволяет использовать следующий фундаментальный принцип теории деятельности – принцип активности, отражающий идею о самодвижении деятельности и активности субъекта как необходимом внутреннем моменте его саморазвития. Такой подход к проблеме активности неотрывно связан с принципом неадаптивной природы человеческой деятельности, который позволяет изучать механизмы ее саморазвития.

В принципе опосредования как регулятивном принципе социальной детерминации поведения человека отражаются ключевые положения об опосредовании психического отражения тем содержательным процессом, который связывает субъекта с предметным миром, т. е. с процессом предметной деятельности. Данный принцип позволяет рассматривать единство

строения внешней и внутренней деятельности и тесно связан с принципом интериоризации, раскрывающим содержательную характеристику представлений о механизмах социализации в теории предметной деятельности.

В исследовании используется системный принцип анализа деятельности «по единицам», существенная черта которого состоит в том, что продукт такого анализа несет в себе все основные свойства, присущие целому.

В зависимости от исследовательской задачи в качестве единиц деятельности могут выступать цель, мотив, действия, операции и их реализаторы в виде психологических механизмов. Принцип психологического анализа «по единицам» задает общую стратегию изучения структуры предметной деятельности. Одним из частных направлений является ее исследование в контексте реального содержательного процесса взаимодействия человека с миром, его реальной жизнедеятельности, который детерминируется принципом зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности. Выделенные принципы позволяют осуществлять исследование деятельности в русле динамического подхода как сложившейся парадигмы психологического анализа деятельности, в отличие от морфологического (А. Г. Асмолов, 1984). В рамках динамической парадигмы предполагается выявление специфики моментов, характеризующих собственно динамику, движение самой деятельности и ее структурных образующих. Таким образом, принципы общепсихологической теории деятельности позволяют обнаружить конструктивные пути анализа профессионально-педагогической деятельности.

Для выяснения особенностей содержания и строения профессионально-педагогической деятельности нами был проведен сравнительный анализ исследований в области психологии труда учителя (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, 1990; А. К. Маркова, 1995; 1996; Л. М. Митина, 1994; В. А. Сластенин, 1997; А. И. Щербаков, 1967 и др.), а также инженера-педагога (Э. Ф. Зеер, 1988; Н. В. Кузьмина, 1989; В. А. Маркелова, 1983; Н. С. Глуханюк, 1991 и др.), на основании которого были сформулированы отличительные признаки профессионально-педагогической деятельности и определена ее структура: виды деятельности, объединяющие ее цель и объект, основные функции, состав профессиональных задач, которые являются типовыми для данного профиля, а также умения, необходимые для их решения и реализации деятельности в целом (табл. 8).

Таблица 8

Операциональный состав профессионально-педагогической деятельности

Компоненты деятельности	Операциональные составляющие деятельности
Виды деятельности	Проектирование профессионально-образовательного процесса Дидактическое и методическое оснащение Осуществление профессионально-образовательного процесса Диагностика подготовленности и развития Профориентация и профадаптация Руководство техническим творчеством Самообразование и повышение квалификации Специальная деятельность по организации и обеспечению производственного изучения (инженерно-технологическая)
Типовые профессиональные задачи	Формирование учебно-профессиональных мотивов Конструирование содержания учебного материала Дидактическое и материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса Разработка методики обучения Формирование новых понятий и способов деятельности учащихся Формирование профессиональных умений и навыков Проверка и оценка текущих результатов Контроль и оценка уровня сформированности умений и навыков учащихся Диагностика и прогнозирование развития личности и коллектива Психолого-педагогическая реабилитация отклоняющегося поведения Профессиональное развитие учащихся Организация и осуществление производственной деятельности Конструирование учебно-производственной сферы Разработка технологических процессов Определение экономических показателей производственной деятельности Техническое обслуживание оборудования Профориентация
Группы профессиональных умений	Гностические Прогностические Дидактические Организационно-методические Коммуникативно-режисерские Организационно-воспитательные Общеинженерные (специальные) Конструктивно-технические Организационно-технологические

Исследования педагогической деятельности обычно ограничиваются изучением профессиональных умений и определением уровня их выраженности. В итоге профессиональная деятельность рассматривается как набор статических элементов вне их 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.

В результате рассмотрения деятельности профессионала как осознанного процесса, в котором отражается отношение человека к окружающей его действительности, было обнаружено, что компоненты структуры деятельности динамичны и между ними возникают взаимосвязи и взаимоотношения, а также возможна их трансформация. Динамика состава и структуры деятельности является движущей силой профессионального развития и его источником, а также оказывается тесно связанной с изменениями окружающей действительности.

Генезис профессионально-педагогической деятельности включает несколько этапов, каждый из которых характеризуется:

- освоением определенного уровня задач и требований деятельности;
- порождением противоречия между целевым, смысловым и операциональным компонентами деятельности; поиском и созданием новых предмета и форм профессиональной деятельности как источника развития.

Исследование генезиса профессионально-педагогической деятельности на разных этапах профессионализации проводилось в нескольких направлениях.

Первое из них заключалось в изучении последовательной смены тесно связанных, следующих друг за другом этапов развития деятельности, представляющих единое непрерывное движение.

Подобное рассмотрение проблемы предполагает ответ на вопрос о том, при каких условиях две противоположности – учебная деятельность и профессиональный труд – могут сосуществовать в едином процессе.

При всех различиях учебной и педагогической деятельности они принадлежат к одной психологической реальности, поскольку такие конституирующие элементы любой деятельности, как потребности и интересы, цели и средства, методы и результат, имеют одинаковую структуру. Они несут в себе инвариант компонентов структуры любой деятельности.

Отсюда можно предположить, что психологические механизмы освоения учебной и педагогической деятельности могут быть одними и теми же.

Образовательный процесс в профессиональной школе предоставляет субъекту обучения эталоны и образцы выполнения профессиональной деятельности, знаковые и вещественные средства, а также продукты деятельности как способы ее фиксации и передачи. Таким образом, профессиональная подготовка выступает процессом «выращивания» профессиональной деятельности, ее воссоздания по эталонам, продуктам и т. д. Поэтому учебные средства должны соответствовать процессам восстановления структуры осваиваемой деятельности, ее логике, этапам, динамике, содержательно-профессиональным аспектам и т. д. (*А. А. Вербицкий, 1993; И. И. Ильясов, 1986; Г. П. Щедровицкий, 1993*).

Особенность профессионально-педагогического образования заключается в том, что студент погружен в пространство своей будущей профессиональной деятельности, выступая участником педагогического процесса.

Совпадение по своей природе и внутренним характеристикам учебной и педагогической деятельности позволяет предположить, что отношения между ними являются отношениями не двух сущностей, а двух взаимопроникающих стадий единой развивающейся деятельности, выступая пространством становления их общего, единого субъекта.

Отличием учебной деятельности от профессиональной служат различные предмет и цели каждой из них. Поэтому процесс становления субъекта любой профессиональной деятельности можно представить как процесс выращивания предмета данной деятельности в рамках учебно-профессиональной. Генезис деятельности субъекта профессионализации принимает следующий вид (рис. 3).

Таким образом, эмпирическое изучение динамики профессиональной деятельности проводилось в соответствии с установленной логикой ее развития.

Второе направление изучения профессионально-педагогической деятельности основано на предположении о том, что генезис деятельности детерминируется выращиванием ее предмета, который начинается с процесса его осмысления и освоения еще в недрах учебно-профессиональной деятельности.

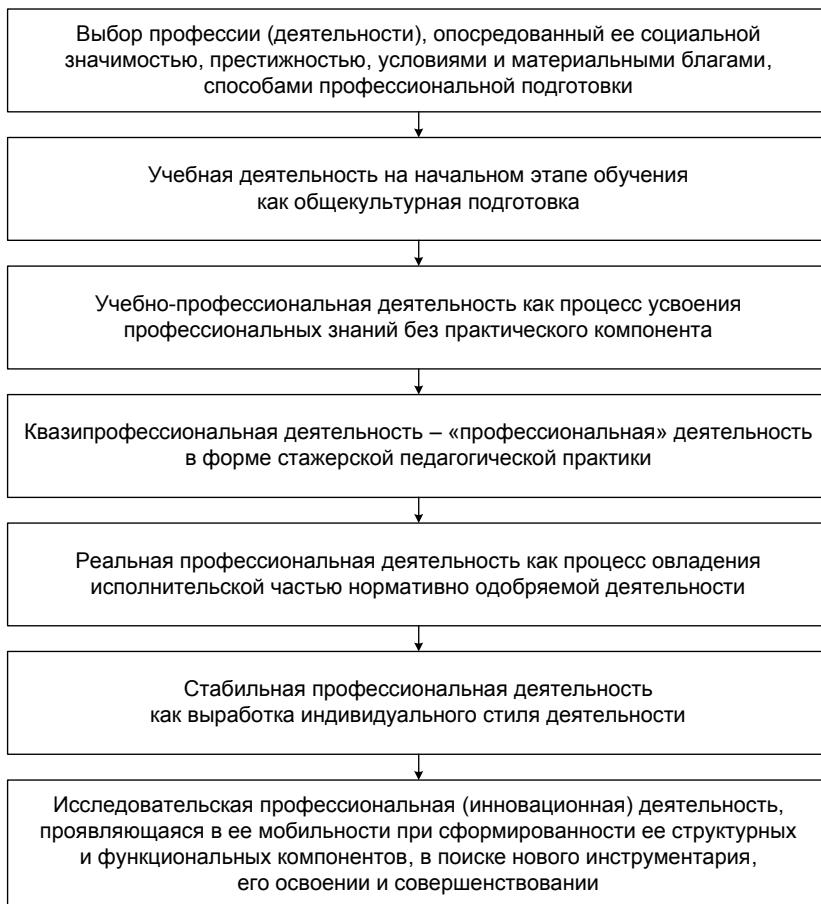


Рис. 3. Генезис деятельности субъекта профессионализации

Исследователи в деятельности педагога выделяют как минимум три предмета, или, следуя терминологии А. И. Подольского, объекта управления (А. И. Подольский, 1987). Несмотря на различную экспликацию, их можно представить в наиболее общем виде следующим образом:

- учебно-познавательный процесс как система действий по управлению;
- педагог как система саморегуляции деятельности;
- учащиеся (коллеги) как система взаимодействия.

Поскольку профессиональный труд педагога можно обозначить как метадеятельность, т. е. деятельность, стимулирующую, организующую и направляющую деятельность другого человека, то ее предметом являются познавательные и социальные действия учащихся, их когнитивные и личностные качества. Таким образом, предметом профессионально-педагогической деятельности является учащийся.

Деятельность педагога – это процесс трансляции учащимся элементов общечеловеческой и профессиональной культуры, которые необходимо редуцировать до уровня учебной информации, определяемой содержанием образования. Данный процесс направлен на выбор готовых или моделирование новых способов и средств педагогического воздействия, на создание и реализацию условий его успешности, организацию их в целостную и эффективную систему. Поэтому следующим предметом педагогической деятельности выступает процесс моделирования и реализации социально-педагогической системы, иными словами, профессионально-образовательный процесс.

Педагогическая деятельность также является средством изменения, преобразования самого педагога как ее субъекта, включая в себя систему саморегуляции деятельности. Таким образом, в качестве предмета профессионально-педагогической деятельности выступает сам педагог.

Изучение генезиса деятельности педагога заключалось в установлении последовательности осознания и освоения предметов деятельности педагогом и способов воздействия на них.

Основная проблема становления структуры профессионально-педагогической деятельности состоит в создании дидактических комплексов и разработке психолого-педагогического инструментария для их реализации. При этом необходимо учитывать как законы становления целостной педагогической деятельности, так и ее отдельных составляющих: диагностики и прогнозирования, целеполагания и планирования, реализации и оценки. Отсюда такие виды педагогической деятельности, как гностическая, дидактическая, проектировочная, коммуникативная, организаторская, аналитическая и рефлексивная, должны формироваться в рамках единого процесса ее становления, что будет отражать природу профессионализации педагога.

С учетом того, что формирование педагогической деятельности является длительным процессом, организационным методом ее исследования был избран метод поперечных срезов.

2.2. Исследование генезиса профессионально-педагогической деятельности

Рассматривая деятельность профессионала как осознанный процесс, в котором отражается отношение человека к окружающей его действительности, мы обнаружили, что компоненты структуры деятельности динамичны и между ними возникают взаимосвязи и взаимоотношения, а также возможна их трансформация. Также было выявлено, что динамика состава и структуры элементов деятельности тесно связана не только с этапами профессионализации, как было установлено ранее, но и с изменениями окружающей действительности. Влияние социально-экономических условий на структуру операциональной составляющей профессиональной деятельности педагога изучалось нами в соответствии с экспериментальной схемой исследования, проводившегося в 1989 г., но с расширением используемых методов исследования и выборки педагогов профессионального образования в сторону престижных сегодня профессий непромышленного профиля, таких как юрист-педагог, экономист-педагог, педагог декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Сравнение экспериментальных схем исследований, проведенных в 1989 г. и 1998–1999 гг., представлено в табл. 9.

В ходе исследования, проведенного в 1989 г., было установлено, что развитие профессионально-педагогической деятельности происходит в несколько этапов, каждый из которых отличается не только составом востребуемых умений, но и их структурой. Основной характеристикой являются определенные базовые умения и их связи, образующие различные комплексы на разных этапах развития деятельности.

Современные исследования профессионально-педагогической деятельности позволили выявить ее базовую (инвариантную) составляющую и вариативные компоненты по отношению к ее структуре, описанной в 1989 г.

На основании самооценки видов деятельности участниками исследования и экспертной оценки к неизменно востребованным, базовым были отнесены следующие компоненты: дидактический, методический, диагностический, прогностический (проектировочный), организационный, а также самообразование и повышение квалификации.

Таблица 9

Сравнение схем исследования генезиса
профессионально-педагогической деятельности

Основные характеристики	Исследование 1989 г.	Исследование 1998–1999 гг.
Участники эксперимента	Инженерно-педагогические работники – 203 чел., из которых преподаватели специализированных дисциплин – 109 чел., мастера производственного обучения – 94 чел. Участники исследования были поделены на четыре подвыборки в зависимости от стажа работы: 1) до 3 лет – 45 чел.; 2) от 3 до 10 лет – 55 чел.; 3) от 10 до 20 лет – 55 чел.; 4) более 20 лет – 48 чел.	Педагоги профессионального образования – 184 чел., из которых преподаватели специализированных дисциплин – 108 чел., мастера производственного обучения – 76 чел. Участники исследования были поделены на четыре подвыборки в зависимости от стажа работы: 1) до 3 лет – 37 чел.; 2) от 3 до 10 лет – 57 чел.; 3) от 10 до 20 лет – 50 чел.; 4) более 20 лет – 40 чел.
Методы сбора экспериментальных данных	Экспертная оценка Изучение результатов деятельности Самооценка выраженности и ранжирование по степени значимости компонентов деятельности	Экспертная оценка Изучение результатов деятельности Самооценка и ранжирование Рефлексивный анализ операционного компонента деятельности Исследования дидактических и методических проектов Контент-анализ ответов на квалификационных экзаменах
Методы обработки экспериментальных данных	Дисперсионный и корреляционный анализ	Дисперсионный и корреляционный анализ Сравнительный анализ экспериментальных данных
Условия проведения исследования	Аттестация инженерно-педагогических работников. Москва, март 1989 г.	Аттестация работников начального и среднего профессионального образования Свердловской области. Екатеринбург, 1998–1999 гг.

Незначимыми в профессиональном образовании конца 1990-х гг., по мнению самих педагогов, и соответственно невостребованными остались профориентация и профадаптация учащихся, руководство творчеством, материально-техническое обеспечение профессионально-образовательного процесса.

В целом по всей выборке испытуемых наименее выраженными оказались организационно-педагогические и организационно-методические умения. Наибольшее предпочтение современными педагогами отдается коммуникативным и диагностическим умениям. Они устойчиво занимают первые места в ранговой шкале оценок у педагогов с разным стажем работы и являются наиболее выраженными.

Обнаружены различия в структуре корреляционных связей в группе дидактических умений, которая оказалась полностью деструктурированной на всех этапах профессионализации. Кроме этого, выявлено, что в структуре деятельности современного педагога дидактические и методические умения представлены изолированно, самостоятельно, тогда как по результатам исследования 1989 г. эти умения были взаимосвязаны почти со всеми базовыми умениями других групп.

Следуя логике анализа результатов исследований 1989 г., мы рассматривали виды деятельности, типовые профессиональные задачи и профессиональные умения в зависимости от стажа работы педагогов. Сравнительный анализ полученных результатов позволил обнаружить изменения операциональной структуры профессионально-педагогической деятельности.

По данным исследования 1989 г., на этапе адаптации у педагогов со стажем работы менее 3 лет наиболее значимыми являлись такие виды деятельности, как проектирование профессионально-образовательного процесса, его осуществление, дидактическое и методическое оснащение. У педагогов со стажем от 3 до 10 лет приоритеты изменялись: наиболее значимой становилась диагностика профессиональной пригодности, психического развития, образованности и воспитанности учащихся, а затем следовали проектирование профессионально-образовательного процесса и его осуществление. У педагогов со стажем от 10 до 20 лет в развитии деятельности происходили следующие изменения: первое место оставалось за диагностикой, второе занимали самообразование и повышение квалификации, третье – проектирование профессионально-образовательного процесса. У педагогов со стажем работы более 20 лет наиболее зна-

чимыми видами деятельности являлись диагностика учащихся, самообразование и самосовершенствование, проектирование и осуществление профессионально-образовательного процесса, а также материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса.

Следует отметить, что к наиболее значимым видам инженерно-технологическую, или специальную, составляющую деятельности относят лишь начинающие инженеры-педагоги. В остальных группах педагогических работников этот вид деятельности устойчиво оценивается низко, также как профориентация и развитие технического творчества.

По данным исследования 1998–1999 гг., педагоги профессионального образования, находящиеся на стадии адаптации, среди наиболее значимых назвали диагностический и коммуникативный виды деятельности и повышение уровня образования. Педагоги со стажем от 3 до 10 лет при ранжировании видов деятельности отдали предпочтение самообразованию, повышению квалификации и осуществлению профессионально-образовательного процесса. У педагогов со стажем от 10 до 20 и более 20 лет на первом месте стоят проектирование профессионально-образовательного процесса, его осуществление, на втором – дидактическое и методическое оснащение деятельности.

При проведении исследований в современных условиях возникла необходимость замены инженерно-технологической деятельности на специальную, поскольку в выборку были включены педагоги профессионального образования, осуществляющие подготовку учащихся по престижным профессиям в области экономики, права, декоративно-прикладного искусства.

Следует отметить, что специальный вид деятельности во всех группах участников исследования оценивался устойчиво высоко, и большинство педагогов профессионального образования определили специальную компетентность как основу профессионализма независимо от стажа работы.

Таким образом, анализ динамики видов деятельности позволил, во-первых, установить, что каждый этап профессионализации характеризуется изменением значимости видов деятельности в зависимости от генезиса ее предмета, а во-вторых, обнаружить смену приоритетов в освоении предмета деятельности у современных педагогов. Схематично генезис видов деятельности и ее предмета можно представить следующим образом (рис. 4).

Исследование 1989 г.



Исследование 1999–1999 гг.



Рис. 4. Генезис видов деятельности и ее предмета

Гуманизация образования, обращение к проблемам человека не только педагогических работников, но и общества в целом, издание большого количества педагогической и психологической литературы привели к изменению процесса освоения профессионально-педагогической деятельности, генезису ее предметов.

Эти данные подтверждаются исследованиями типовых профессиональных задач, которые дифференцируются в различных группах по степени трудности и образуют различные комплексы.

Так, в результате исследований, проведенных в 1989 г., в группе начинающих педагогов было отмечено ярко выраженное преобладание типовых задач, направленных на подготовку и осуществление профессионально-образовательного процесса: формирование профессиональных мотивов учащихся, конструирование содержания учебного материала по

предмету, дидактическое и материально-техническое обеспечение, разработка методики обучения, формирование профессиональных умений и навыков, новых понятий и способов деятельности. На данном уровне освоения деятельности типовые профессиональные задачи не связаны между собой и представляют разрозненные обособленные образования.

В группе педагогов со стажем работы от 3 до 10 лет наиболее значимыми являлись задачи, связанные с диагностикой и прогнозированием развития каждого учащегося и группы в целом, а также с профессиональным развитием: психолого-педагогическая реабилитация, развитие самоуправления в группе, развитие склонностей и способностей, профессиональное воспитание. Далее по степени трудности располагались задачи, связанные с осуществлением профессионально-образовательного процесса. Корреляционные связи между различными типовыми профессиональными задачами на этапе адаптации были малочисленны. В этом случае «многоугольник» образуют задачи, решение которых позволяет осуществлять профессионально-образовательный процесс, а «цепочка связей» объединяет психолого-педагогические задачи, решение которых способствует профессиональному развитию личности. Плеяды по типу «многоугольник – цепочка связей» наиболее подвержены распаду и разрушению, а следовательно, структурный уровень организации деятельности не представляет собой взаимосвязанных задач, вследствие чего трудно обеспечить ее должную продуктивность.

Прочные комплексы типовых профессиональных задач, включающие в себя задачи по диагностике, прогнозированию и осуществлению профессионального развития личности, проектированию, обеспечению и осуществлению профессионально-образовательного процесса, инженерно-организационному обеспечению производственно-технической деятельности, появляются только на последующих этапах профессионализации. Основным звеном данных комплексов являются задачи, связанные с разработкой общей стратегии развития на протяжении всей профессиональной биографии педагога.

Результаты исследования 1998–1999 гг. показывают, что начинающие педагоги наиболее сложными считают задачи, связанные с такими коммуникациями, как педагог – группа, педагог – учащийся, педагог – коллектив, и с диагностикой наличного уровня образованности и обучаемости. Значимые корреляционные связи между профессиональными за-

задачами у педагогов на этапе адаптации не обнаружены, что позволяет говорить о том, что они представляют собой разрозненные образования. Данный эмпирический факт аналогичен результатам исследований 1989 г.

В группе педагогов со стажем работы от 3 до 10 лет наиболее значимыми являются, как и в предыдущем исследовании, задачи, связанные с диагностикой, прогнозированием и осуществлением развития учащихся и группы, т. е. психолого-педагогические задачи. Далее по степени сложности отмечаются специальные содержательные задачи в области преподаваемых дисциплин, например, умение превращать содержание предмета в средство воздействия на личность другого человека, умение трансформировать научные знания в средство решения педагогических задач и т. д. Характер корреляционных связей соответствует аналогичной группе предшествующего исследования. Однако выявлено различие в том, что «многоугольник» образуют психолого-педагогические задачи, а «цепочка связей» объединяет специальные.

На последующих этапах профессионализации обнаружены комплексы взаимосвязанных наиболее значимых диагностических, коммуникативных и специальных задач, основным звеном которых выступают задачи, связанные с выработкой стратегии самореализации педагога.

Выявлены различия в составе и структуре умений на разных этапах становления деятельности в исследованиях 1989 г. и 1998–1999 гг. У педагогов 1980-х гг. наиболее выраженными профессионально-педагогическими умениями являются дидактические и организационно-методические; у педагогов 1990-х гг. преобладают коммуникативно-режиссерские умения.

Механизм формирования операциональной структуры деятельности у педагогов 1980–1990 гг. не изменяется. Он характеризуется устойчивыми взаимосвязями умений внутри групп при необходимом уровне их сформированности и отсутствием системы взаимодействующих умений разных групп, что не обеспечивает целостности структуры деятельности на этапе адаптации. На следующем этапе происходит разрушение комплексов внутри групповых умений, выделение базовых по всему массиву и образование вокруг них структур, состоящих из умений различных групп. Именно образование единой корреляционной плеяды обеспечивает более высокий уровень развития деятельности, ее продуктивность по отношению к предыдущему этапу ее осуществления.

Последующее формирование умений педагога связано с уменьшением количества базовых умений, их высокой выраженностью и взаимодействием не с отдельными умениями различных групп, а с их комплексами, образующимися в процессе профессионализации, что и является существенным показателем продуктивности деятельности.

Таким образом, по данным исследований 1989 г. и 1998–1999 гг., формирование профессионально-педагогической деятельности представляет собой механизм внутригруппового взаимодействия умений через множество корреляционных связей по всему массиву к образованию корреляционных плеяд с выраженными базовыми умениями.

Сравнительный анализ результатов этих исследований показал, что у начинающих педагогов уменьшился срок адаптации к процессу выполнения профессиональной деятельности, изменились базовые умения (вместо дидактических, методических и специальных появились коммуникативные, диагностические и специальные умения), произошло изменение целеполагания педагогической деятельности, а соответственно и стратегий ее осуществления: общую стратегию профессиональной подготовки квалифицированного специалиста заменила стратегия профессионального развития – собственной самореализации и реализации учащихся.

Изменения профессионально-педагогической деятельности определяют этапы профессионализации. Выраженность отдельных групп профессиональных умений свидетельствует о закономерностях включения педагога в профессиональную деятельность.

Исследования профессионально-педагогической деятельности позволили установить следующее:

- состав и структура деятельности на разных этапах профессионализации и в различных социально-экономических условиях изменяются;
- генезис деятельности детерминирован изменением ее предмета;
- механизм формирования профессионально-педагогической деятельности можно рассматривать как целостную технологию.

Полученные результаты свидетельствуют о психологических особенностях развития педагогической деятельности, о том, что ее технология является целостным образованием, ориентированным на достижение необходимого результата и требующим от человека собственных усилий, составляющих систему саморегуляции деятельности.

2.3. Эффективность профессионально-педагогической деятельности: опыт параметризации и экспертной валидации

На современном этапе развития общества проблема качества образования, и в частности оценка эффективности профессиональной деятельности педагога, приобретает особую актуальность, обусловленную рядом проблемных явлений в сфере образования и занятости населения: стремительным ростом конкуренции образовательных услуг; несоответствием уровня профессиональной подготовки выпускника востребованному на рынке труда уровню профессионализма; необходимостью создания среды, побуждающей педагога к самопроектированию собственной профессиональной деятельности и развития в целом, к его становлению как субъекта профессионализации.

В связи с высокой социальной значимостью проблема профессионально-педагогической деятельности и оценка ее эффективности выступают предметом постоянного исследовательского интереса (*Н. С. Глуханюк*, 1991; 1996; 2000; *Э. Ф. Зеер*, 1988; *Т. В. Кручина*, 1984; *Н. В. Кузьмина*, 1989; 1993; *Г. В. Суходольский*, 1988; *Г. И. Метельский*, 1979; *Л. М. Митина*, 1994; *В. А. Сластенин*, *Л. С. Подымова* 1997; *А. И. Щербakov*, 1967 и др.). Тем не менее ее можно обозначить как одну из наиболее дискутируемых в современной науке и социальной практике. Спорность проблемы оценки эффективности деятельности современного педагога обусловлена открытостью следующих вопросов: что такое эффективность деятельности (наполнение понятия), какие ее параметры (критерии, показатели, индикаторы) должны подлежать оценке, какова цель оценивания, кто и как должен это делать?

В работе мы основывались на представлениях о том, что любая деятельность результативна, или продуктивна, однако не любая – эффективна, оптимальна, успешна. Следовательно, результативность деятельности, в том числе и профессиональной, – понятие более широкое, нежели эффективность, успешность. Для нашей работы наибольший интерес представляет понятие «эффективность», которое мы рассматриваем как синоним успешности и трактуем как комплексный показатель профессионально-педагогической деятельности, эксплицирующий ее прогрессивное развитие.

Анализ публикаций в области психологии, педагогики, акмеологии позволяет выделить следующие два подхода к оценке эффективности деятельности педагога: оценка ее отдельных показателей (одномерный подход) и комплексная оценка (многомерный подход).

В русле первого подхода критериями оценки в основном выступают такие формальные характеристики труда педагога, как его результат, представленный, например, количеством отличников, наличием учебно-методических трудов и т. п.; стаж работы; категория; периодичность обучения на курсах повышения квалификации; участие в профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях; результаты анкетирования «Преподаватель глазами учащегося». Этой же цели служат экспертные оценки, продуцируемые коллегами педагогов, чья деятельность оценивается.

Второй подход – комплексный – характерен для исследований 1990-х гг. и выражает наиболее прогрессивную тенденцию развития современной науки, в частности, в представлениях о психологическом анализе деятельности. Реализация комплексного подхода к изучению содержания профессионально-педагогической деятельности предполагает процедуру параметризации данного феномена, переход «от наукообразной демагогии и словесной эквилибристики к объективной диагностике конечного результата» (*В. П. Беспалько*, 1989, с. 37). Выделение параметров как релевантных и валидных содержанию деятельности эмпирических индикаторов, по мнению *А. И. Субетто*, должно ориентироваться на «базу оценивания», эталонную модель, зафиксированную в квалификационных требованиях или квалификационных характеристиках; стандартах образования или социальных нормах его качества (*А. И. Субетто*, 1995).

Наиболее перспективным подходом к параметризации профессионально-педагогической деятельности является структурно-функциональный подход и согласующийся с ним системный принцип анализа деятельности «по единицам», в отличие от морфологического принципа анализа «по элементам» (*А. Г. Асмолов*, 1984).

Основываясь на данных подходах к изучению содержания и строения профессионально-педагогической деятельности, выделяют ее виды, основные функции, состав типовых профессиональных задач, а также умения, необходимые для их решения и реализации деятельности в целом

(*Н. С. Глуханюк*, 1991; 2000; *Э. Ф. Зеер*, 1988; *О. А. Конопкин*, 1980; *Н. В. Кузьмина*, 1989; *А. К. Маркова*, 1993; 1995; *Н. Ф. Талызина*, 1986 и др.).

Однако успешная реализации педагогом деятельности обусловлена не только сформированными профессионально-педагогическими умениями. Она также требует определенного внутреннего потенциала, представленного индивидуально-психологическими свойствами и образованиями. Наличие сложных неоднозначных взаимосвязей между индивидуальными свойствами человека и эффективностью деятельности и ее различных компонентов отмечают многие авторы (*В. А. Бодров*, 1991; *Б. А. Вяткин*, 1999; *Э. А. Голубева*, 1993; *О. А. Конопкин*, 1980; *В. М. Русалов*, 1982; *А. К. Осницкий*, 1996; *Т. М. Хрусталева*, 1993; *М. Р. Щукин*, 1991; *Р. Н. Юдина*, 1992 и др.).

При оценке уровня результативности деятельности особое внимание уделяют профессионально важным качествам (*Э. Ф. Зеер*, 1988; *А. В. Карпов*, 1988, 1991; *Е. А. Климов*, 1988; *Н. Ф. Талызина*, 1986; *В. Д. Шадриков*, 1979; *Р. В. Шрейдер*, 1979 и др.); профессиональному опыту (*Ф. С. Исмаилова*, 1999; *Ю. К. Стрелков*, 1990); удовлетворенности трудом как психологическому механизму успешности (*К. А. Абульханова-Славская*, 1980, 1991); индивидуальному стилю деятельности (*Е. М. Борисова*, 1976, 1995; *Е. П. Ильин*, 1988; *Е. А. Климов*, 1988; *М. Р. Щукин*, 1991); общей культуре профессионала (*В. А. Сластенин*, *А. И. Шутенко*, 1995; *Т. Е. Вяткина*, 1996).

Таким образом, учет субъективного потенциала педагога, представленного его индивидуальными свойствами, важен при оценке уровня эффективности его труда.

В психологической и педагогической литературе представлены авторские подходы к комплексной оценке успешности деятельности педагога.

Н. В. Кузьмина предлагает уровневый подход к оценке продуктивности педагогической деятельности, выделяя репродуктивный уровень (умение пересказать другим то, что педагог знает сам); адаптивный (способность варьировать подачу материала в зависимости от особенностей аудитории); локально-моделирующий знания учащихся; системно-моделирующий знания учащихся; системно-моделирующий поведение и деятельность учащихся (*Н. В. Кузьмина*, 1989). При всей теоретической стройности и глубине данной идеи следует указать на трудность опера-

ционализации и соответственно эмпирической фиксации предлагаемых автором уровней продуктивности труда педагога.

Ю. Н. Клещевский в рамках вопроса о материальном стимулировании труда преподавателя предлагает расчет «мультипликационного коэффициента эффективности деятельности», который включает учет профессиональной квалификации (ученая степень, звание, должность, научный и педагогический стаж, опыт профессиональной деятельности в избранной сфере знаний); характера и объема учебно-методической нагрузки и административных обязанностей; коэффициента трудового участия (Ю. Н. Клещевский, 2000). Однако, на наш взгляд, здесь остаются неохваченными субъектно-психологические показатели описываемого феномена.

В рамках аттестации обучающего персонала в начале 1990-х гг. была разработана методика оценки деятельности педагога через ее основные виды, профессиональную компетентность, мотивы профессиональной деятельности и профессиональные способности (Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зерер, 1994). Предложенная методика эвристична в плане комплексного оценивания педагогической деятельности, но следует отметить ее чрезмерную усложненность и необходимость реконструкции представлений об оцениваемых показателях в связи с изменившимися условиями деятельности современного педагога.

Обоснованность последнего замечания подтверждают результаты экспериментального изучения деятельности в русле динамического подхода (А. Г. Асмолов, 1996), показавшие, что под влиянием социально-экономических условий окружающей действительности состав операциональной составляющей деятельности педагога качественно изменяется (Н. С. Глуханюк, 2000). Имеется ряд эмпирических свидетельств, подтверждающих данный факт. Так, выявлено наличие динамики паттерна профессионально обусловленных образований в течение определенного периода времени у представителей разных профессий: врачей (Т. Л. Миронова, 1999), учителей (Л. М. Митина, 1997), практических психологов (Б. А. Вяткин, Т. А. Попова, 1999).

Отсюда возникает необходимость в реконструкции представлений о сущности и содержании профессиональной деятельности современного педагога и, следовательно, в конструировании валидных методов комплексного оценивания ее эффективности.

Концептуальной предпосылкой параметризации эффективности профессионально-педагогической деятельности в нашей работе выступило положение об изменении состава и структуры деятельности в различных социально-экономических условиях (*Н. С. Глуханюк, 2000*).

Для выявления состава показателей, раскрывающих содержание функциональных параметров эффективности деятельности современного педагога, нами был проведен анализ публикаций последних лет, посвященных данной проблеме (*С. Г. Вершиловский, 1987; Н. В. Кузьмина, 1990; А. К. Маркова, 1993; 1995; Г. У. Матушанский, 2001; Л. М. Митина, 1994; Г. Б. Скок, Б. Б. Горлов, 1992* и др.). На основании анализа, а также правил конструирования исследовательского инструментария (обобщенность, семантическая устойчивость как однозначность толкования, контрастность как возможность различения с другими параметрами) нами был составлен следующий гипотетический проект параметров эффективности профессионально-педагогической деятельности (табл. 10):

1. Потенциал эффективности деятельности педагога, включающий:

- функциональные параметры – профессионально-педагогические умения (специальные, проектировочно-прогностические, дидактические, коммуникативно-организаторские, инновационные и исследовательские);
- субъективные параметры (профессиональная компетентность, профессионально важные качества, опыт, ответственность за свое профессиональное развитие, удовлетворенность трудом, преданность профессии).

2. Результат эффективности деятельности педагога (систематическое образование и повышение квалификации, признание учащимися и коллегами, категория или разряд по ЕТКС).

Для оценки содержательной валидности разработанного проекта, его уточнения и обогащения мы посчитали необходимым изучение представлений самих педагогов о характеристиках успешного труда, выраженных на их языке и являющихся частью опыта. К исследованию были привлечены педагоги, имеющие высшую категорию и непрерывный стаж деятельности более пяти лет. Использовался метод незаконченных предложений. Контент-анализ текстов позволил выделить 102 индикатора эффективности деятельности педагога, которые по семантической насыщенности были объединены в две составляющие: субъективные и объективные параметры успешности (табл. 11).

Таблица 10

**Гипотетический проект параметров эффективности
профессионально-педагогической деятельности и их показателей**

Параметры эффективности			Показатели параметров эффективности профессионально-педагогической деятельности
Потенциал эффективности деятельности педагога	Функциональные параметры (профессионально-педагогические умения)	Специальные (предметные) умения	Развитие посредством преподаваемого предмета как личности учащегося, так и личности педагога Применение содержания своего предмета на практике Осведомленность о научно-прикладных достижениях в области преподаваемого предмета
		Проектировочно-прогностические умения	Проектирование и прогнозирование успешности педагогического процесса Проектирование и прогнозирование успешности профессионального и личностного развития учащегося Проектирование педагогом собственного профессионального развития и прогнозирование его успешности
		Дидактические умения	Поиск адекватных целям образования методов, содержания, форм обучения и т. д. Трансформация знаний предмета в средство решения педагогических задач Создание посредством своего предмета образовательной среды (условий) для профессионального и личностного развития учащихся Умение ясно и логично излагать учебный материал
		Коммуникативно-организаторские умения	Организация (режиссура) профессионально-образовательного процесса Осуществление профессионально-образовательного процесса Использование педагогических коммуникаций как средства конструктивного развития участников Высокая социально-перцептивная чувствительность, необходимая для управления познавательной деятельностью учащихся
		Инновационные умения	Создание и реализация педтехнологических инноваций (новшества в области методов, средств и т. д.) Создание и реализация организационных инноваций (новшества в организации педагогического процесса) Создание и реализация содержательных инноваций (новшества, адаптирующие содержание профессиональной подготовки к требуемому на рынке труда уровню профессионализма выпускника)
		Исследовательские (гностические) умения	Мониторинг качества образовательного процесса Анализ соответствия содержания профессиональной подготовки требованиям к выпускнику на рынке труда Маркетинг дополнительных образовательных услуг
Результат	Субъективные параметры		Профессиональная компетентность Профессионально важные качества Профессиональный опыт Ответственность педагога за свое профессиональное развитие Удовлетворенность трудом Преданность профессии
	Объективные параметры		Систематическое образование и повышение квалификации Признание учащимися и коллегами Категория или разряд по ЕТКС

Таблица 11

Состав контент-аналитических категорий эффективности профессионально-педагогической деятельности и их выраженность, %*

Категории и подкатегории эффективности профессионально-педагогической деятельности и их выраженность, %	Индикаторы категорий и подкатегорий
<i>Категория А – субъективные параметры (71%):</i> • А1 – профессиональная компетентность (16,3%): - А1.1 – коммуникативная компетентность (10,1%) - А1.2 – специальная (предметная) компетентность (4,3%) - А1.3 – дидактическая компетентность (1,9%) • А2 – профессионально важные качества (30,8%) • А3 – профессионально обусловленные мотивационные и эмоциональные особенности (5,7%) • А4 – общий уровень культуры, эрудированность (1,9%)	А1.1: «умеет найти общий язык с группой», «способность легко устанавливать контакт и с коллегами, и с трудными учениками, и с родителями» и т. д. А1.2: «знает предмет от А до Я», «интересуется всем новым по своему предмету», мастер своего дела на практике» и т. д. А1.3: «умеет интересно и доступно излагать новый материал», «использует нетрадиционные формы обучения» и т. д. А2: «любовь к детям», «отзывчивость», «способность быть лидером», «собранность, организованность, стремление к творчеству» и т. д. А3: «преданность работе», «удовлетворенность трудом», «желание полностью отдаваться делу» и т. д. А4: «разносторонне развитая личность», «с педагогом интересно просто как с человеком» и т. д.
<i>Категория В – объективные параметры (29%):</i> • В1 – характеристики деятельности педагога (3,8%) • В2 – характеристики профессиональной среды (25,2%)	В1: «большой опыт и стаж работы», «педагог сам составил программу по дисциплине, которую читает» и т. д. В2: «достойная зарплата», «справедливая администрация», «хорошая материальная база», «доступность необходимой литературы», «дружный коллектив» и т. д.

* Процент вычислялся по отношению ко всем индикаторам, представленным в ответах педагогов.

Интересным результатом, обнаруженным в данном исследовании, выступило процентное соотношение представленности субъективных и объективных характеристик в высказываниях педагогов. Лишь менее трети (29%) семантической нагрузки приходится на внешние, относительно не зависящие от педагогов факторы, обеспечивающие высокие достижения в профессиональной деятельности. И две трети высказываний (71%) апеллируют к внутренним факторам, обуславливающим педагогическое мастерство. Этот факт выступает эмпирическим свидетельством интернального характера субъективного восприятия педагогами успешности своего труда, ее внутренней атрибуции, ее субъектности. Таким образом, продуцированные самими педагогами характеристики успешности показали конгруэнтность теоретически выделенному проекту параметров эффективности профессионально-педагогической деятельности.

Отсутствие однозначного теоретически и эмпирически обоснованного конструкта, позволяющего оценить содержательную валидность предложенного состава параметров и показателей эффективности, инициировало необходимость его доказательства. Валидизация гипотетического проекта осуществлялась методом групповых экспертных оценок. Как отмечает В. С. Аванесов, экспертные методы при оценке валидности содержания обладают достаточно высокой точностью (*В. С. Аванесов, 1982*).

В экспертизе, проведенной в рамках XXII пленума Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию, проходившего на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета, приняли участие ведущие специалисты в сфере профессионально-педагогического образования, доктора наук, совокупный список научных трудов которых включал свыше 500 публикаций по проблемам качества образования (всего 12 чел. как необходимое и достаточное число экспертов для решения данной задачи) (*Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман, 1973*). С целью составления прогноза репрезентативности мнений каждого из экспертов и точности их коллективного заключения участие в экспертизе сопровождалось оценкой компетентности экспертов методами взаимных рекомендаций и анкетных данных. Выявленные коэффициенты компетентности позволили соотнести вес мнения отдельных экспертов в коллегиальном заключении относительно изменения состава предложенных к экспертизе параметров эффективности деятельности педагога.

Взаимодействие с экспертами осуществлялась в режиме индивидуального интервьюирования, состояло из одного тура и не включало коллективного обсуждения результатов. Экспертам предлагалось качественно (знаковая шкала отношения к предлагаемому показателю эффективности) и количественно (ранжирование и 5-балльная порядковая шкала для оценки значимости предлагаемого показателя эффективности) оценить, насколько разработанный проект параметров и их показателей релевантен феномену «эффективность деятельности педагога» и насколько полно он его описывает.

Достоверная согласованность мнений экспертов относительно состава функциональных параметров эффективности ($\chi^2(88,4) = 116,9$; $p < ,01$), а также субъективных и объективных параметров ($\chi^2(37,8) = 55,86$; $p < ,1$) позволила проверить обоснованность разработанного нами гипотетического проекта параметров эффективности деятельности педагога, уточнить и обогатить его содержательное наполнение.

Предложения экспертов об изменении состава оцениваемых параметров и их показателей (внесение новых, исключение и т. п.) считались достоверными, если за них высказались $\alpha\%$ экспертов с учетом их коэффициента компетентности. Предложения принимались при $\alpha > 50\%$ по шкале желательности Харрингтона (*В. С. Черепанов*, 1989). В результате экспертизы в проект были внесены следующие содержательные изменения:

1. Два показателя проективно-прогностических умений – «проектирование и прогноз успешности профессионального и личностного развития учащегося» и «проектирование педагогом собственного профессионального развития и прогноз его успешности» – преобразованы в единый показатель «проектирование развития всех участников образовательного процесса, включая образовательное учреждение» (50,8%).

2. Не поддержано предложение о включении в состав показателей воспитательных умений (8%).

3. Добавлен ряд показателей: «умение осуществлять непрерывный контроль учебного процесса с целью управления им» (66,66%) – в дидактические умения; «рефлексия результатов профессиональной деятельности» (50,0%) – в исследовательские (гностические) умения; «наличие разработанного учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине» (58,33%), «результаты анкетирования “Преподаватель глазами учащегося”» (50,0%) и «стаж» (58,33%) – в объективные параметры эффективности деятельности.

Параметры эффективности деятельности педагога профессионального образования, прошедшие экспертную валидизацию, представлены на рис. 5.

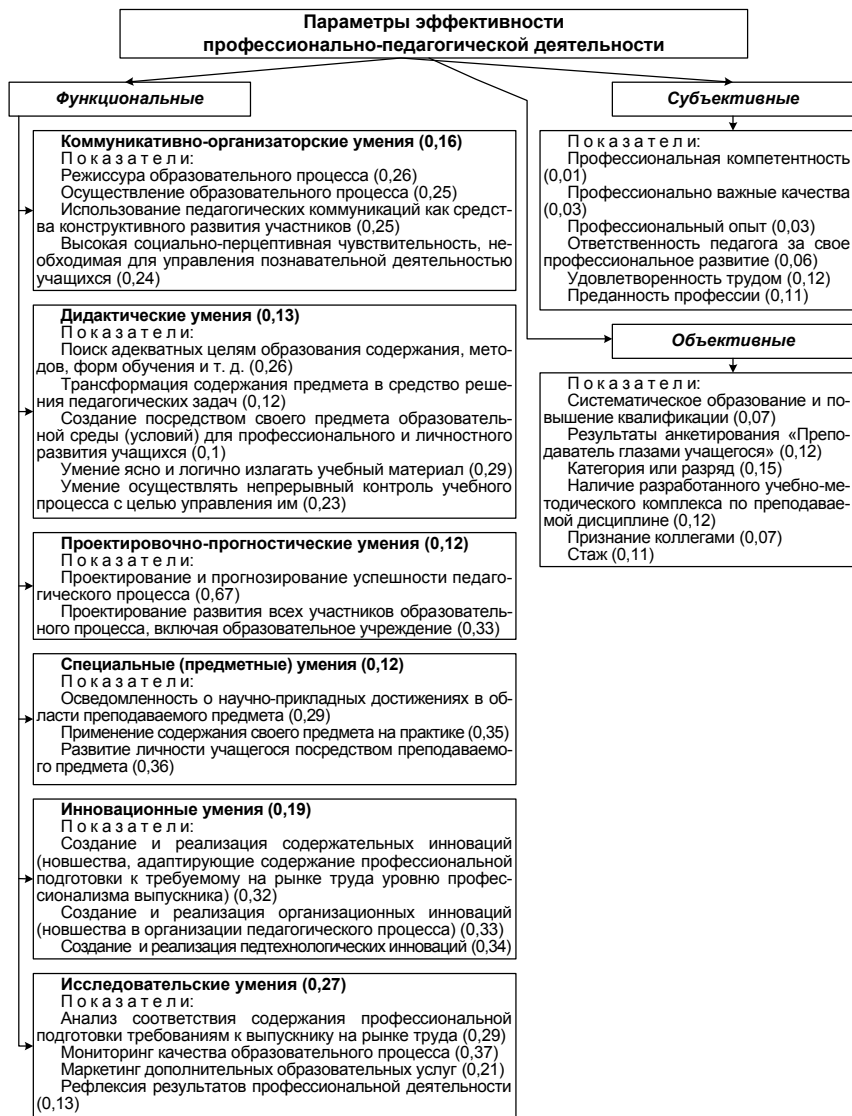


Рис. 5. Параметры эффективности деятельности педагога профессионального образования, прошедшие экспертную валидизацию

В результате экспертизы установлена иерархия значимости функциональных параметров эффективности деятельности педагога сферы начального и среднего профессионального образования на основании весовых коэффициентов их рангов. Обнаружено, что наибольший вклад в успешность педагогического труда вносят специальные (0,12), проективно-прогностические (0,12) и дидактические (0,13) умения, далее идут коммуникативно-организаторские (0,16) и инновационные (0,19) и наименее значимыми в работе педагога данной сферы выступают исследовательские умения (0,27). Этот факт согласуется с результатами эмпирических исследований профессиональной деятельности педагога (*Н. В. Кузьмина*, 1989; *Н. С. Глуханюк*, 1991; 2000).

Установлено, что состав показателей, раскрывающих содержание данных умений, претерпевает качественные изменения в следующих направлениях:

1. Большинство профессиональных функций педагога требуют умений, направленных на совместное развитие всех участников образовательного процесса (например, использование педагогических коммуникаций как средства конструктивного развития участников – в коммуникативно-организаторских умениях, развитие посредством преподаваемого предмета как личности учащегося, так и личности педагога – в специальных умениях).

2. Для современного педагога эффективность преподавания как ведущего вида профессиональной деятельности обусловливается знаниями и умениями в таких областях, как инноватика, научная дисциплина, психология, маркетинг, методика и практика преподавания. Таким образом, экспертиза содержания параметров эффективности деятельности педагога профессионального образования позволила установить, что при относительном постоянстве базовых профессиональных умений их операциональный состав достаточно динамичен. Это происходит, вероятно, вследствие сензитивности деятельности педагога к запросам рынка труда как основного «законодателя» востребуемого уровня профессионализма.

Оценка весовых коэффициентов рангов субъективных и объективных параметров позволила установить их иерархию значимости¹. Обна-

¹ Наименьший весовой коэффициент показателя соответствовал более значимому положению в иерархии.

ружено, что наиболее весомый вклад в эффективность деятельности педагога вносят следующие параметры: профессиональная компетентность (0,01), профессионально важные качества (0,03), опыт (0,03), ответственность педагога за свое профессиональное развитие (0,06), систематическое образование и повышение квалификации (0,07), признание коллегами (0,07). А такие мотивационно-эмоциональные параметры эффективности, как преданность профессии (0,11) и удовлетворенность трудом (0,12), а также целый ряд объективных параметров: стаж (0,11), наличие учебно-методического комплекса по преподаваемой дисциплине (0,12), результаты анкетирования «Преподаватель глазами учащегося» (0,12), категория (0,15) – обнаружили достоверно меньший вклад в совокупную успешность педагогического труда.

Отсюда следует, что «вес» функциональных и субъективных параметров успешности деятельности современного педагога значительно превалирует над «весом» объективных параметров. Этот результат согласуется с приведенными ранее данными исследования мнений педагогов о характеристиках успешности труда. Факт доминирования «потенциальных», «внутренних» параметров эффективности деятельности над формальными, «внешними» косвенно эмпирически подтверждает положение о том, что именно внутренний потенциал человека выступает предпосылкой успешного профессионального развития (*Н. С. Глуханюк*, 2000).

Положительные результаты экспертизы содержательной валидности проекта параметров эффективности деятельности педагога обусловили возможность конструирования на его основе многомерного исследовательского инструмента по типу самоотчета – листа самооценки «Эффективность профессионально-педагогической деятельности». Проверка надежности-устойчивости шкал созданной методики (0,581–0,959), их внутренней согласованности, гомогенности (0,355–0,894) и эмпирической экспертной валидности¹ (0,214–0,379) показала удовлетворительные результаты, что свидетельствует о психометрической пригодности листа самооценки к использованию в области исследований эффективности деятельности педагога.

Таким образом, параметризация эффективности профессионально-педагогической деятельности позволила выявить, что содержание данного

¹ Проверка эффективности экспертной валидности заключалась в коррелировании оценок успешности труда педагогов по разработанному проекту параметров, данных экспертами-коллегами, с результатами ответов самих педагогов.

феномена эксплицировано параметрами потенциала и результата деятельности педагога.

Экспертиза содержательной валидности параметров эффективности деятельности педагога профессионального образования показала, что, во-первых, при относительном постоянстве базовых профессионально-педагогических умений их содержательный состав достаточно динамичен вследствие сензитивности к требуемому уровню профессионализма педагога на современном рынке образовательных услуг; во-вторых, в оценке эффективности деятельности педагога «вес» функциональных и субъективных параметров значительно превалирует над «весом» объективных.

На основе прошедших экспертную валидизацию параметров успешности труда педагога сконструирована и психометрически апробирована методика исследования эффективности деятельности педагога профессионального образования.

2.4. Психологические особенности педагога как субъекта профессионализации

Технология деятельности диктует определенную логику организации психической регуляции прилагаемых к ее осуществлению усилий, нацеленную на проектирование педагогической деятельности в целом, а не на решение частных задач формирования и коррекции ее отдельных звеньев.

Одним из направлений анализа механизмов включения человека в контекст профессиональной деятельности является соотнесение индивидуальных свойств или их сочетаний с основными блоками психологической регуляции деятельности (В. Н. Абрамова, В. В. Белехов, 1988; О. А. Конопкин, 1980; 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.

Установлены 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 условий деятельности (О. А. Конопкин, 1980). Саморегуляция деятельности и субъективный опыт рассматриваются как основания субъектности (А. К. Осницкий, 1996).

Таким образом, предметом нашего дальнейшего исследования являлись целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении, – субъектность, определение ее параметров и способов их измерения, а также изучение ее влияния на профессиональное развитие. Особенно значим анализ данной характеристики при решении практических задач на всем пути профессионального становления – самоопределении, самопознании и преодолении препятствий в своем развитии.

Наиболее полно в современных публикациях освещены характеристики (сущностные особенности, показатели) человека как субъекта деятельности.

Прежде чем перейти к обзору характеристик субъектности человека, необходимо развести такие понятия, как «субъектность» и «субъективность». Субъектность есть свойство человека как субъекта, проявляющееся в самопроектировании, самодетерминации, саморазвитии своей активности (В. А. Петровский, 1996; Н. С. Пряжников, 1996 и др.). Субъективность – внутренний «психологический уклад» личности, выражающийся в ее оценивающем, пристрастном отношении к окружающей действительности и к себе (В. М. Бехтерев, 1888; Б. Ф. Ломов, 1981 и др.). Таким образом, субъектность – это свойство человека, проявляющееся в активном отношении к окружающему миру, которое (отношение) основано на внутреннем, индивидуальном (субъективном) мире человека, «перерабатывающем» внешние воздействия.

Теоретические особенности психологии субъектности

Исторический анализ психологии советского периода, по мнению В. А. Петровского, позволяет выделить несколько этапов, когда в центре особого внимания исследователей оказывались различные психологические феномены (В. А. Петровский, 1996):

- 1930–40-е гг. – сознание (Л. С. Выготский, 1934; А. Н. Леонтьев, 1940; А. Р. Лурия, 1963; С. Л. Рубинштейн, 1946; Д. Н. Узнадзе, 1941);

• 1960–70-е гг. – деятельность (*А. В. Запорожец*, 1957; *А. Н. Леонтьев*, 1975; *А. Р. Лурия*, 1970 и др.);

• 1970–80-е гг. – личность (*К. А. Абульханова-Славская*, 1981; *Б. Г. Ананьев*, 1977; *Л. И. Божович*, 1968; *И. С. Кон*, 1984; *В. С. Мерлин*, 1986; *В. М. Мясищев*, 1969 и др.);

• 1990-е гг. – субъектность (*К. А. Абульханова-Славская*, 1981; *А. В. Брушлинский*, 1994; *В. А. Петровский*, 1996 и др.).

Исключительность состояния современной психологической науки заключается в интеграции двух ее направлений: общей психологии с ее вниманием к порождению, строению и функционированию индивидуального сознания в связи с исследованием предметной деятельности и социальной психологии, раскрывающей деятельностно опосредованные связи между людьми, в которых они проявляют себя как личности. В результате рождается особая предметная область, несовпадающая с областью дифференциально-психологических разработок, посвященных индивидуальным особенностям людей, и традиционных социально-психологических исследований, имеющих своим предметом межличностные связи.

Основой для построения этой особой предметной области психологических исследований является идея субъектности человека, которая в данном контексте означает свойство самодетерминации его бытия в мире. В философии для обозначения данного рода причинности используется термин *causa sui* – «причина себя» (*В. А. Петровский*, 1996).

Субъектность человека проявляется в деятельности – особой активности, посредством которой человек воспроизводит себя, свое собственное бытие в мире. Остановимся на некоторых сферах человеческой деятельности. Во-первых, это жизнь человека как воспроизводство его психофизической целостности – его жизнедеятельность. Во-вторых, воспроизводство мира в себе и себя в мире при осуществлении познавательных и практических актов – это предметная деятельность, или «деятельность» в узком смысле слова. В-третьих, воспроизводство общности с другими людьми – деятельность общения. И, наконец, в-четвертых, воспроизводство себя как носителя сознания – деятельность *cogito*, самополагание в рефлексии (*В. А. Петровский*, 1996).

Согласно данной логике, во-первых, человек является субъектом собственной жизнедеятельности, строит свои витальные в широком смысле контакты с миром. Это означает не только физический аспект сущест-

ования человека, но и его бытие как психофизического целого. Проблематика психологических исследований субъекта витальности включает изучение:

- биологических предпосылок поддержания человеком своих взаимоотношений с миром (Б. М. Теплов, 1985; В. Д. Небылицын, 1976; В. С. Мерлин, 1986 и др.);

- жизненного пути человека, способов реализации человеком своей судьбы (С. Л. Рубинштейн, 1946; К. А. Абульханова-Славская, 1991; Л. И. Анцыферова, 1993);

- путей и способов реставрации человеком своих отношений с миром в кризисные моменты жизни (Ф. Е. Василюк, 1984; В. Франкл, 1990).

Во-вторых, человек – это субъект предметной деятельности, которая может быть раскрыта как производство человеком предметов духовной и материальной культуры и представлено в виде процессов опредмечивания и распредмечивания человеческих «сущностных сил» (Г. С. Батищев, 1995; В. В. Давыдов, 1986; Э. В. Ильенков, 1982; А. Н. Леонтьев, 1975; Н. Н. Трубников, 1990; Э. Г. Юдин, 1978 и др.). Психологические исследования субъекта предметной деятельности посвящены изучению:

- зависимости протекания психических процессов человека от того, какое место он отводит им в организации собственной деятельности (А. В. Запорожец, 1986; П. И. Зинченко, 1961; А. Н. Леонтьев, 1975; В. Я. Ляудис, 1976; А. А. Смирнов, 1966 и др.);

- смысловой детерминации психических процессов (А. Н. Леонтьев, 1975; С. Л. Рубинштейн, 1946; Д. Н. Узнадзе, 1961), «смысловой установки», «смысловых образований» (А. Г. Асмолов, 1984; Б. С. Братусь, 1980; Д. А. Леонтьев, 1988 и др.);

- общих механизмов саморегуляции как «особого контура» организации информационных процессов, регулирующих деятельность (О. А. Конопкин, 1980; Ю. А. Миславский, 1988 и др.).

В работах этого направления человек выступает как «деятель».

В-третьих, человек – это субъект деятельности общения (А. В. Петровский, 1978; В. А. Петровский, 1996; Л. А. Радзиховский, 1983 и др.). Психологические исследования субъекта общения представлены работами в направлениях:

- символического интеракционизма (Г. Н. Мead, 1934);
- транзактного анализа (Э. Берн, 1994);

- социальной перцепции (*А. А. Бодалев*, 1983; *Г. М. Андреева*, 1988; *А. У. Хараиш*, 1983 и др.);
- социального влияния и власти (*G. Kelly*, 1963 и др.);
- деятельностного опосредования межличностных отношений (*А. В. Петровский*, 1987 и др.);
- исследования диалогичности сознания (*М. М. Бахтин*, 1986; *В. С. Библер*, 1989 и др.).

В-четвертых, человек есть субъект деятельности самосознания. За этим пониманием богатая традиция философского анализа. Предметом психологических исследований субъекта самосознания являются:

- открытие человеком собственного Я в процессе возрастного развития (*И. С. Кон*, 1984 и др.);
- самооценка личности (*Н. С. Неймарк*, *А. И. Липкина* и др.);
- моральная саморегуляция поведения (*С. Г. Якобсон*, 1984);
- «конфликтные смыслы» (*В. В. Столин*, 1983; *С. Р. Пантилеев*, 1993), строение системы самоотношения.

В этих исследованиях субъект выступает как Я.

Приведенный анализ показывает, что конституирующей характеристикой личности человека является его субъектность. Следует отметить, что взгляд на личностное в человеке как проявление его субъектности не является прерогативой психологической мысли. Подобное представление о личности разделяют философия, социология, педагогика, литература, искусство, политика, включая также язык обыденной жизни, наделяющий личность силой активности.

В настоящем исследовании мы не рассматриваем генезис идеи «личности» в истории культуры – это предмет специальных философских, историко-психологических, культурологических и других разработок. Наша цель – оценить правомерность и выполнимость положения «личность есть субъект активности» в отношении эмпирического индивида, его реальных жизненных проявлений. Другими словами, нас интересуют ответы на следующие вопросы: способен ли индивид быть личностью, субъектом своего бытия в мире, а именно свободным, целеустремленным, целостным, развивающимся существом; в каких эмпирических формах это обнаруживается; каким образом управляется этот процесс?

В качестве показателей субъектности человека выделяют следующее: развитие (*С. Л. Рубинштейн*, 1922); целостность, активность, социальность

(*А. В. Брушлинский*, 1994); целостность, активность, инициативность, ответственность (*К. А. Абульханова-Славская*, 1991); целостность, развитие, свободу, целеустремленность (*В. А. Петровский*, 1996); развитие, осознанность, готовность к самостоятельности, спонтанности (*Н. С. Пряжников*, 1996); саморегуляцию деятельности и субъективный опыт (*А. К. Осницкий*, 1996).

Перечисленные показатели носят интегральный характер, теоретико-эмпирически неоперационализованы, что осложняет возможность их экспериментального изучения. В частности, показатель субъектности – активность – возведен в ранг психологического принципа и пристально изучается в рамках теории деятельности *А. Н. Леонтьева* (*А. Н. Леонтьев*, 1975).

«Лакмусом» субъектности выступает ее проявление в деятельности, а именно, по мнению *Н. С. Пряжникова*, «...в самостоятельном и осознанном построении перспектив своего развития в определенной трудовой деятельности и во всей жизни в целом... в самостоятельном отслеживании своей деятельности, в нахождении ее смыслов и поиске путей совершенствования себя в этой деятельности» (*Н. С. Пряжников*, 1996, с. 31).

Основаниями для суждения о том, является ли человек субъектом своей активности, могут выступать конкретные эмпирические индикаторы. Важным для планирования исследования было определение индикаторов, раскрывающих механизмы функционирования человека в профессиональной деятельности и в многообразии реальной жизни в целом, а также механизмы, определяющие динамику и направленность профессионального развития.

Ориентация на субъектный подход (*А. В. Брушлинский*, 1994; *А. К. Осницкий*, 1996; *В. А. Петровский*, 1996; *С. Л. Рубинштейн*, 1922; *А. Н. Леонтьев*, 1975; *В. И. Слободчиков*, 1994; *И. С. Якиманская*, 1994) при выборе индикаторов позволила поставить в число более важных показателей такие, как готовность к педагогической деятельности, самосознание и аутопсихологическую компетентность.

2.4.1. Исследование готовности к педагогической деятельности как показателя субъектности

Психологическая готовность – это существенная предпосылка целенаправленной педагогической деятельности, ее саморегуляции, устойчивости и эффективности. Она помогает начинающему педагогу успешно

выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при возникновении непредвиденных ситуаций.

Формирование психологической готовности к самостоятельной деятельности способствует успешности профессионального старта, дальнейшего развития и повышения квалификации. В публикациях, посвященных проблемам психологической готовности к деятельности, последняя рассматривается как целенаправленное выражение личности, включающее ее отношения, мотивы, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, настроенность на определенное профессиональное поведение (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, 1976).

В психологической литературе существуют многочисленные трактовки понятия психологической готовности к деятельности, изучаются условия ее формирования у будущих специалистов (Г. И. Вахромова, 1992; М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, 1981; Е. П. Короблина, 1990). Готовность к деятельности рассматривается как одно из решающих условий эффективной профессиональной адаптации. В то же время наблюдается явная нехватка исследований, посвященных особенностям психологической готовности к деятельности именно на стадии адаптации, так как большинство авторов ограничивают изучение готовности стадией профессиональной подготовки, которая, как известно, характеризуется включенностью студента в учебную, а не в профессиональную деятельность.

В соответствии с вышеизложенным целью данного исследования является изучение особенностей психологической готовности к педагогической деятельности у молодых специалистов на стадии адаптации как показателя субъектности профессионального развития.

Существуют различные подходы к выделению стадий профессионального становления. Однако, несмотря на разные детерминанты, во всех периодизациях выделяется стадия адаптации – вхождения в профессию, освоения новой социальной роли, приобретения опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности (см. гл. 1).

Процесс профессиональной адаптации привлекает к себе внимание многих исследователей. Адаптацию в широком смысле трактуют как процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменившихся условиях существования; процесс активного взаимодействия личности и среды; изменения, сопровождаю-

щие на уровне психической регуляции процесс активного приспособления индивида к новым условиям жизнедеятельности; процесс, являющийся целостной реакцией личности на сложные изменения жизни и деятельности (М. А. Дмитриева, 1991).

В научной литературе отмечаются экологический, биологический, физиологический, операциональный, информационный, коммуникативный, личностный и социально-психологический аспекты профессиональной адаптации. Чтобы упорядочить это многообразие, обратимся к трудам Б. Г. Ананьева, в которых человек – субъект труда – рассматривается как сплав свойств индивида и личности (Б. Г. Ананьев, 1968; 1977). В таком случае профессиональная адаптация представляет собой единство:

- адаптации индивида к условиям профессиональной среды (психофизиологический аспект);
- адаптации специалиста к профессиональным задачам, выполняемым операциям, профессиональной информации и т. д. (собственно профессиональный аспект);
- адаптации личности к социальным компонентам профессиональной среды (социально-психологический аспект).

Достаточно подробно исследованы критерии и условия успешной адаптации, специфика этого процесса в зависимости от половозрастных, индивидуальных, профессиональных особенностей. Применительно к педагогической деятельности акцент, как правило, делается на социально-психологической адаптации.

При исследовании готовности к педагогической деятельности на этапе вхождения в профессию мы понимаем под адаптацией внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие личностью внешних и внутренних условий осуществления педагогической деятельности, а также активность педагога по изменению этих условий в желаемом направлении.

При всей кажущейся разработанности проблемы профессиональной адаптации отсутствует, на наш взгляд, описание системной характеристики, детерминирующей этот процесс и учитывающей влияние как субъектных (возраст, пол, физиологические и психологические характеристики человека), так и средовых (условия труда, режим и характер деятельности, особенности социальной среды) факторов. В качестве такой интегративной характеристики мы предлагаем рассматривать готовность к деятельности.

В исследованиях по психологии труда, спорта, социальной, инженерной, педагогической и военной психологии есть немало прямых или косвенных характеристик готовности человека к выполнению определенной деятельности. Готовность рассматривается в психологической литературе как:

- установка (*А. Г. Асмолов*, 1984; *К. К. Платонов*, 1986; *Д. Н. Узнадзе*, 1961 и др.);
- психическое состояние (*А. Г. Ковалев*, 1963; *Н. Д. Левитов*, 1969; *В. Н. Мясищев*, 1960; *А. Ц. Пуни*, 1969; *В. Н. Пушкин*, *Л. С. Нерсисян*, 1972 и др.);
- качество, свойство личности (*М. И. Дьяченко*, *Л. А. Кандыбович*, 1976; *Л. А. Емельянова*, 2000; *И. А. Зимняя*, 1997; *Т. Я. Яковец*, 1999 и др.).

Различные трактовки психологической готовности обусловлены как спецификой структуры деятельности, изучавшейся в каждом конкретном случае, так и несовпадением теоретических подходов исследователей. В настоящее время отчетливо определились два основных подхода к проблеме готовности. Один из них может быть назван функциональным, другой – личностным (*М. И. Дьяченко*, *Л. А. Кандыбович*, 1976). Согласно первому, психологическая готовность рассматривается в связи с психическими функциями, формирование которых считается необходимым для достижения высоких результатов деятельности. Согласно другому подходу, психологическая готовность рассматривается в связи с личностными предпосылками к успешной деятельности. Этот подход предполагает совершенствование психических процессов, состояний и свойств личности, необходимых для эффективной деятельности.

Исследователи, разрабатывающие проблему готовности к деятельности, не противопоставляют готовность как психическое состояние и как качество личности, так как в том и другом случае она является психологической предпосылкой эффективности деятельности.

Готовность как устойчивую характеристику личности называют длительной или устойчивой. Ее особенность состоит в том, что ее не нужно формировать непосредственно перед выполнением определенного задания, так как она действует постоянно и формируется заблаговременно. В отличие от состояния временной готовности, длительная готовность представляет собой устойчивую систему качеств личности. Готовность как психическое состояние личности – это внутренняя настроенность на определен-

ное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия (во время обучения и в процессе работы после окончания вуза) (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, 1981). Оба охарактеризованных вида готовности к труду находятся в единстве, причем состояние готовности является своего рода продолжением устойчивой, длительной готовности. Оно закрепляется в ходе обучения.

Таким образом, многочисленные трактовки понятия психологической готовности к деятельности объединяет рассмотрение готовности как особого психологического состояния, являющегося целостным проявлением личности. Учет целостности личности считается одним из главных методологических требований при научной разработке проблем готовности. В исследованиях по психологии труда и инженерной психологии состояние психологической готовности к деятельности рассматривается как результат развития личности в соответствии с профессиональными требованиями, как первичное фундаментальное условие успешного выполнения деятельности, а также подготовки к ней. При этом направленность, устойчиво доминирующие мотивы, отношения личности, их осознание выделяются как факторы наиболее благоприятствующие формированию психологической готовности.

Наша работа ведется в рамках субъектно-деятельностного подхода. Мы рассматриваем готовность к деятельности прежде всего как свойство субъекта, характеризующее его способность к самостоятельной деятельности и формируемое не только в процессе профессиональной подготовки, но и на этапе вхождения специалиста в профессию и дальнейшей самореализации в ней.

Принципиально важным моментом при рассмотрении готовности к деятельности является определение компонентного состава и структуры данного образования (табл. 12).

В психолого-педагогической литературе готовность к деятельности рассматривается как сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, нравственная готовность к труду, идейно-политическая воспитанность, знания по общеобразовательным предметам, индивидуально-психологические качества, обеспечивающие включение в новую сферу деятельности и эффективность ее выполнения, идеоло-

гически окрашенное отношение к труду (как наивысший уровень его мотивации), вооруженность трудовыми навыками и умениями, психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко, 1985; Е. П. Кораблина, 1990; Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова, 1983; Ю. П. Поваренков, 1989 и др.).

Таблица 12

Структура готовности к деятельности
(по данным различных исследователей)

Исследователи	Компоненты готовности						
	Способности	Профессионально важные качества	Эмоционально-волевой	Операциональный	Ориентационный	Оценочный	Мотивационный
1	2	3	4	5	6	7	8
М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, 1976	–	–	+	+	+	+	+
В. А. Крутецкий, 1976	+	–	–	+	–	–	+
			(воле- вой)	(зна- ния и на- выки)			(отноше- ние к учебе)
Л. А. Кандыбо- вич, 1982	–	+	–	+	–	–	+
				(зна- ния и на- выки)			
Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова, 1983	–	+	–	+	–	–	–
		(лич- ност- ный)					

Окончание табл. 12

1	2	3	4	5	6	7	8
Ю. П. Поваренков, 1989	+	–	–	+	–	–	+
				(знания и навыки)			(отношение к труду)
Л. Н. Кабардова, 1989	–	–	+	+	–	–	+
			(эмоциональный)				
Е. П. Кораблина, 1990	–	+	–	+	–	–	+
		(характерологический)		(интеллектуальный)			
Г. И. Вахромова, 1992	–	–	+	+	–	–	+
				(содержательнo-операционный)			(мотивационно-ценностный)

Примечание. Знак «+» означает присутствие данного компонента в структуре готовности, предложенной автором. Авторское название компонента приводится в скобках.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы по проблемам педагогической деятельности и учитывая подходы к определению компонентного состава психологической готовности к труду, названные выше, мы предлагаем собственную теоретическую модель готовности к педагогической деятельности.

Психологическая готовность к педагогической деятельности – это сложное структурное образование, определяемое разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющееся в активно-положительном отношении к педагогической профессии, а также в сформированности профессионального самосознания.

Опираясь на работы Н. В. Кузьминой, мы выделили ряд подструктур профессиональной готовности педагога на стадии адаптации (*Н. В. Кузьмина*, 1989; 1990):

- специальную предметную;
- методическую;
- социально-психологическую;
- дифференциально-психологическую;
- аутопсихологическую.

Необходимо отметить, что Н. В. Кузьмина рассматривает перечисленные выше подструктуры в связи с проблемой профессиональной компетентности педагога (*Н. В. Кузьмина*, 1990). Однако на стадии профессиональной адаптации готовность педагога во многом определяется именно его компетентностью, т. е. осведомленностью в различных сферах педагогической деятельности. Более того, отдельные виды компетентности исследователи напрямую связывают с понятием готовности. Так, например, А. А. Деркач трактует аутопсихологическую компетентность как готовность человека к целенаправленной работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик (*А. А. Деркач*, 1995). Исходя из этого, мы посчитали возможным соотнести виды педагогической компетентности с основными подструктурами готовности.

Специальная предметная подструктура готовности предполагает осведомленность и авторитетность педагога в области науки, представителем которой он является. Она базируется на его научной компетентности.

Методическая подструктура готовности реализуется в знании различных методов обучения и умении их использовать. К наиболее продуктивным относятся те методы, которые содействуют развитию творчества студентов, их способности к саморазвитию.

Социально-психологическая подструктура готовности в качестве обязательного компонента включает осведомленность педагога в области процессов общения.

Дифференциально-психологическая подструктура готовности предполагает осведомленность педагога об индивидуальных особенностях каждого студента и проявляется в принятии продуктивных стратегий индивидуального подхода в работе с ним.

Аутопсихологическая подструктура готовности включает осведомленность педагога о способах профессионального самосовершенствования.

ния, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и деятельности.

Проанализировав компонентный состав готовности, предлагаемый разными исследователями, мы пришли к выводу, что в каждой из подструктур готовности к педагогической деятельности можно выделить три основных компонента:

- операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями);
- эмоционально-волевой (эмоциональное переживание своего отношения к деятельности, самоконтроль, самоуправление);
- мотивационный (интерес к деятельности, осознание ответственности за выполнение профессиональных задач, желание выполнять деятельность на высоком профессиональном уровне).

Таким образом, готовность к педагогической деятельности можно представить в виде многоуровневой схемы, где секторы – подструктуры педагогической деятельности, а уровни – компоненты профессиональной готовности (рис. 6).

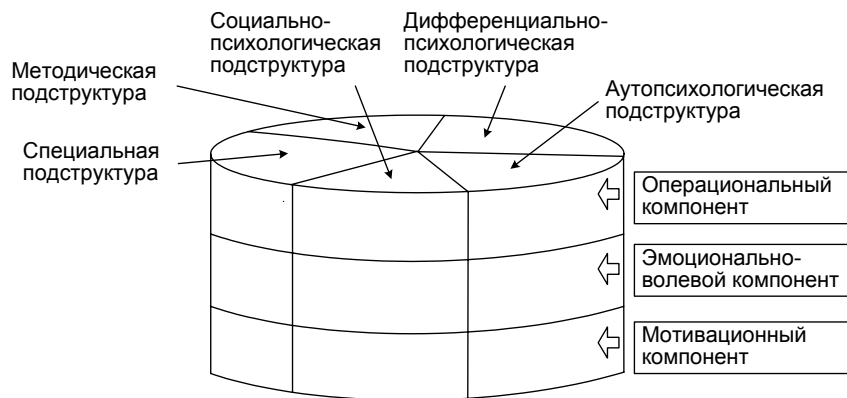


Рис. 6. Структура готовности к педагогической деятельности

Данные различных исследований позволяют предположить, что на разных стадиях профессионализации компоненты и подструктуры психологической готовности к профессиональной деятельности выражены неравномерно. Так, на стадии профессиональной адаптации операциональный компонент готовности менее развит, чем мотивационный. Специаль-

ная компетентность начинающих педагогов оказывается выше, чем методическая и дифференциально-психологическая. Гармоничное сочетание элементов и подструктур готовности обеспечивает продуктивное выполнение профессионально-педагогической деятельности и реализует смыслообразующую, побудительную, избирательную и регуляторную функции в развитии педагога.

Готовность к деятельности – сложное, неоднозначно детерминированное образование, во многом определяющее успешность профессиональной адаптации. Не выделяя в структуре готовности характерологического компонента, мы тем не менее полагаем, что индивидуальные особенности начинающего педагога являются одним из факторов, влияющих на уровень его готовности к социальной и профессиональной адаптации.

Общая гипотеза экспериментального исследования состояла в том, что готовность к педагогической деятельности – это сложное структурное образование, определяющее уровень самостоятельного включения педагога в деятельность. В качестве частного было выдвинуто предположение о детерминированности готовности индивидуальными свойствами.

Исследование было выполнено Т. Б. Гершкович под руководством автора.

В нем приняли участие молодые преподаватели с педагогическим стажем от нескольких месяцев до трех лет, в основном женщины; средний возраст участников эксперимента – 24 года.

С целью исследования особенностей структуры психологической готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации нами был разработан опросник «Готовность к педагогической деятельности». Принцип его построения основывается на разработанном Л. Н. Кабардовой опроснике «Профессиональная готовность», предназначенном для оценки профессиональной направленности учащихся на стадии адаптации (В. П. Бондарев, 1989, с. 41–48). Опросник позволяет диагностировать 24 показателя: 3 компонента готовности, 5 подструктур, 15 элементов (т. е. компонентов подструктур), а также общий показатель готовности.

Для измерения психодинамических и личностных свойств молодых преподавателей, детерминирующих формирование готовности, использовались классические методики: опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В. М. Русалов, 1997) и комбинированный личностный опросник (Г. Е. Леевик, 1990).

Исследование индивидуальных свойств молодых преподавателей позволило отметить следующие особенности. Обращают на себя внимание сравнительно невысокие значения факторов коммуникативной сферы личности, что является не совсем обычным для преподавателей. Так, например, по фактору А (замкнутость – открытость в общении) показатель на уровне ниже среднего, тогда как для педагогов гораздо более типичными являются показатели высокой открытости в общении. Сравнительно более высокие показатели по факторам волевой сферы указывают на добросовестность, дисциплинированность, способность управлять своими эмоциональными реакциями. Как показывают исследования, в целом это достаточно характерно для педагогов. В то же время была выявлена склонность к подчинению при поведении в группе (низкие оценки по фактору Е). Вероятно, такое поведение в сочетании с несколько повышенным уровнем тревожности является специфичным для начинающих преподавателей и может быть связано с неуверенностью в стабильности своего положения.

Корреляционный анализ позволил выделить ряд статистически достоверных связей в структуре личности молодых педагогов. Так, например, удовлетворительное отношение к работе (фактор ОР) обуславливается такими чертами личности адаптантов, как высокий самоконтроль (фактор Q3), нефрустрированность (фактор Q4), доверчивость, покладистость в отношениях с людьми (фактор L), а также удовлетворенность отношениями с коллегами и с непосредственным руководителем (факторы ОК и ОР). Наибольшую связь с другими личностными свойствами имеют фактор L (он связан с показателями коммуникативной, эмоциональной, волевой сфер педагогов, с системой отношений); фактор С – неуравновешенность – контроль эмоциональных реакций (связан с показателями коммуникативной, эмоциональной, мотивационной сфер). Высокая степень включенности в структуру личностных свойств характерна также для факторов F (бедность – богатство эмоциональных реакций) и О (уверенность – неуверенность в себе).

Психодинамические свойства молодых педагогов имеют в основном среднюю степень выраженности. Наиболее высокие значения получены по шкалам СК (коммуникативная скорость), ЭРК (коммуникативная эргичность), ЭИ (интеллектуальная эмоциональность), ЭРИ (интеллектуальная эргичность) и ЭК (коммуникативная эмоциональность). Мы полагаем, что можно считать такое соотношение психодинамических свойств спецификой контингента испытуемых.

Корреляционный анализ позволил выявить тесную связь между различными психодинамическими свойствами. Наибольшее число корреляционных связей обнаружено по следующим шкалам: коммуникативная эргичность – 10, интеллектуальная пластичность – 8, психомоторная скорость – 8, интеллектуальная эргичность – 7. Необходимо отметить, что устойчивый комплекс перечисленных психодинамических свойств можно считать одним из факторов успешной профессиональной адаптации к педагогической деятельности.

В целом полученные данные согласуются с данными исследований интегральной индивидуальности, проводимых психологами Пермского государственного педагогического университета, и позволяют выявить определенную специфику индивидуальных свойств молодых педагогов на стадии адаптации.

На основании анализа особенностей готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации было выявлено, что выраженность элементов подструктур отличается несущественно, однако отмечено некоторое преобладание специальной, социально-психологической и аутопсихологической подструктур. Полученные данные свидетельствуют о доминировании в структуре готовности молодых преподавателей мотивационного (37,15%) и эмоционально-волевого (35,2%) компонентов, что подтверждает выделение рядом авторов мотивационного компонента готовности как системообразующего. Можно предположить, что такое соотношение компонентов и подструктур готовности является существенной характеристикой готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации.

Корреляционный анализ позволил выявить 45 статистически достоверных связей между 15 элементами готовности, включая 27 связей на уровне значимости 0,01 и 18 – на уровне значимости 0,05 (рис. 7), что свидетельствует в пользу предположения о готовности как целостном структурном образовании, определяющем активность и самостоятельность педагога в начале профессионализации.

Наиболее включенными в структуру готовности оказались следующие показатели: 5 – эмоционально-волевой и 6 – мотивационный компоненты методической подструктуры; 8 – эмоционально-волевой и 9 – мотивационный компоненты дифференциально-психологической подструктуры; 5 – мотивационный компонент аутопсихологической подструктуры.

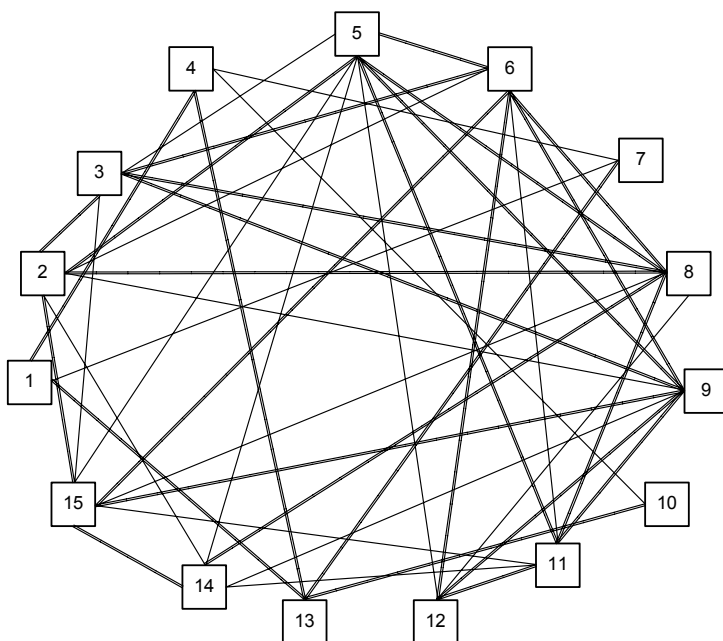


Рис. 7. Взаимосвязи элементов готовности к педагогической деятельности: 1 – операциональный компонент специальной подструктуры; 2 – эмоционально-волевой компонент специальной подструктуры; 3 – мотивационный компонент специальной подструктуры; 4 – операциональный компонент методической подструктуры; 5 – эмоционально-волевой компонент методической подструктуры; 6 – мотивационный компонент методической подструктуры; 7 – операциональный компонент социально-психологической подструктуры; 8 – эмоционально-волевой компонент социально-психологической подструктуры; 9 – мотивационный компонент социально-психологической подструктуры; 10 – операциональный компонент дифференциально-психологической подструктуры; 11 – эмоционально-волевой компонент дифференциально-психологической подструктуры; 12 – мотивационный компонент дифференциально-психологической подструктуры; 13 – операциональный компонент аутопсихологической подструктуры; 14 – эмоционально-волевой компонент аутопсихологической подструктуры; 15 – мотивационный компонент аутопсихологической подструктуры; ——— прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05; ————— прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01

Необходимо также отметить наличие корреляционных связей (на уровне значимости 0,01) между эмоционально-волевым и мотивационным компонентами всех подструктур готовности (т. е. между показателями 2 и 3, 5 и 6, 8 и 9, 11 и 12, 14 и 15).

Отмеченные тенденции, а также анализ корреляционных связей между компонентами готовности позволяют сделать заключение о том, что мотивационный и эмоционально-волевой компоненты готовности к педагогической деятельности тесно связаны между собой, в то время как операциональный компонент является более независимым.

Данный факт можно объяснить различными причинами:

- описанный характер связи между компонентами готовности;
- молодые преподаватели не дифференцируют эмоционально-положительное отношение к предлагаемому элементу педагогической деятельности с намерением реализовывать его в своей работе;
- конструкция опросника не позволяет дифференцировать эмоционально-волевой и мотивационный компоненты готовности к педагогической деятельности. Возможная причина – перенос принципа построения опросника, ориентированного на оптантов, в опросник, предназначенный для адаптантов.

Со всеми подструктурами готовности связаны методическая и социально-психологическая подструктуры, наименьшая включенность в общую структуру обнаружена у дифференциально-диагностической подструктуры. Этот факт также нуждается в дополнительной проверке, так как результаты по ряду подструктур (в частности, показатели 19 и 20) не соответствуют закону нормального распределения.

Таким образом, можно заключить, что готовность к педагогической деятельности – сложное образование, структурный и компонентный состав которого имеет ярко выраженные особенности на стадии профессиональной адаптации.

Корреляционный анализ позволил выявить 132 статистически достоверные корреляционные связи готовности к педагогической деятельности с индивидуальными свойствами молодых преподавателей, в том числе 53 связи – с личностным уровнем и 79 – с психодинамическим. Установлены связи между 22 показателями готовности и 15 показателями личностных свойств (табл. 13).

Таблица 13

Статистически значимые корреляции показателей готовности к педагогической деятельности с показателями личностных свойств молодых преподавателей

Показатель готовности	Показатели свойств личности									
	A	L	F	C	Q3	E	Q1	УП	УЦ	ОР
1	—	—	—	—	591*	—	—	—	—	—
2	—	—	—	—	569*	—	—	509*	—	611*
3	—	–532*	—	538*	—	—	—	—	530*	—
4	—	—	—	—	413	—	—	—	—	—
5	419	–486	—	—	—	—	—	—	—	509*
6	601*	—	483	451	—	—	470	—	479	428
7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8	—	—	414	—	—	513*	—	—	—	—
9	426	—	453	—	—	478	—	—	—	—
11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12	460	—	—	—	—	490	—	—	—	—
14	—	—	—	—	—	—	—	—	—	433
15	—	—	—	—	—	—	—	434	—	—
16	—	–484	—	473	—	—	—	—	439	551*
17	597*	–450	541*	—	—	—	472	—	—	515*
18	—	—	—	—	—	560*	—	—	—	—
19	462	—	—	—	—	—	—	—	—	—
20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
21	471	—	429	—	—	—	—	—	—	458
23	—	—	—	—	—	—	—	—	—	498
24	465	—	469	—	—	—	—	—	—	—

Примечания:

1. Выраженность показателей отмечена на уровне значимости 0,05; знаком * обозначена выраженность показателей на уровне значимости 0,01.

2. Ноли и запятые опущены.

3. Показатель 21 – общий индекс готовности.

В наибольшей степени обусловлены личностными свойствами следующие показатели готовности: 6 – мотивационный компонент методической подструктуры; 16 – специальная подструктура; 17 – методическая подструктура; 2 – эмоционально-волевой компонент специальной подструктуры; в наименьшей – 10 – операциональный компонент дифференциально-психологической подструктуры; 13 – операциональный компонент аутопсихологической подструктуры; 22 – операциональный компонент в целом.

Среди личностных свойств на особенности формирования структуры готовности к педагогической деятельности оказывают влияние факторы: А (замкнутость – открытость в общении); ОР (удовлетворительное – неудовлетворительное отношение к работе); F (бедность – богатство эмоциональных реакций); L (доверчивость – подозрительность).

Корреляционный анализ позволил также выявить значимые связи между 17 показателями готовности к педагогической деятельности и 19 показателями психодинамических свойств педагогов (табл. 14).

Таблица 14

Статистически значимые корреляции показателей готовности к педагогической деятельности с показателями психодинамических свойств молодых преподавателей

Показатель готовности	Показатели психодинамических свойств										
	Э	ЭРИ	ЭРК	ПИ	СК	ЭК	ИПА	ИИА	ИКА	ИОА	ИОАД
1	–	–	–	–	–	–	523*	–	–	–	–
2	–	506*	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3	–	455	397	413	496	–	–	435	–	428	436
5	536*	–	507*	–	–	–	–	–	–	422	396
6	510*	–	719*	529*	487	–427	398	469	640*	612*	613*
8	507*	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
9	544*	–	575*	–	–	–	–	445	590*	524*	475
10	–	–	–	–	–	–439	–	–	–	–	–
12	424	–	479	–	–	–	–	–	456	–	–
14	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
15	–	–	–	–	–	–	–	–	–	423	–
16	435	478	–	–	–	–	417	409	–	400	–
17	568*	418	646*	520*	–	–471	510*	454	501	596*	574*
18	490	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
21	–	–	495	–	–	–	411	–	402	484	449
23	455	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
24	547*	–	636*	–	466	–	–	448	620*	555*	537*

Примечания:

1. Выраженность показателей отмечена на уровне значимости 0,05; знаком * обозначена выраженность показателей на уровне значимости 0,01.
2. Ноли и запятые опущены.
3. Показатель 21 – общий индекс готовности.

В наибольшей степени психодинамическими свойствами обусловлены мотивационный компонент готовности, ее специальная и методическая подструктуры; наименее – операциональный компонент готовности, ее дифференциально-психологическая и аутопсихологическая подструктуры.

Из психодинамических свойств влияние на готовность к педагогической деятельности оказывают: Э (экстраверсия); ИОА (индекс общей активности); ЭРК (коммуникативная эргичность); ИОАД (индекс общей адаптивности); ИИА (индекс интеллектуальной активности); ИКА (индекс коммуникативной активности).

Если говорить в целом о влиянии индивидуальных свойств молодых преподавателей на их готовность к педагогической деятельности, то можно констатировать, что в наибольшей степени индивидуальные свойства влияют на формирование таких показателей готовности, как мотивационный компонент и соответствующие его элементы, специальная и методическая подструктуры, а также общий показатель готовности к педагогической деятельности. Как показывают результаты исследования, операциональный и эмоционально-волевой компоненты готовности, а также ее дифференциально-психологическая и аутопсихологическая подструктуры не обусловлены индивидуальными свойствами преподавателей.

Полученные результаты во многом согласуются с данными других исследователей, которые отмечают влияние экстраверсии – интроверсии, общей активности, эмоциональности на успешность протекания адаптационных процессов в профессиональной деятельности. Что же касается установленных нами качеств личности, влияющих на структуру готовности (например, открытость в общении, склонность к сотрудничеству), то они более характерны именно для готовности к педагогической деятельности.

Проведенное исследование позволило сделать следующие основные выводы:

- Индивидуальные особенности, характерные прежде всего для представителей педагогической профессии, у молодых преподавателей проявляются главным образом на психодинамическом уровне, который характеризуется более высокими показателями коммуникативной и интеллектуальной эргичности, эмоциональности, интеллектуальной скорости. На личностном уровне выявлены такие несвойственные преподавателям качества, как не очень высокая общительность, склонность к подчинению,

что в сочетании с несколько повышенной тревожностью может считаться отличительной особенностью педагогов на стадии профессиональной адаптации.

- Готовность к педагогической деятельности на стадии адаптации характеризуется значительно более высокой степенью выраженности ее мотивационного и эмоционально-волевого компонентов по сравнению с операциональным; уровень развития подструктур готовности различается несущественно, однако можно говорить о некотором преобладании специальной, социально-психологической и аутопсихологической подструктур по сравнению с методической и дифференциально-психологической.

- Выявлена детерминированность готовности индивидуальными свойствами молодых специалистов. В наибольшей степени индивидуальными свойствами определяются мотивационный компонент, специальная и методическая подструктуры готовности, общий показатель готовности, в наименьшей – операциональный и эмоционально-волевой компоненты, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая подструктуры.

- Выявленная достаточно обширная связь между различными элементами, подструктурами и компонентами готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации позволяет определить готовность как целостное системное свойство, характеризующее способность педагога к самостоятельной деятельности.

2.4.2. Исследование профессионального самосознания педагога

Отличительной особенностью педагогов-профессионалов является их характеристика как субъектов профессиональной деятельности, удерживающих ее предметность в многообразии изменяющихся условий и способных к ее рефлексивному анализу и самопроектированию, иными словами, способных к самоактуализации и саморазвитию. Ряд авторов (*К. А. Абульханова-Славская*, 1995; *А. В. Брушлинский*, 1994 и др.) отмечают, что самоактивность, саморазвитие являются важнейшим онтологическим и методологическим принципом теоретико-экспериментальных исследований человека как субъекта деятельности.

Выявление и описание показателей субъектности в диагностируемых характеристиках являются одним из направлений решения проблемы ста-

новления субъектности во всех сферах жизнедеятельности, особенно в профессиональной. Процесс становления субъектности начинается с осознания себя в качестве деятеля, субъекта профессионального труда, т. е. с формирования профессионального самосознания.

Понимание человеком своей принадлежности к определенному профессиональному сообществу, осознание и самооценка своих профессионально важных и нежелательных качеств, собственных ограничений и возможностей профессионального развития, адекватное представление об уровне сформированности своей профессиональной компетентности, о реальных мотивах труда, о своих профессиональных ценностях, позиции и т. д. образуют сложную динамичную систему представлений человека о себе как о профессионале, его профессиональную Я-концепцию.

Целостные и адекватные представления о себе и их самооценка являются существенной предпосылкой целенаправленного планирования педагогом стратегии профессионального развития. Сформированное профессиональное самосознание помогает нивелировать стихийность процесса профессионализации, зачастую осуществляемого методом проб и ошибок, уменьшить вероятность возникновения профессионально обусловленных деструктивных изменений личности, сгладить ситуацию переживания и преодоления профессиональных кризисов.

В публикациях, посвященных проблеме профессионального развития человека (*Е. А. Климов*, 1988; 1996; *Л. М. Митина*, 1997; *А. К. Маркова*, 1996; *Т. Л. Миронова*, 1999 и др.), отмечается, что осознание человеком себя как субъекта профессиональной деятельности играет значительную роль в регулировании как профессионального труда, так и профессионального развития субъекта в целом.

В работах *Е. А. Климова* профессиональное самосознание, выраженное в образе субъекта профессиональной деятельности и представляющее собой одну из основных «систем психических регуляторов труда», является необходимой «...основой целесообразной саморегуляции трудовой деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми... условием формирования оптимального индивидуального стиля... своего почерка в решении трудовых задач, связанных с максимальным использованием человеком своих сильных сторон и компенсацией или иным преодолением недостатков» (*Е. А. Климов*, 1988, с. 41–43).

В отечественной психологической науке изучением проблемы профессионального самосознания занимались уже в 1960–70-е гг. Научный интерес исследователей был сконцентрирован лишь на частных аспектах данной проблемы. Рассматривались вопросы генезиса профессионального самосознания; влияние педагогического подхода на формирование профессионального самосознания учащихся общеобразовательной школы; сущность профессионального самосознания как важнейшего новообразования юношеского возраста и условия формирования психологической готовности учащегося к самостоятельному профессиональному труду (*П. А. Шавир*, 1981); особенности самосознания учащихся ПТУ в процессе профессиональной подготовки (*Т. Л. Миронова*, 1985); самооценка отдельных качеств личности учащихся ПТУ и колледжей (*М. Г. Козак*, 1978; *Р. В. Кэрт*, 1980; *В. В. Овсянникова*, 1982); особенности становления учебно-профессионального самосознания студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки (*Ю. Н. Пароходов*, 1986; *В. П. Саврасов*, 1986).

В 1990-е гг. интерес исследователей был непосредственно направлен на изучение особенностей проявления самосознания профессионалов – представителей различных профессиональных сообществ. В работах рассматривались образ психотерапевта в обыденном сознании и самовосприятии, образ Я будущего психолога, представление о своем Я у врачей, особенности самоотношения врачей, особенности проявления самоотношения у инженерно-технических работников (*Т. Л. Миронова*, 1999). Однако наибольший научно-исследовательский интерес психологов вызвало изучение самосознания педагогов (*Ю. Н. Кулюткин*, *Г. С. Сухобская*, 1990; *Л. М. Митина*, 1990; *К. М. Левитан*, 1998 и др.).

Относительно дефиниции феномена профессионального самосознания на сегодняшний день в психологической науке не существует единого мнения, поскольку данный термин используется в понятийном аппарате психологии сравнительно недавно. Большинство исследователей придерживается общей трактовки профессионального самосознания как разновидности самосознания личности, объектом которой выступает сам человек как субъект профессиональной деятельности, осознающий свою принадлежность к профессиональному сообществу (*Е. А. Климов*, 1996; *Л. М. Митина*, 1990; *А. К. Маркова*, 1996 и др.). Таким образом, базовым основанием понятия «профессиональное самосознание» является самосознание личности в целом.

Существует ряд подходов к пониманию самосознания. В концепции У. Джемса самосознание рассматривается в контексте самопознания (У. Джемс, 1991). Личностное Я (Self) является двойственным образованием, состоящим из двух компонентов: «Я сознающего» (I), т. е. Я как субъекта активности, и Я как объекта самосознания (Me). В реальности эти две стороны самосознания слиты и образуют нерасторжимое целое. Самосознание существует лишь как процесс и результат осознания человеком своего Я. Имеется множество точек зрения по вопросу о том, что же является объектом самосознания. По своему объекту (тому, что осознается) самосознание понимается как процесс, направленный на осознание себя как субъекта сознания, общения и действия (А. Г. Спиркин, 1960); как субъекта теоретической и практической деятельности, субъекта деятельности осознания в том числе (С. Л. Рубинштейн, 1976); своих отношений к миру и к самому себе (П. Р. Чамата, 1968); своей личности как физического, духовного и общественного существа, внешнего облика, собственного тела.

Таким образом, наиболее распространенным является подход к пониманию самосознания, характеризующий его с содержательной стороны. Самосознание представляет собой интегративное свойство личности. Его объектом выступает сама личность как познающий субъект, которая осознает свои индивидуальные, личностные особенности, осознает себя субъектом познания, общения и труда.

Рассмотрим дефиницию профессионального самосознания в трактовке разных авторов. Е. А. Климов определяет профессиональное самосознание через его продукт – Я-образ, т. е. представление профессионала о себе и своей ценности, центральное место в котором занимает представление профессионала и его коллег по работе (слияние Я и Мы как самоидентифицирующий аспект профессионального самосознания) о его вкладе в общенародное дело (Е. А. Климов, 1988). Профессиональный Я-образ у представителей разнотипных профессий Е. А. Климов раскрывает через обобщенные типовые характеристики субъекта в разнотипных профессиях. Установление своеобразия в образе субъекта профессиональной деятельности у представителей разных типов профессий подтверждает предположение, что профессиональный Я-образ имеет существенное своеобразие, обусловленное спецификой профессии (Е. А. Климов, 1995).

Л. М. Митина рассматривает профессиональное самосознание как фундаментальное условие развития интегративных характеристик личности профессионала: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, эмоциональной гибкости. Профессиональное развитие, по мнению Л. М. Митиной, есть непрерывный процесс самопроектирования личности, состоящий из трех основных стадий, качественно отличающихся друг от друга уровнем развития профессионального самосознания: самоопределения, самовыражения, самореализации. Основной движущей силой перехода с одной стадии развития профессионала на другую является внутреннее противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным» (Л. М. Митина, 1990).

А. К. Маркова рассматривает профессиональное сознание и самосознание наряду с профессиональными способностями как компонент операциональной сферы труда, определяя последнюю как «...средства и ресурсы (потенциал), которые человек использует для воплощения имеющихся мотивов» (А. К. Маркова, 1996, с. 91). Таким образом, профессиональное сознание и самосознание, по мнению А. К. Марковой, – это потенциал человека, позволяющий ему оперировать образами профессиональной деятельности при ее осуществлении. «Профессиональное самосознание – это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу» (А. К. Маркова, 1996, с. 90).

Профессиональное самосознание в работах В. П. Саврасова представлено как следствие и одновременно условие и предпосылка активного освоения сферы профессиональной деятельности, как основа саморегуляции и самоуправления. Степень осознания субъектом профессиональной деятельности свойств и особенностей собственного Я может служить показателем успешности профессионального развития (В. П. Саврасов, 1986).

А. В. Савчук, изучая роль профессионального самосознания в структуре интегральной индивидуальности, операционально определяет первое как «...процесс познания себя, своих отношений с миром и с другими людьми в своей профессиональной деятельности», выраженный в целостном образовании – понятии своего собственного профессионального Я (А. В. Савчук, 1999, с. 21).

Таким образом, анализ публикаций показал, что исследователи, использовавшие в своих работах понятие «профессиональное самосозна-

ние», в основном не заостряли внимание на проблеме его дефиниции. Под данным понятием разные авторы подразумевали:

- Я-образ профессионала, его представление о себе и своей ценности (Е. А. Климов, 1988);
- фундаментальное условие развития личности профессионала (Л. М. Митина, 1990);
- потенциал профессионала, выраженный комплексом представлений о себе (А. К. Маркова, 1996);
- следствие и одновременно условие и предпосылку развития профессионала, а также основу саморегуляции и самоуправления (В. П. Саврасов, 1986);
- процесс познания себя посредством профессиональной деятельности и его результат – профессиональное Я (А. В. Савчук, 1999).

Для исследования самосознания важное значение имеет понимание его структуры. Чаще всего в трудах отечественных психологов рассматривается трехкомпонентная структура самосознания с незначительными вариациями (П. Р. Чамата, 1968; И. И. Чеснокова, 1977; В. В. Столин, 1983; И. С. Кон, 1984). У разных авторов (В. С. Мерлин, 1986; И. И. Чеснокова, 1977; В. В. Столин, 1983) нет единства в понимании структуры самосознания, приводятся различные основания для выделения его структурных компонентов. В выборе подхода к исследованию самосознания личности в психологии также не существует единого мнения. Проблема самосознания в отечественной психологии изучается с позиций следующих подходов (В. Ю. Хотинец, 1996): процессуального (И. И. Чеснокова, 1977), уровневого (В. В. Столин, 1983; И. С. Кон, 1984), системного (В. С. Мерлин, 1986), структурного (И. В. Дубровина, 1982; К. К. Платонов, 1982; У. Джемс, 1991).

Более полное представление о феномене профессионального самосознания можно получить, проанализировав его структуру. Под структурой будем понимать описание пространственных и функциональных связей между составляющими частями. Каждый исследователь, рассматривая то или иное психическое явление, наполняет его своим содержанием. Не является исключением и профессиональное самосознание.

В нашем исследовании мы исходим из того, что самосознание профессионала является разновидностью самосознания личности, и используем в качестве теоретической основы концепцию уровневого строения са-

мосознания В. В. Столина (*В. В. Столин*, 1983). Разделяя мнение многих исследователей о трехкомпонентной структуре самосознания, считаем правомерным выделение в структуре профессионального самосознания (рис. 8) трех уровней (индивидуного, личностного и социального) и трех подструктур (когнитивной, аффективной и регулятивной).

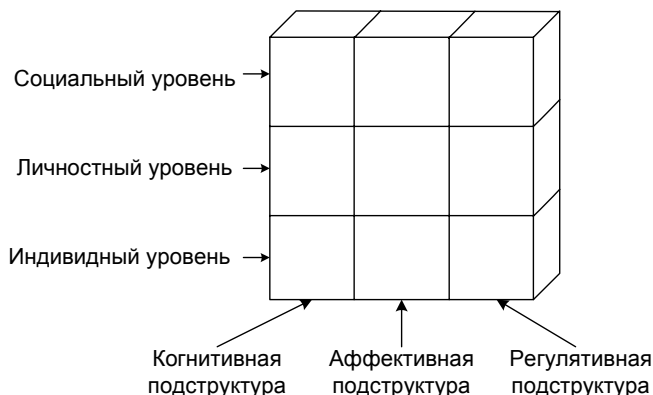


Рис. 8. Структура профессионального самосознания

Когнитивная подструктура – это система представлений о себе как о профессионале, включающая присоединяющую и дифференцирующую составляющие профессионального Я-образа.

Аффективная подструктура – относительно устойчивое отношение к своему профессиональному Я-образу и его оценка.

Регулятивная подструктура – тенденция действовать как представитель профессионального сообщества в соответствии с нормами профессионального поведения.

Каждая из подструктур проявляется на индивидуном, личностном и социальном уровнях самосознания, обусловленных уровнем активности человека.

На первом этапе исследования перед нами стояла задача выявления компонентного состава когнитивной подструктуры профессионального Я-образа (табл. 15).

Таблица 15

Содержание когнитивной подструктуры профессионального самосознания (по данным различных исследователей)

Исследователи	Компоненты			
	Осознание себя субъектом профессиональной деятельности	Осознание особенностей своей профессиональной деятельности	Осознание себя субъектом профессиональных отношений	Осознание своего идеального профессионального Я
Е. А. Климов, 1988	+		+	
Л. М. Митина, 1990	+	+	+	+
А. К. Маркова, 1996	+	+		
Ю. Н. Пароходов, 1986	+	+		
В. П. Саврасов, 1986	+	+		
А. А. Реан, 1998	+			+
А. В. Савчук, 1999	+			

Примечание. Знак «+» означает присутствие данного компонента в содержании когнитивной подструктуры профессионального самосознания.

Анализ работ ряда авторов показал, что многообразие компонентов когнитивной подструктуры профессионального Я-образа можно объединить по двум основаниям:

- осознание образа своей профессии и образа идеального профессионала;
- осознание собственных профессиональных особенностей.

Выявление данных оснований согласуется с положением В. В. Столина о содержании Я-образа, в котором он выделяет присоединяющую образующую Я-концепции, или систему самоидентичностей, и дифференцирующую образующую Я-концепции, обуславливающую уникальность и неповторимость субъекта (*В. В. Столин, 1983*), а также с подходом В. С. Мерлина к исследованию психических свойств личности, в качестве базовых признаков которых он предлагает индивидуальное своеобразие и социальную типичность (*В. С. Мерлин, 1986*).

В то же время теоретический анализ позволил нам сделать вывод о том, что проблема профессионального самосознания недостаточно изучена в отечественной психологической науке и некоторые теоретические выкладки при решении данной проблемы эмпирически не подкреплены.

Основываясь на вышеизложенном, мы посчитали необходимым проведение поискового исследования с целью выявления компонентного состава когнитивной подструктуры профессионального самосознания педагога. Исследование было выполнено Е. В. Дьяченко под руководством автора.

Результаты поискового исследования

В поисковом исследовании приняли участие педагоги начального и среднего профессионального образования в возрасте от 20 до 47 лет со стажем работы от 3 до 20 лет. Спецификой данной выборки явились ее однородность по половому составу (женская) и добровольное прохождение курсов повышения квалификации. В исследовании был использован метод свободного самоописания с последующим применением контент-анализа. Выбор данного метода был обусловлен основным его достоинством – потенциальным богатством оттенков самоописания и возможностью анализировать продукты самосознания, выраженные языком самого субъекта. В инструкции участникам исследования предлагалось описать себя по трем ключевым позициям:

- представления о своем Я;
- представления о своем реальном профессиональном Я;
- представления о своем идеальном профессиональном Я.

Необходимость сравнения представлений о себе как профессионале с общей Я-концепцией личности была обусловлена требованием отбора для дальнейших исследований педагогов с выраженными профессиональными представлениями, чьи самоописания Я-концепции не совпадают с описанием их реального профессионального Я. Построение наиболее полного семантического поля представлений педагогов о своем профессиональном Я обеспечивалось их характеристиками идеального педагога-профессионала.

Тексты самоописаний педагогов подвергались контент-аналитической обработке. Выделение категорий контент-анализа определялось теоретической основой исследования, а также содержанием изучаемых текстов. Ниже представлены кодировочные категории компонентов содержания профессионального Я-образа.

Кодировочные категории компонентов содержания профессионального Я-образа

1. Категория А – осознание образа своей профессии и образа современного конкурентоспособного профессионала:

- А1 – осознание образа своей профессии:
 - А1.1 – осознание предмета профессиональной деятельности;
 - А1.2 – осознание цели профессиональной деятельности;
 - А1.3 – осознание содержания профессиональной деятельности;
 - А1.4 – осознание средств профессиональной деятельности;
 - А1.5 – осознание методов профессиональной деятельности;
 - А1.6 – осознание условий профессиональной деятельности;
 - А1.7 – осознание особенностей, характерных только для педагогической деятельности;
 - А1.8 – осознание типичных трудностей, характерных только для педагогической деятельности;
- А2 – осознание образа современного конкурентоспособного профессионала.

2. Категория В – осознание своих профессиональных особенностей:

- В1 – осознание особенностей своей профессиональной направленности;
- В2 – осознание своей профессиональной компетентности:
 - В2.1 – осознание своей специальной компетентности;
 - В2.2 – осознание своей методической компетентности;
 - В2.3 – осознание своей социально-психологической компетентности;
 - В2.4 – осознание своей дифференциально-психологической компетентности;
 - В2.5 – осознание своей аутопсихологической компетентности;
- В3 – осознание своих профессионально важных и нежелательных качеств:
 - В3.1 – осознание своих профессионально важных качеств;
 - В3.2 – осознание своих профессионально нежелательных качеств;
- В4 – осознание своих профессионально значимых и нежелательных психофизиологических особенностей:
 - В4.1 – осознание своих профессионально значимых психофизиологических особенностей;
 - В4.2 – осознание своих профессионально нежелательных психофизиологических особенностей;

- В5 – осознание собственных профессионально обусловленных деформаций личности;
- В6 – осознание своей профессиональной идентичности;
- В7 – осознание возможностей и ограничений своего профессионального развития:
 - В7.1 – осознание возможностей профессионального развития;
 - В7.2 – осознание ограничений профессионального развития;
- В8 – осознание своего индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- В9 – осознание своего профессионального признания:
 - В9.1 – осознание признания в лице учащихся;
 - В9.2 – осознание признания в лице коллег.

Изучение самоописаний педагогов с целью сравнения их представлений о себе как о профессионале с общей Я-концепцией показало, что все участники исследования характеризуются выраженными профессиональными представлениями, не совпадающими с описанием их Я-концепции в целом.

Анализ текстов позволил выделить 293 индикатора, образующих контент-аналитические категории компонентов содержания профессионального Я-образа педагога. Теоретически выделенный набор категорий контент-анализа в процессе работы над содержанием исследуемых текстов дополнился следующими позициями: В7 – осознание возможностей и ограничений своего профессионального развития; В8 – осознание своего индивидуального стиля профессиональной деятельности; В9 – осознание своего профессионального признания.

Следует отметить, что такие теоретически выделенные категории, как А2 – осознание образа современного конкурентоспособного профессионала, В4 – осознание своих профессионально значимых и нежелательных психофизиологических особенностей, В5 – осознание собственных профессионально обусловленных деформаций личности, не были представлены в самоописаниях педагогов начального и среднего образования. Однако это не является достаточным основанием для их удаления из компонентного состава когнитивной подструктуры профессионального самосознания, поскольку «...не все реально постигаемое в себе самом и не все в собственном самосознании ясно осознанно, некоторые аспекты Я-образа оказываются ускользающими от сознания, неосознанными» (В. В. Столин, 1983, с. 113).

В текстах самоописаний педагогов были представлены и присоединяющая, и дифференцирующая составляющие профессионального Я-образа. Соотношение уровней их выраженности показано на рис. 9.

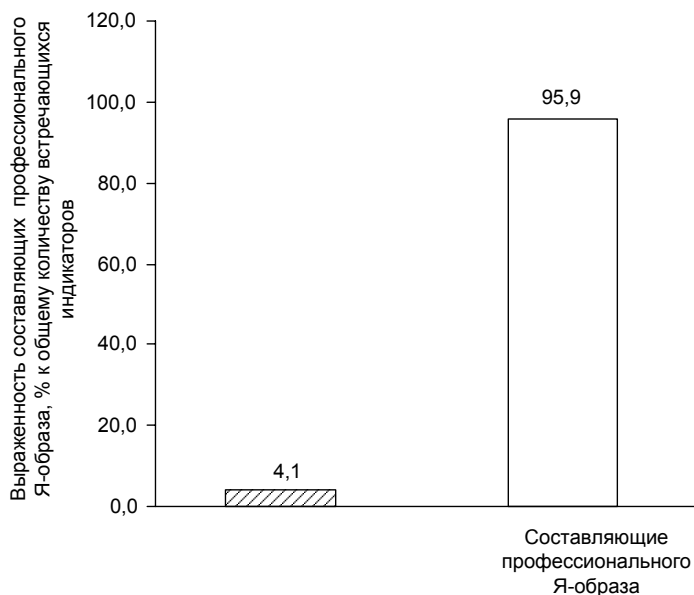


Рис. 9. Выраженность составляющих профессионального Я-образа педагогов:

▨ – присоединяющая составляющая; □ – дифференцирующая составляющая

Присоединяющая составляющая Я-образа педагога, трактуемая как осознание образа своей профессии и образа современного конкурентоспособного профессионала, характеризуется наименьшей частотой встречающихся в текстах самоописаний индикаторов (4,1%). Причем данное «присоединение» выражено только через осознание особенностей условий, средств и содержания своего труда.

Осознание образа своей профессии и образа современного конкурентоспособного профессионала является условием отождествления, идентификации себя с соответствующим профессиональным сообществом и осуществляемой деятельностью, а также выступает вектором, ориентиром профессионального развития.

Контент-анализ текстов самоописаний позволил выявить, что лишь 16% педагогов из всей выборки идентифицируют себя с педагогическим сообществом. Интересен факт, что среди них 8% педагогов имеют средний стаж работы 12 лет, т. е. находятся на стадии профессионализации, однако в текстах их самоописаний не представлены индикаторы присоединяющей составляющей профессионального Я-образа.

Дифференцирующая составляющая Я-образа педагога, рассматриваемая как осознание собственных профессиональных особенностей, представлена 95,9% индикаторов категорий и подкатегорий, имеющих различные уровни выраженности (рис. 10). Данный факт говорит о том, что дифференцирующая составляющая Я-образа педагога отличается от присоединяющей высокой когнитивной сложностью и дифференцированностью.

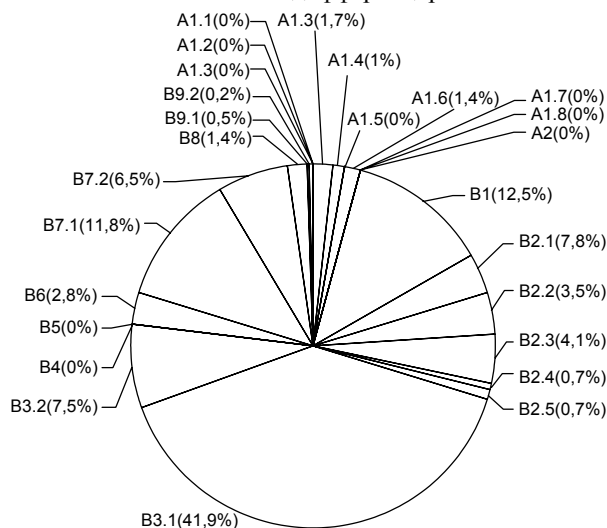


Рис. 10. Выраженность компонентов профессионального Я-образа

Поисковое исследование позволило не только уточнить компонентный состав содержания когнитивной подструктуры Я-образа педагога и его семантическую насыщенность, но и обозначить тенденции изменения представлений педагогов о себе на разных стадиях профессионального становления. С этой целью выборка педагогов была разбита по критерию «стаж работы» на 3 группы соответственно стадиям профессионали-

зации: 1-я группа – педагоги со стажем работы менее 3 лет; 2-я группа – от 3 до 10 лет; 3-я группа – от 10 до 20 лет.

Выраженность компонентов профессионального Я-образа (контент-аналитических категорий) по всей выборке участников исследования и в группах в зависимости от стажа работы представлены в табл. 16.

Таблица 16

Выраженность контент-аналитических категорий профессионального самосознания педагогов по всей выборке участников исследования и в группах с различным стажем работы, %

Контент-аналитические категории, подкатегории	Выраженность категорий контент-анализа			
	по всей выборке	в группах со стажем работы		
		менее 3 лет	от 3 до 10 лет	более 10 лет
A1:	4,1	1,7	2,4	–
A1.3	1,7	1,0	0,7	–
A1.4	1,0	–	1,0	–
A1.6	1,4	0,7	0,7	–
B1	11,9	3,7	5,1	3,0
B2:	16,7	5,4	8,9	2,4
B2.0	4,4	1,3	2,0	1,0
B2.1	3,4	1,3	2,0	–
B2.2	3,4	2,0	1,0	0,3
B2.3	4,1	0,6	3,1	0,3
B2.4	0,7	0,3	0,8	–
B2.5	0,7	–	–	0,7
B3:	45,0	11,3	22,8	10,9
B3.1	37,9	9,2	18,8	9,9
B3.2	7,1	2,1	4,0	1,0
B6	2,7	0,3	0,3	2,1
B7:	17,4	6,1	5,1	6,1
B7.1	11,3	3,0	3,0	5,2
B7.2	6,1	3,0	2,0	1,0
B8	1,4	0,7	–	0,7
B9:	0,7	–	–	0,7
B9.1	–	–	–	0,3
B9.2	–	–	–	0,3

Примечания:

1. Не обнаруженные в текстах самоописаний категории контент-анализа в таблице не представлены.

2. Категория B2.0 трактуется как осознание педагогами недифференцированной на виды профессиональной компетентности.

Результаты поискового исследования позволили установить следующие тенденции в динамике развития представлений педагогов о своем профессиональном Я-образе:

- с увеличением стажа работы ослабевает осознание операционально-исполнительских компонентов профессиональной деятельности, таких как условия, средства, содержание;

- с ростом стажа работы усиливается осознание своих особенностей как субъекта профессиональной деятельности, например своей идентификации с профессией, возможностей профессионального развития, индивидуального стиля деятельности и т. д.

Анализ проблемы профессионального самосознания педагога, выступающего показателем его субъектности, позволил на данном этапе исследования прийти к следующим выводам:

- Несмотря на отсутствие в отечественной психологической науке общепринятой дефиниции профессионального самосознания, различия в подходах к определению данного феномена, взгляды большинства исследователей сходны в том, что, во-первых, профессиональное самосознание – это процесс, результатом которого является профессиональная Я-концепция, а во-вторых, профессиональное самосознание выполняет регулирующую роль в профессиональном развитии человека.

- В работах многих исследователей встречаются представления о трехкомпонентной структуре профессионального самосознания. В компонентный состав когнитивной подструктуры самосознания профессионала входят две образующие: присоединяющая составляющая профессионального Я-образа, включающая осознание образа своей профессии и образа современного конкурентоспособного профессионала, и дифференцирующая составляющая, выражающаяся через осознание собственных профессиональных особенностей.

- Поисковое исследование позволило выявить компонентный состав когнитивной подструктуры самосознания педагога профессионального образования, а также отметить тенденции изменения представлений педагогов о своем профессиональном Я на разных стадиях профессионализации.

Исследование особенностей строения и изменения самосознания педагогов в процессе профессионализации

В исследовании приняли участие педагоги начального и среднего профессионального образования (92% женщин и 8% мужчин) в возрасте от 18 до 38 лет со стажем работы от 1,5 месяцев до 14 лет, а также студенты 1-го и 4-го курсов Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Изучение особенностей строения профессионального самосознания педагогов и его изменения на разных стадиях профессионального становления проводилось в аналогичных предыдущим исследованиям стажевых группах: 1-я – до 3 лет; 2-я – от 3 до 10 лет; 3-я – более 10 лет. Процедура отбора испытуемых, которые были ознакомлены с целями и задачами исследования, учитывала положительное отношение к эксперименту.

Выбор методов был обусловлен задачами данного этапа исследования, результатами теоретического анализа проблемы, учетом возможностей и ограничений методик, их точности и надежности измерения, а также объективными условиями и существующими возможностями проведения эксперимента.

При проведении исследования использовались следующие методики: методика измерения профессионального самосознания учителя (А. В. Савчук), самоактуализационный тест (Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская), опросник шкалы самооценки (А. И. Колобкова), опросник самоотношения (В. В. Столин), опросник уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкин, А. М. Эткинд). На основании этих методик были выделены показатели (табл. 17).

Таблица 17

Показатели, используемые в ходе анализа полученных данных

№ п/п	Условное обозначение показателя	Показатель
1	2	3
1	СУМ	Суммарный показатель профессионального самосознания
2	СВ	Осознание профессионального своеобразия
3	ТП	Осознание профессиональной типичности
4	СР	Осознание профессиональной самореализации
5	ИНД	Осознание выраженности в профессии своих индивидуальных свойств

1	2	3
6	СОЦ	Осознание выраженности в профессии своих социальных свойств
7	ЛИЧ	Осознание выраженности в профессии своих личностных свойств
8	Tc	Компетентность во времени
9	In	Независимость (поддержка)
10	SAV	Ценностные ориентации
11	Ex	Гибкость поведения
12	Fr	Сензитивность к себе
13	S	Спонтанность
14	Sr	Самоуважение
15	Sa	Самопринятие
16	Nc	Представления о природе человека
17	Sy	Синергия
18	A	Принятие агрессии
19	C	Контактность
20	Cog	Познавательные потребности
21	Cr	Креативность
<i>Аффективная подструктура профессионального самосознания</i>		
22	СОц	Самооценка
23	S	Глобальное самоотношение
24	I	Самоуважение
25	II	Аутосимпатия
26	III	Самоинтерес
27	IV	Ожидание положительного отношения других
28	1	Самоуверенность
29	2	Ожидание отношения других
30	3	Самопринятие
31	4	Самообвинение
32	5	Саморуководство (самопоследовательность)
33	6	Самоинтерес
34	7	Самопонимание
<i>Регулятивная подструктура профессионального самосознания</i>		
35	Ио	Общая интернальность
36	Ид	Интернальность в области достижений
37	Ин	Интернальность в области неудач
38	Ис	Интернальность в семейных отношениях
39	Ип	Интернальность в производственных отношениях
40	Им	Интернальность в области межличностных отношений
41	Из	Интернальность в отношении здоровья и болезни

***Результаты
исследования
когнитивной
подструктуры
профессионального
самосознания
педагогов***

С целью выявления особенностей строения и изменения когнитивной подструктуры самосознания педагогов на разных стадиях профессионализации полученные данные анализировались по двум направлениям: 1) сравнение данных каждой стажевой группы с тестовыми нормами; 2) сравнение данных стажевых групп друг с другом для выявления достоверных различий между ними.

Вывод о приближенности распределения эмпирических данных к нормальному позволяет определить интервал показателей профессионального самосознания, характеризующих среднестатистическую норму (32,3–47,5). Показатели профессионального самосознания в различных стажевых группах соответствуют среднему уровню выраженности. Исключение составляют педагоги, имеющие высокий уровень выраженности осознания самореализации (со стажем работы более 10 лет) и осознания своих социальных свойств (со стажем работы менее 3 лет).

Результаты свидетельствуют о том, что на стадии адаптации у начинающих педагогов актуализируется область осознания способов профессионального поведения и взаимодействия, освоения и успешного исполнения социальных ролей и норм, предписанных профессией. По мере освоения нормативно одобряемых образцов профессионального поведения, деятельности, общения на более поздних стадиях становления доминирующей в области осознания своего профессионального Я становится проблема собственной реализации в профессии.

При анализе достоверности различий средних арифметических показателей профессионального самосознания в разных группах выявлено наибольшее их количество по таким шкалам, как профессиональная самореализация, осознание социальных свойств и осознание личностных свойств (табл. 18).

Полученные данные позволяют отметить наиболее низкий уровень выраженности показателей профессионального самосознания, приближающийся к нижней границе среднестатистической нормы (32,3), у педагогов со стажем работы от 3 до 10 лет. В данной группе наблюдаются низкие показатели осознания личностных и социальных свойств, а также профессиональной самореализации.

Таблица 18

Данные о достоверности различий показателей профессионального самосознания педагогов с разным стажем работы

Категория обследуемых	$t_{\text{крит}}$ при уровне значимости 0,05	$t_{\text{крит}}$ при уровне значимости 0,01	$t_{\text{эмп}}$ между показателями профессионального самосознания педагогов с различным стажем работы			
			Профессиональная типичность	Профессиональная самореализация	Осознание своих социальных свойств	Осознание своих личностных свойств
Студенты 1-го и 4-го курсов	2,0	2,66	–	4,85	3,92	2,49
Студенты 1-го курса и педагоги со стажем работы менее 3 лет	2,01	2,68	–	–	–3,63	–
Студенты 1-го курса и педагоги со стажем работы от 3 до 10 лет	2,0	2,66	–	–	–3,46	–
Студенты 1-го курса и педагоги со стажем работы более 10 лет	2,01	2,68	–2,8	–2,11	–3,34	–
Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы менее 3 лет	2,02	2,70	–	–5,39	–7,37	–3,42
Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы от 3 до 10 лет	2,04	2,75	–	–7,54	–6,58	–4,30
Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы более 10 лет	2,02	2,70	–	–7,72	–6,96	–5,70

Примечание. Показатели, не имеющие достоверных различий, в таблице опущены.

Наблюдаемая тенденция повышения внимания к своему потенциалу и его связи с реализацией в профессиональной сфере именно в периоды освоения новых видов деятельности, таких как учебная (на 1-м курсе вуза), профессиональная (у педагогов со стажем работы менее 3 лет), поли-

профессиональная, или инновационная (у педагогов со стажем работы более 10 лет), свидетельствует в пользу нашего предположения о динамике субъектной активности в процессе профессионализации.

Показатели феномена самоактуализации как «способности к осуществлению, к актуализации того, что содержится в качестве потенциалов» (*A. Maslow*, 1954, с. 46), у педагогов вне зависимости от стажа работы находятся в интервале среднестатистической нормы от 45 до 55. Исключение составляют показатели самоуважения, трактуемого как способность педагога ценить свои достоинства и уважать себя за них.

У педагогов со стажем работы более 10 лет низкие показатели гибкости поведения, свидетельствующие о низкой способности быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию, о ригидности в поведении и взаимодействии с окружающими людьми.

Статистически достоверных различий показателей самоактуализации у педагогов на разных стадиях профессионализации не обнаружено. Это позволяет предположить, что способность педагога к самоактуализации своего потенциала в процессе профессионального развития не подвержена динамике. Последнее подтверждается ранее полученными данными о независимости этого феномена от возраста и стажа работы (*Н. С. Глуханюк, П. Ф. Кубрушко*, 1998).

Схема интеркорреляций показателей самоактуализации и профессионального самосознания в группах педагогов с различным стажем работы представлена на рис. 11. Выявленные взаимосвязи между показателями когнитивной подструктуры самосознания педагогов в целом показаны на рис. 12.

Результаты корреляционного анализа позволяют констатировать доминирующее количество связей между показателями как профессионального самосознания и самоактуализации, так и внутри этих феноменов в группах студентов 1-го курса и педагогов со стажем работы более 10 лет. Данный факт позволяет говорить об изменении когнитивной подструктуры самосознания педагога в процессе профессионализации. Ее отличительной особенностью выступает то, что система представлений о своих профессиональных особенностях имеет более целостное, взаимосвязанное строение у студентов 1-го курса и педагогов со стажем работы более 10 лет, нежели у представителей других групп.

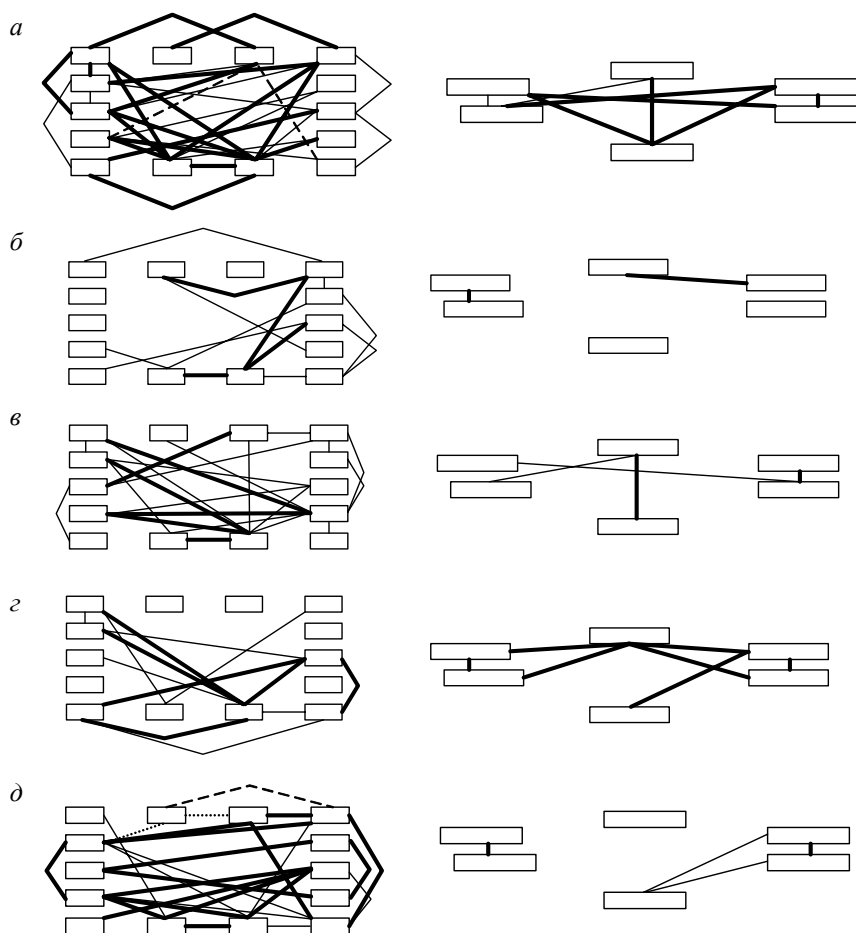


Рис. 11. Изменение строения феноменов когнитивной подструктуры самосознания педагогов в зависимости от стажа работы:
a – студенты 1-го курса; *б* – студенты 4-го курса; *в* – педагоги со стажем работы менее 3 лет; *г* – педагоги со стажем от 3 до 10 лет; *д* – педагоги со стажем более 10 лет;
 — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05; - - - обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,05; обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,01

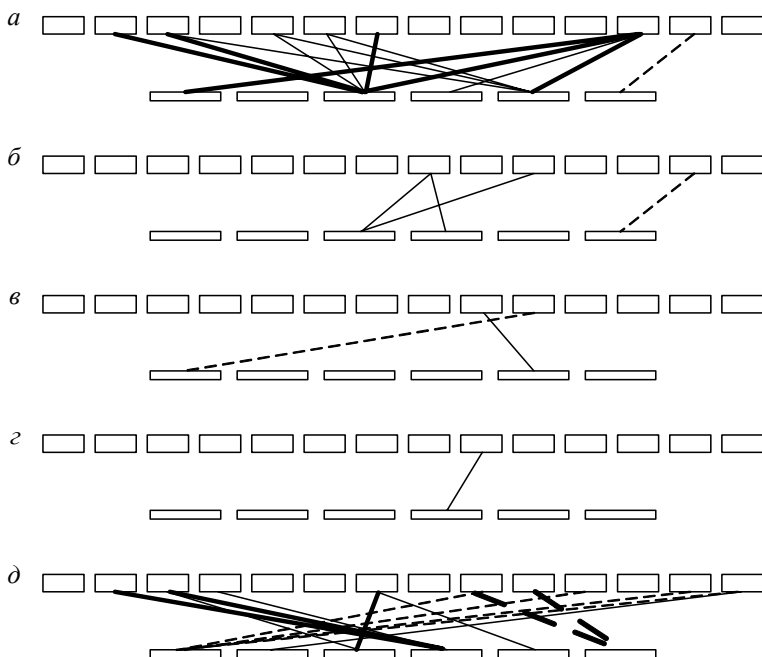


Рис. 12. Изменение взаимосвязей показателей когнитивной подструктуры самосознания педагогов в зависимости от стажа работы:

а – студенты 1-го курса; *б* – студенты 4-го курса; *в* – педагоги со стажем работы менее 3 лет; *г* – педагоги со стажем от 3 до 10 лет; *д* – педагоги со стажем более 10 лет; — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05; -- обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,05; — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01; - - - обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,01

**Результаты
исследования
аффективной
подструктуры
профессионального
самосознания педагогов**

В аффективной подструктуре самосознания выделяют оценивающую (самооценка) и аффективную (самоотношение) составляющие (В. В. Столин, 1983; И. С. Кон, 1984 и др.). На основании гипотезы о характере распределения эмпирических данных как приближенного к нормальному, с помощью средних арифметических значений ($M = 46,5$ для самооценки

и $M = 76,55$ для самоотношения) и среднеквадратичных отклонений ($\sigma = 5,7$ для самооценки и $\sigma = 18$ для самоотношения) были определены уровни выраженности аффективной составляющей самосознания педагогов. Показатели самооценки и самоотношения во всех группах педагогов имеют средний уровень выраженности (40,8–52,2 и 58,55–94,55 соответственно).

Исключение составляют студенты 4-го курса, у которых все показатели аффективно-оценочной подструктуры самосознания соответствуют низкому уровню выраженности, кроме показателей глобального самоотношения (62,1), аутосимпатии (68,6) и самопонимания (79,5). Интересен факт, что последний из обозначенных показателей, трактуемый как осознание и понимание особенностей проявления своего Я в мыслях, чувствах, поступках, деятельности, имеет наиболее высокий уровень выраженности, достоверно отличный от показателей самопонимания в остальных группах педагогов.

Следует отметить, что студенты 1-го курса наиболее склонны к представлению о том, что их личность, характер, деятельность и т. д. способны вызвать чувства, противоположные таким, как уважение, симпатия, одобрение, понимание, т. е. склонны к ожиданию наиболее критичного отношения к себе других людей (показатель «ожидаемое отношение других» равен 52,4).

У педагогов со стажем работы менее 3 лет наиболее высокий и достоверно отличный от других показатель самообвинения (66,6), подразумевающий наличие отрицательных эмоций в адрес своего Я, готовность поставить себе в вину свои неудачи, промахи, недостатки.

При анализе достоверности различий показателей самооценки и самоотношения между разными группами педагогов выявлено, что только группа студентов 4-го курса имеет достоверно отличные (более низкие) показатели данной подструктуры самосознания от таковых в других группах участников исследования (табл. 19).

Корреляционный анализ показал, что характер взаимосвязей между показателями самоотношения в зависимости от стажа педагогической деятельности изменяется (рис. 13). В группах студентов 1-го курса и педагогов со стажем работы более 10 лет количество связей и их теснота преобладают, что позволяет говорить об изменении отношения педагогов к своему Я в процессе профессионализации.

Таблица 19

Данные о достоверности различий показателей аффективной подструктуры самосознания педагогов с разным стажем работы

Показатели аффективной подструктуры самосознания	Педагоги с различным стажем работы			
	Студенты 1-го и 4-го курсов	Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы менее 3 лет	Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы от 3 до 10 лет	Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы более 10 лет
$t_{\text{эмп}}$ между показателями аффективной подструктуры самосознания:				
Самооценка	5,16	-4,70	-3,48	-3,31
Глобальное самоотношение	2,87	-3,66	-	-3,42
Самоуважение	2,06	-2,45	-	-2,30
Аутосимпатия	-	-	-	-2,58
Ожидаемое отношение других	2,04	-3,96	-2,44	-2,60
Самоинтерес	2,96	-4,10	-2,83	-
Самоуверенность	2,75	-2,47	-2,35	-2,80
Отношение других	-	-3,40	-2,57	-
Самопринятие	2,27	-3,23	-3,00	-3,66
Саморуководство	-	-3,00	-	-3,20
Самообвинение	-	-	-2,96	-
Самоинтерес	2,63	-4,00	-2,38	-3,00
Самопонимание	-2,75	-	2,60	2,50
$t_{\text{крит}}$ при уровне значимости 0,05	2,00	2,02	2,04	2,02
$t_{\text{крит}}$ при уровне значимости 0,01	2,66	2,70	2,75	2,70

Примечание. Показатели, не имеющие достоверных различий, в таблице опущены.

Связь между самооценкой и показателями самоотношения обнаружена только в группах студентов 1-го и 4-го курсов, в группах педагогов независимо от стажа их работы данной связи не выявлено (рис. 14).

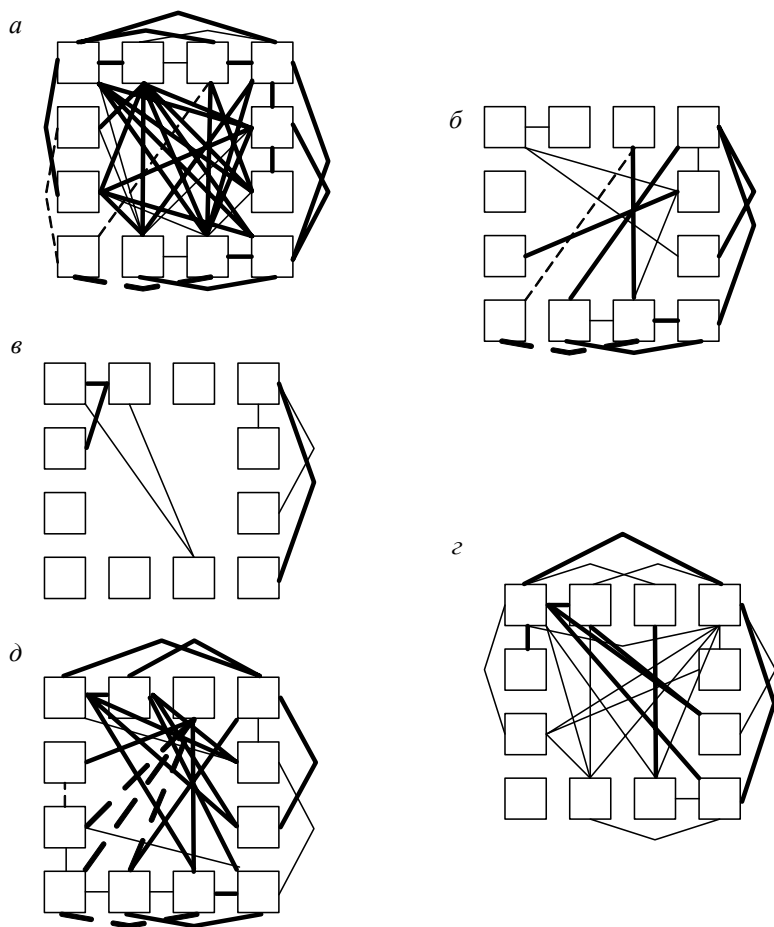


Рис. 13. Изменение взаимосвязей показателей самоотношения педагогов в зависимости от стажа работы:

a – студенты 1-го курса; *б* – студенты 4-го курса; *в* – педагоги со стажем работы менее 3 лет; *г* – педагоги со стажем работы от 3 до 10 лет; *д* – педагоги со стажем работы более 10 лет; — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05; -- обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,05; — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01; - - - обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,01

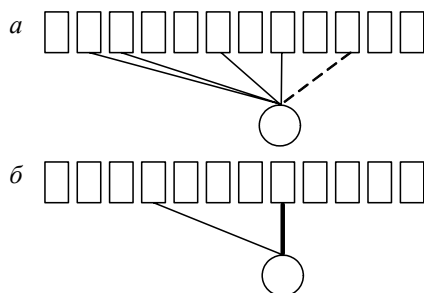


Рис. 14. Изменение связей показателей аффективной подструктуры самосознания будущих педагогов на разных этапах обучения:
a – на 1-м курсе; *б* – на 4-м курсе

***Результаты
исследования
регулятивной
подструктуры
профессионального
самосознания педагогов***

Показатели регулятивной подструктуры самосознания – локуса контроля – у большинства участников исследования имеют средний уровень выраженности (4,5–6,5). Исключение составляют студенты 4-го курса, у которых все показатели данного феномена попадают в интервал с низким уровнем выраженности, и педагоги со стажем работы менее 3 лет, у которых большинство показателей интернальности имеет высокий уровень выраженности.

Таким образом, к завершению этапа профессиональной подготовки в вузе локализация контроля над значимыми событиями у будущих педагогов перемещается в область экстернальности, т. е. происходящее объясняется влиянием внешних факторов. В начале осуществления профессиональной деятельности у молодых педагогов возрастают показатели локуса контроля во всех сферах жизнедеятельности, акцент переносится с интернальной области на экстернальную. Характер профессионального становления на стадии адаптации начинающий педагог объясняет особенностями своего поведения, способностями, уровнем образования, т. е. внутренним потенциалом и возможностями. Однако в процессе дальнейшей профессионализации педагогов отмечается снижение уровня внутренней локализации контроля.

Анализ выраженности интернальности – экстернальности и достоверность различий по ряду ее показателей на разных этапах освоения

и осуществления профессионально-педагогической деятельности позволили выявить изменение регулятивной составляющей самосознания педагога в процессе профессионализации (табл. 20). Этот факт также подтверждают результаты корреляционного анализа (рис. 15).

Таблица 20

Данные о достоверности различий показателей регулятивной подструктуры самосознания педагогов с различным стажем работы

Показатели регулятивной подструктуры самосознания	Педагоги с различным стажем работы				
	Студенты 1-го и 4-го курсов	Студенты 1-го курса и педагоги со стажем работы менее 3 лет	Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы менее 3 лет	Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы от 3 до 10 лет	Студенты 4-го курса и педагоги со стажем работы более 10 лет
$t_{\text{эмп}}$ между показателями:					
Интернальность общая	4,34	–	–5,69	–4,49	–4,41
Интернальность в достижениях	3,64	–	–4,69	–3,25	–2,54
Интернальность в неудачах	–	–	–2,78	–2,60	–
Интернальность в семье	–	–3,68	–5,64	–2,43	–2,14
Интернальность на работе		–3,21	–3,68	–	–2,12
Интернальность в межличностных отношениях	2,20	–	–2,56	–2,87	–
Интернальность в области здоровья	3,40	–	–2,94	–2,77	–
$t_{\text{крит}}$ при уровне значимости 0,05	2,00	2,01	2,02	2,04	2,02
$t_{\text{крит}}$ при уровне значимости 0,01	2,66	2,68	2,70	2,75	2,70

Примечание. Показатели, не имеющие достоверных различий, в таблице опущены.

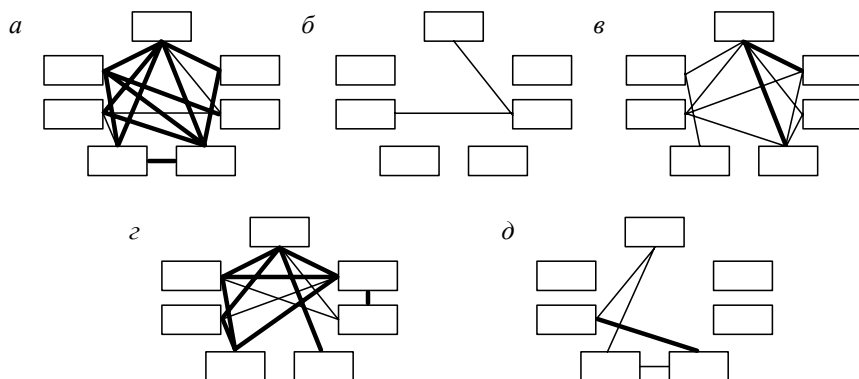


Рис. 15. Изменение связей показателей локуса контроля педагогов в зависимости от стажа работы:

а – студенты 1-го курса; *б* – студенты 4-го курса; *в* – педагоги со стажем работы менее 3 лет; *г* – педагоги со стажем работы от 3 лет до 10 лет; *д* – педагоги со стажем работы более 10 лет; — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05; — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01

Корреляционный анализ компонентов строения самосознания педагога и его изменения в процессе профессионализации позволил выявить:

- осознание педагогами особенностей своего профессионального Я подвержено динамике;
- строение профессионального самосознания у студентов 1-го курса и педагогов со стажем работы свыше 10 лет более целостно и структурировано, чем в остальных группах (рис. 16).

Исследование профессионального самосознания педагога позволило установить следующее:

- В компонентном составе когнитивной подструктуры преобладает дифференцирующая составляющая Я-образа (частота упоминания индикаторов 95,9%). «Присоединение», выступающее условием отождествления, идентификации себя с профессиональным сообществом и деятельностью, выражено очень слабо.
- Изменение представлений педагогов о своем профессиональном Я-образе характеризуется тенденциями ослабления осознания операционно-исполнительских компонентов деятельности и усиления осознания своих особенностей как ее субъекта.

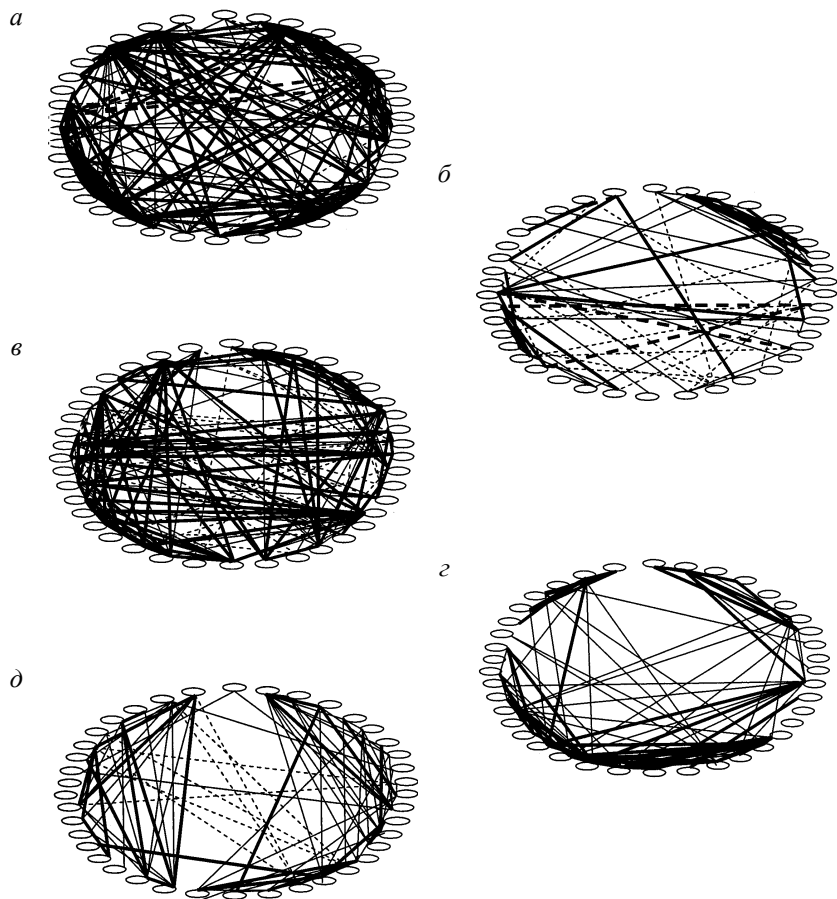


Рис. 16. Изменение структуры профессионального самосознания педагога в процессе профессионализации:

а – студенты 1-го курса; *б* – студенты 4-го курса; *в* – педагоги со стажем работы менее 3 лет; *г* – педагоги со стажем работы от 3 до 10 лет; *д* – педагоги со стажем работы более 10 лет; — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05; -- обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,05; — прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01; - - - обратная корреляционная связь на уровне значимости 0,01

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

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

- Показатели профессионального 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 строении профессионального самосознания на разных стадиях профессионализации. Наибольшей целостностью и структурированностью в количественном (количество интер- и экстракорреляций) и качественном (теснота корреляционных связей) отношении характеризуется строение самосознания у студентов 1-го курса и педагогов со стажем работы более 10 лет, а наименьшей – у студентов 4-го курса.

2.4.3. Исследование и формирование аутопсихологической компетентности

Исследование профессионального самосознания педагогов как одного из основных показателей субъектности, определяющего интенсивность и направление процесса профессионализации, позволило установить несформированность его регулятивного компонента, а также относительную независимость, несвязанность регулятивного и когнитивного компонентов.

Обозначенное выше положение о том, что педагог является не только объектом воздействия со стороны социальных институтов, но и субъектом своего развития, в том числе профессионального, инициировало поиск личностных новообразований, которые запускали бы механизмы саморегуляции, были доступны самоконтролю и неподвластны манипулированию.

Полагаем, что таким свойством является аутопсихологическая компетентность, которая представляет собой высокую степень развития само-

регуляции в сферах самосознания, самочувствия и самодеятельности и оказывает стимулирующее влияние на развитие личности во всех областях ее жизнедеятельности.

В аутопсихологической компетентности акцентируются свойства педагога, позволяющие направить его активность на понимание, принятие себя, выстраивание своей самооценки, осознание природы своего психического не столько на уровне априорного знания (когнитивный компонент самосознания), сколько на уровне проживания разных состояний, чувств, открытия в себе резервных возможностей. Такими качествами могут выступать устойчивый интерес человека к себе; способность к интроспекции, к сенситивности по отношению к себе; целеустремленность в процессе самопознания; умение познавать свой внутренний мир, а через него и мир других людей. Таким образом, аутопсихологическая компетентность рассматривается нами как свойство, способное стимулировать саморазвитие, самовоспитание, формирование профессиональной активности.

Аутопсихологическая компетентность как психологический феномен

Термин «аутопсихологическая компетентность» используется в отечественной психологии сравнительно недавно, в основном при характеристике структуры компетентности педагога. Однако достаточной научной экспликации аутопсихологическая компетентность еще не получила. Описание этого феномена в системе профессиональной деятельности педагога встречается в ряде работ (А. П. Ситников, А. А. Деркач, И. В. Елицина, 1994; Н. В. Кузьмина, 1990; Г. И. Метельский, 1979).

Исследуя понятие «аутопсихологическая компетентность», мы выделили в нем два смыслообразующих элемента. Первый связан с личностным образованием – «...представлением индивида о самом себе (ауто греч. autos – сам), на основе которого он строит взаимоотношения с другими людьми и относится к себе, что определяет Я-концепцию, когнитивный компонент самосознания, образ своих качеств, способностей, внешности, социальной ситуации и т. д.» (Психология, 1990). В современных исследованиях представление человека о самом себе определяется понятиями «Я-образ», «Я-концепция», сущность которых трактуется по-разному: как наивысшая концентрация субъектности и целостности (Е. А. Родионова, 1981); сочетание субъекта мышления и объекта познания (И. С. Кон, 1984); результат активности личности в познании себя,

деятельности и других, определяющий ее устойчивость в жизни (*С. Л. Рубинштейн*, 1976; *Н. А. Логинова*, 1978; *Т. Б. Карцева*, 1988).

Второй элемент связан с анализом понятия «компетентность», которое предметно раскрывается и дополняется во многих психологических исследованиях, касающихся профессиональной деятельности человека. И тем не менее обнаруживается разный подход к определению сущности данного явления. В зарубежной психологической науке компетентность определяется как мера понимания окружающего мира и адекватность взаимодействия с ним или, более инструментально, как совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих успешно выполнять деятельность, либо владение методами воздействия человека на среду и на себя. При таком понимании компетентности ее составляющие рассматриваются как отдельные слагаемые, что не позволяет говорить о компетентности как о комплексной характеристике человека.

Подход к раскрытию этого понятия в отечественной психологии дает возможность более широко посмотреть на задачи формирования компетентности в процессе профессионализации. Компетентность рассматривается как уровень сформированности общественно-практического опыта субъекта (*Ю. Н. Емельянов*, 1991); уровень обучаемости социальным и индивидуальным формам активности (*Л. П. Урванцев, Н. В. Яковлева*, 1995); совокупность профессиональных свойств, т. е. способностей реализовать должностные требования на определенном уровне (*Л. И. Анцыферова*, 1981); целостное личностное образование, формирующееся в процессе многоуровневой подготовки молодых людей к социальной жизни (*А. К. Маркова*, 1996). *Н. В. Кузьмина*, анализируя профессиональную компетентность педагога, считает, что осведомленность следует рассматривать как свойство личности, позволяющее продуктивно решать воспитательно-образовательные задачи (*Н. В. Кузьмина*, 1990). *Н. Ф. Талызина* связывает компетентность с уровнем успешного решения проблемных ситуаций (*Н. Ф. Талызина*, 1984). Мы определяем компетентность как интегративное новообразование психики, развивающееся в процессе профессионализации субъекта и инициирующее этот процесс.

Наиболее часто аутопсихологическая компетентность в качестве самостоятельного структурного элемента включается в профессиональную компетентность педагога. Аутопсихологическая компетентность, по мнению *Г. И. Метельского*, характеризует уровень понимания педагогом себя и своей педагогической деятельности. Самопознание преподавателя пред-

ставляет собой процесс решения определенной совокупности рефлексивных гностических задач, способствующих адекватному восприятию и пониманию педагогом различных сторон, свойств своей личности и деятельности. Уровневый характер аутопсихологической компетентности связан с уровневым характером рефлексивной саморегуляции. Высокий уровень рефлексивной саморегуляции есть единство осведомленности и регулятивной функции как при восприятии учителем ученика, так и при самопознании педагогом своей личности, что способствует росту профессионального мастерства (*Г. И. Метельский*, 1979).

Наиболее четко определяется аутопсихологическая компетентность и ее место в структуре профессионально-педагогической компетентности в работах Н. В. Кузьминой. Она выделяет пять структурных элементов профессионально-педагогической компетентности: профессиональную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентность. По определению Н. В. Кузьминой, аутопсихологическая компетентность состоит в осведомленности педагога о способах профессионального самосовершенствования, о сильных и слабых сторонах личности и деятельности, о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда (*Н. В. Кузьмина*, 1989; 1990).

Направление развития данного новообразования педагога определяется как переход от отрывочных, невербализированных представлений о себе, неадекватной самооценки к критической и адекватной оценке своего Я, ясному пониманию причин собственных успехов и неудач, предвидению развития у себя новых интересов, знаний, умений, рефлексивных возможностей.

Исследования Н. В. Кузьминой указали на возможность вычленения аутопсихологической компетентности как самостоятельного и важнейшего конструкта профессиональной компетентности и введения этого понятия в научный оборот.

А. П. Ситников, А. А. Деркач, И. В. Елшина понимают аутопсихологическую компетентность как готовность и способность педагога к целенаправленной психической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик, а именно к самодиагностике, самокоррекции, самомотивированию, к эффективной работе с информацией (*А. П. Ситников, А. А. Деркач, И. В. Елшина*, 1994). Такое определение аутопсихологической компетентности позволяет осуществить подбор «аутотехнологий», способствующих ее формированию.

Вычленив и анализируя основные личностные образования, обуславливающие успешное освоение и выполнение профессиональной деятельности, мы пришли к выводу, что любой вид деятельности, в особенности связанный с построением социальных отношений, предъявляет требования к развитию определенного уровня саморегуляции и самосознания, что обеспечивает успех в решении профессиональных задач.

Таким образом, аутопсихологическая компетентность – это свойство, детерминирующее высокий уровень самосознания, саморегуляции и готовности к целенаправленной работе по саморазвитию и самокоррекции.

Поскольку компетентность обеспечивает какую-либо область профессиональной деятельности, то и аутопсихологическая компетентность рассматривается большинством авторов в рамках определенной профессиональной деятельности и целью ее формирования является успешная профессионализация человека. На наш взгляд, данный подход к изучению аутопсихологической компетентности ограничивает область ее исследований, что оставляет не выявленной, например, такую ее составляющую, как осознание своих потребностей и уровня готовности к процессу саморазвития, в частности нравственного, духовного и физического.

О необходимости расширения осознания своего Я в области проявлений собственной психики как действенном методе сохранения психического и физического здоровья, как эффективном средстве развития коммуникативных, интеллектуальных и других способностей свидетельствуют научные исследования в области психологии, педагогики, философии, а также источники народной мудрости и древних знаний.

Проведенный анализ позволяет сделать ряд заключений. Аутопсихологическая компетентность отличается от психологической компетентности педагога, которую мы формируем средствами учебных дисциплин. Аутопсихологическая компетентность – это активность человека в познании, понимании и принятии себя, тогда как психологическая компетентность предполагает знание закономерностей проявления психики других людей как объектов.

Аутопсихологическая компетентность как субъектное свойство включает такой уровень самосознания и саморегуляции, который обеспечивает:

- знания 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.

**Программа
формирования
и исследования
аутопсихологической
компетентности**

Исследования уровня аутопсихологической компетентности управленческих кадров (А. П. Ситников, А. А. Деркач, И. В. Елишина, 1994) показали, что освоение человеком ауто-технологий повышает продуктивность про-

фессиональной деятельности и интенсивность личностного роста. Эти данные позволяют говорить о формирующем эксперименте с использованием соответствующих технологий обучения как оптимальном методе исследования данного феномена. Как показывает практика, обучение следует направлять не столько на овладение различными аутотехниками, сколько на освоение основных принципов жизнедеятельности, ориентирующих человека на самостоятельный поиск нужных способов и путей саморазвития. С этой целью строился процесс формирования аутопсихологической компетентности студентов и преподавателей и изучалось ее влияние на эффективность профессионализации.

В современной психологической науке существует множество тренинговых практик формирования каких-либо новообразований человека для решения различных проблем. Несмотря на их разнообразие и эффективность, к выбору формирующих методов необходимо подходить очень избирательно. В ходе опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей формирования аутопсихологической компетентности мы убедились, что прямое и полное заимствование технологий, методов, техник и т. д. осложнено вследствие ряда причин:

- предлагаемые тренинговые технологии не способны охватить широкий круг проблем самопознания и определения пути саморазвития, поскольку ориентированы на решение узких задач;
- большинство тренингов направлено на психокоррекцию, а не на актуализацию процессов саморазвития и самоисследования;
- многие из заимствованных в зарубежной психологической практике тренингов нуждаются в этнокультурной адаптации.

Учитывая сущностные особенности такого феномена, как аутопсихологическая компетентность, с целью ее формирования и развития мы избрали путь синтеза технологий и тщательного отбора техник. Некоторые методы, ис-

пользуемые в формирующем эксперименте, близки к тренинговым (К. Роджерс, 1990; 1994), отдельные методы заимствованы из рекомендаций по самопознанию (Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин, 1995; Д. Энрайт, 1994).

Разработанная нами программа формирования аутопсихологической компетентности в условиях интенсивной групповой подготовки была апробирована в группах студентов и преподавателей начального, среднего и высшего профессионального образования.

Предлагаемая технология как средство формирования аутопсихологических знаний, умений и свойств личности не является алгоритмом каких-либо суперсредств, неизвестных психологической науке и практике, она не несет в себе манипуляций со стороны ведущих, а, наоборот, позволяет расширить понимание аспектов своих действий, поведения и деятельности, которые ранее оставались за пределами внимания и осознания. Расширение сферы проникновения в мир своего Я, нахождение новых аспектов проявления своей психики, ее возможностей в саморегуляции, расширение восприятия картины мира позволяют изменить мировоззрение человека, задуматься о ценностных ориентациях.

Состояние «здесь и сейчас», которое достигается в процессе работы со слушателями семинаров-практикумов, когда внимание направлено только на внутренний мир человека, позволяет погрузиться в свои мысли, переживания, чувства, ощущения. Новое восприятие своего тела, своего внутреннего мира делает человека более устойчивым в социальном мире, формирует чувство собственной ценности, обеспечивает адекватное реагирование, создает основу для адекватной самооценки. Все это достигается благодаря синтезу многих средств, основным из которых является поиск ресурсов человека и работа с ними. При этом методы развития психических процессов чередуются с методами саморегуляции, релаксации и рядом других способов.

В основе используемой нами психотехнологии лежат следующие техники:

- эмоционально-информационный обмен в системах «ученик – учитель», «ученик – ученик», «ученик – группа» в условиях резонансной групповой работы;
- формирование новых концептуальных представлений о человеке;
- приемы самопознания, самоорганизации и саморегуляции;
- тренинговые методы интеллектуального, сенсорного, эмоционально-волевого и нравственного развития личности;

- способы развития рефлексии, осознанного отношения к себе и миру;
- способы развития отношения к духовным, нравственным ценностям, осмысление их с позиции концепции единства мира и человека.

Формами организации и содержания работы в группе являются:

- использование коллективной и индивидуальной мыслительной и эмоционально-двигательной деятельности; методов самонаблюдения, самоанализа, самооценки, коррекции своего эмоционального состояния, рефлексии переживаемых состояний в разных видах организованной деятельности и т. д.;
- интенсивный характер обучения на семинаре, достигаемый путем полного погружения участников в решение его задач;
- участие в деятельности «проживания», позволяющей человеку включиться в длительное переживание ситуации «здесь и сейчас», сопровождающееся обязательной интроспекцией и последующими аутическими действиями по осознанию своего Я-образа и сущности переживаемых психических состояний.

Необходимость введения нового типа взаимодействия внутри группы, обозначенного как «проживание», обусловлено задачей развития аутопсихологической компетентности. «Проживание» обеспечивается процессом сотворчества на интеллектуальном, эмоциональном уровнях и дает человеку возможность пережить новую стадию, эпоху своего Я. Оперативной стороной «проживания» выступает переживание человеком разных психических состояний, новых жизненных ситуаций. Деятельность «проживания», которую мы предлагаем как возможную форму работы на семинарах-практикумах, имеет прежде всего дидактическую цель – формирование аутопсихологической компетентности.

Исследование выполнено Т. Е. Егоровой под руководством автора (*Т. Е. Егорова*, 1996). По разработанной экспериментальной схеме было проведено семь семинаров-практикумов, в которых участвовали студенты Волжского инженерно-педагогического института, преподаватели и мастера производственного обучения профессиональных училищ и колледжей Нижнего Новгорода и Перми в возрасте от 19 до 60 лет со стажем работы от 1,5 до 32 лет. Среди участников семинаров-практикумов женщины составляли 36%, мужчины – 64%; высшее образование имели 62%, среднее специальное – 38%. В категории инженерно-педагогических работников преподаватели составляли 68%, мастера производственного обучения – 32%.

Методы исследования выбирались и уточнялись в соответствии с поставленными задачами и исходными гипотетическими предположениями о том, что аутопсихологическая компетентность как теоретический конструкт представляет собой совокупность и иерархию личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции.

Саморегуляция поведения и деятельности связана с основными свойствами личности и происходит в разных сферах ее проявления: эмоциональной, познавательной, потребностно-мотивационной, поведенческой. Поэтому нас интересовала динамика различных свойств личности в процессе работы по предложенной аутотехнологии на семинарах-практикумах, а также влияние измененного отношения к себе на устойчивые личностные образования и их чувствительность к психологическому воздействию разработанных техник.

Измерительные срезы проводились в два этапа: констатирующий – до начала семинара и оценочный – после его завершения. Для измерения использовались традиционные стандартизированные методики, а также опросники, разработанные специально для отслеживания выделенных характеристик: комбинированный личностный опросник (Г. Е. Леевик); опросник самотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев); шкала самочувствия, активности, настроения; опросник локуса контроля (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкин, А. М. Эткинд); опросник потребностей в достижении и в общении (Ю. М. Орлов, И. В. Шкуркин); шкала знаний, умений, навыков в области своих психических возможностей и их проявлений; шкала «Я и мир»; шкала иерархии внутренних ориентиров (Т. Е. Егорова); специализированная методика Ж. Тейлора «Беспокойство – тревожность» в модификации Н. М. Пейсахова.

***Результаты
формирования
аутопсихологической
компетентности
в условиях интенсивной
групповой подготовки***

Сравнение результатов констатирующего и оценочного измерений выделенных свойств личности в выборках студентов и педагогов позволило выявить изменение различных показателей и профиль их выраженности. Достоверность различий средних арифметических показателей оценивалась по t-критерию Стьюдента, значения которого превышали табличные по большинству измеряемых свойств и находились в пределах от 2,86 до 5,42 на уровне значимости, равном 0,05. Данный

факт позволил рассматривать группу студентов и группу педагогов как две отличающиеся друг от друга, самостоятельные выборки. Причем рассмотрению подлежали только те показатели, изменения которых до и после формирующего воздействия установлены как достоверно различные.

Подобное направление анализа подтвердило и наше наблюдение особенностей поведения участников обеих выборок на семинарах-практикумах. Студенческую аудиторию отличали такие поведенческие проявления, как повышенный интерес к предлагаемой форме занятий, отсутствие стереотипов самопрезентации, низкая критичность по отношению к предлагаемым методам и ведущим, уверенность в своих возможностях освоения нового. Группа педагогов проявляла больший скептицизм в отношении методов и действий ведущих, ее характеризовало наличие профессиональных стереотипов поведения, а также значительно большее время, требующееся для понимания и воспроизведения инструкций ведущих.

Отсюда результаты достигнутых изменений рассматривались и анализировались дифференцированно по группам студентов и педагогов, однако схема анализа была идентичной: определение средних значений всех показателей, расчет обнаруженных изменений в процентах к констатирующему измерению, определение достоверности различий.

Достоверность различий показателей личностных черт, измеренных с помощью комбинированного личностного опросника до и после семинара, не была установлена, что подтвердило гипотезу об устойчивости характерологических черт к кратковременному психологическому воздействию. Исключение составил фактор О, трактуемый как уверенность – неуверенность в себе ($t_{\text{мп}} = 3,14$ на уровне значимости 0,01). Оценка его изменения свидетельствует о снижении тревожно-депрессивного фона на 9%, что указывает на тенденцию развития у участников семинаров уверенности в себе и открытости в отношениях в предлагаемых условиях обучения.

Данные по группе студентов позволяют отметить, что динамике подвержены характеристики эмоциональной сферы, показатели самоотношения, самооценки и отношения «Я и мир» (табл. 21). Результаты дают возможность предположить, что формирующаяся аутопсихологическая компетентность как система саморегуляции в первую очередь проявляется на эмоциональном уровне, о чем свидетельствуют повышение активности, улучшение самочувствия, снижение тревожности, изменение общего эмоционального фона.

Таблица 21

Результаты различия/сходства по t-критерию Стьюдента средних арифметических показателей констатирующего и оценочного измерений в группе студентов

Статистические параметры	БТ	С	А	Н	СОц	Самоотношение										Я – М		
						S	I	II	III	IV	I	2	3	4	5		6	7
Констатирующее измерение:																		
Среднее арифме- тическое	25,95	24,33	23,62	25,76	56,57	13,05	6,19	6,76	7,38	5,67	3,67	5,05	3,43	3,43	5,52	4,19	1,57	1,45
Среднеквадра- точное отклоне- ние	8,37	5,42	7,18	5,53	6,17	4,10	2,72	2,49	2,42	1,08	1,98	1,81	1,65	0,90	1,59	1,10	1,33	1,33
Дисперсия	76,14	29,37	51,57	30,56	38,05	16,81	7,39	6,18	5,85	1,17	3,94	3,28	2,72	0,82	2,54	1,20	1,77	1,77
Оценочное измере- ние:																		
Среднее арифме- тическое	17,52	29,00	28,81	33,40	60,24	18,30	8,14	8,90	8,90	6,81	4,86	5,38	5,05	4,14	4,76	5,14	2,67	1,00
Среднеквадра- точное отклоне- ние	7,31	4,74	6,82	6,34	8,82	3,37	2,42	2,79	2,14	1,05	1,49	1,56	1,25	0,77	1,77	0,89	1,17	1,10
Дисперсия	53,39	22,48	46,54	40,24	77,80	11,35	5,84	7,80	4,56	1,11	2,22	2,43	1,57	0,60	3,13	0,79	1,37	1,35
$t_{набл}$	5,42	3,04	5,35	5,42	2,12	4,72	2,91	3,13	3,27	3,77	3,17	0,78	3,44	2,86	1,61	3,76	3,12	2,13
Изменение, %	– 32	19	22	30	6	40	32	32	21	20	32	7	47	21	14	23	70	– 31

Примечания:

1. $t_{крит} = 2,086$ для уровня значимости 0,05.

2. В таблице приняты следующие сокращения: БТ – беспокойство – тревожность, С – самочувствие, А – активность, Н – настроение, СОц – самооценка своих качеств, S – глобальное самоотношение, I – самоуважение, II – аутосимпатия, III – ожидаемое отношение других, IV – самонтерес, I – самоуверенность, 2 – отношение к другим, 3 – самопринятие, 4 – саморучководство, 5 – самообвинение, 6 – самонтерес, 7 – самопонимание, Я – М – отношение к себе и миру.

Изменению оказались подвержены и показатели самоотношения: с одной стороны, возрос уровень самопринятия, аутосимпатии, самоинтереса, самопонимания; снизилось самообвинение и зависимость от мнения других; с другой стороны, повысился уровень саморегуляции и способность противостоять обстоятельствам. Таким образом, получение дополнительных знаний о себе, большее понимание себя, обеспечиваемое психотехнологией, позволяют формировать свойства, проявляющиеся как аутопсихологическая компетентность.

В группе педагогов динамике были подвержены показатели настроения, самооценки, потребности в достижении, а также отношения «Я и мир» и иерархия ценностей «Я – деятельность – мир» (табл. 22). В результате работы на семинаре в группе педагогов стабилизировалось хорошее настроение, а показатели активности и самочувствия не изменились.

Таблица 22

Результаты различия/сходства по t-критерию Стьюдента
средних арифметических показателей констатирующего и оценочного
измерений в группе педагогов

Статистические параметры	БТ	Н	СОц	Самоотно- шение		ПД	Я – М	ЯДМ
				IV	6			
Констатирующее изме- рение:								
Среднее арифмети- ческое	21,40	24,05	49,53	7,38	4,19	9,72	1,33	2,40
Среднее квадра- тичное отклонение	7,64	5,53	7,35	2,42	1,10	2,55	0,52	0,65
Дисперсия	58,43	29,56	53,97	5,85	1,20	6,53	0,27	0,43
Оценочное измерение:								
Среднее арифмети- ческое	13,09	28,86	44,72	8,90	5,14	10,77	1,12	2,74
Среднее квадра- тичное отклонение	5,13	4,74	7,93	2,14	0,89	2,43	0,32	0,49
Дисперсия	26,27	22,48	62,90	4,56	0,79	5,90	0,10	0,24
$t_{\text{набл}}$	6,87	3,02	3,91	3,27	3,76	5,15	3,14	3,79
Изменение, %	-39	20	-10	21	23	11	-16	15

Примечания:

1. $t_{\text{крит}} = 2,021$ для уровня значимости 0,05.
2. В таблице приняты следующие сокращения: БТ – беспокойство – тревожность, Н – настроение, СОц – самооценка своих качеств, IV – самоинтерес, 6 – самоинтерес, ПД – потребность в достижении, Я – М – отношение к себе и миру, ЯДМ – ценностные отношения к себе, деятельности и миру.

Фактор эмоционального состояния слушателей является наиболее значимым показателем, свидетельствующим об удовлетворенности работой в группе. Данный результат подтверждается снижением уровня беспокойства и тревожности.

Среди показателей самоотношения наибольшей значимой динамике подвержен показатель интереса к себе ($t_{\text{эмп}} = 3,27$ на уровне значимости 0,01). Низкий уровень выраженности данного показателя достаточно часто наблюдается у работников системы образования, что можно объяснить сосредоточенностью внутренних усилий на защите своего Я, предъявлением высоких требований к другим, завышенной самооценкой.

К положительной тенденции, возникшей в результате работы на семинаре, можно отнести снижение самооценки своих качеств и оценки осведомленности в области своих психических возможностей и их проявления, а также приближение общей самооценки к адекватному уровню. Однако следует отметить, что у 10% слушателей обнаружено снижение самооценки по отношению к адекватной. Причины фактического снижения самооценки связаны со смещением критической установки педагогов по отношению к другим на отношение к себе.

Любое изменение самооценки рассматривалось в формирующем эксперименте как свидетельство динамики самосознания, что может выступать основой дальнейших изменений поведения человека. Данное заключение созвучно утверждению К. Роджерса о том, что существует непосредственная связь между когнитивным, аффективным и поведенческим компонентами самосознания: изменение представлений о себе и их переоценка ведут к соответствующим изменениям в поведении (К. Роджерс, 1994).

Установленные значимые различия взаимодействия «Я и мир» свидетельствует об изменении отношения как к себе, так и к окружающему миру. К окончанию семинара у участников эксперимента в качестве доминирующей стала выступать позиция адекватного положительного отношения к себе и миру. Следует отметить, что до семинара данная позиция была зафиксирована лишь у 20% педагогов.

Изменение иерархии внутренних ориентиров в сторону повышения их значимости и гармонизации выраженности было также подтверждено высказываниями слушателей при рефлексивном анализе собственной деятельности в группе. Осознание своего потенциала в педагогической дея-

тельности, по данным контент-анализа самоотчетов слушателей, выразилось в готовности к ее реконструкции у 48% педагогов, готовности к изменению деятельности у 38% педагогов, которые, однако, на данный период еще не определили средства ее реализации. И только 10% слушателей не увидели возможности применения полученного опыта саморегуляции в своей профессиональной деятельности. Интересен факт, что 74% из последней группы слушателей являются педагогами со стажем работы более 10 лет. По окончании работы на семинарах увеличились показатели потребности в достижениях, средства для реализации которой участники эксперимента пытались искать в изменении себя, своего отношения к миру, в овладении методами саморегуляции.

Поскольку в группе педагогов выявлена динамика показателей отношений «Я и мир», «Я – деятельность – мир», возникла необходимость определения их взаимосвязи с другими свойствами в срезах до и после семинара, для того чтобы установить, является ли их развитие результатом применения психотехнологии. Корреляционный анализ позволил установить картину зависимостей, представленную на рис. 17.

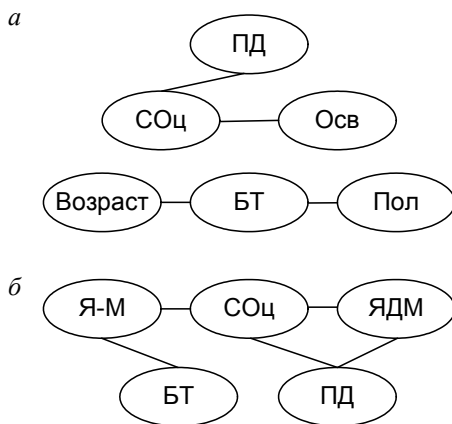


Рис. 17. Корреляционные связи показателей в группе педагогов:
а – до семинара; *б* – после семинара; ПД – потребность в достижениях; СОц – самооценка своих качеств; БТ – беспокойство – тревожность; Я – М – отношение к себе и миру; ЯДМ – ценностные отношения к себе, деятельности и миру

Изменение корреляционных связей подтверждает изменение в свойствах и их проявлениях у участников семинара. Особенно ценным результатом является включение в корреляционную плеяду показателей отношений, фиксирующих изменение системы ценностей.

Обобщение результатов исследования по всей выборке участников семинаров позволило выделить следующие изменения:

- снижение состояния тревожности, повышение активности, настроения, улучшение самочувствия;
- повышение уверенности в себе, снятие комплексов, ограничивающих проявление самостоятельности и свободы;
- актуализацию потребностей самопознания и саморазвития, активизацию познавательной деятельности;
- актуализацию потребности в достижении и поиск возможностей ее реализации в профессиональной деятельности;
- осознание зависимости между познанием себя и своими возможностями.

Вышеперечисленные изменения имели позитивный характер. Кроме позитивных явлений были выявлены и негативные. Например, отсутствие возможности повысить свой статус в кругу привычных социальных отношений путем самоизменения и изменения уровня своей профессиональной деятельности приводит к использованию более простого способа самоутверждения на основе полученных знаний: самопрезентации, рекламирования себя, подчеркивания собственной неординарности и т. п.

В основном использование предлагаемой технологии ведет к появлению аутопсихологической компетентности как нового личностного образования, но стать устойчивым качеством, закрепиться в системе черт личности аутопсихологическая компетентность может только при наличии поддержки и сопровождения.

Исследование данного феномена позволило сделать ряд выводов:

- Аутопсихологическая компетентность рассматривается нами как проявление субъектности педагога и как важное новообразование, способное стимулировать саморазвитие.
- Структура аутопсихологической компетентности представляет собой совокупность и иерархию личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции, что обуславливает успешность процесса социальной и профессиональной адаптации.

- Аутопсихологическая компетентность формируется в процессе интенсивной групповой работы с полным или частичным «погружением» и оказывает положительное влияние на эффективность профессионализации.

- Исследование аутопсихологической компетентности позволило установить изменение 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 субъекту профессионализации наблюдалась у студентов и педагогов, стаж включенности в профессиональную деятельность которых составлял 10–20 лет, что подтверждается данными исследования самосознания.

- Формирование аутопсихологической компетентности правомерно и необходимо не только в структуре профессионализма, но и в решении задач воспитания этического, экологического, этнического самосознания. Аутопсихологическая компетентность оказывает общее стимулирующее влияние на процесс саморазвития личности в целом.

- Экспериментальная работа подтвердила правомерность, необходимость и возможность формирования такого новообразования, как аутопсихологическая компетентность.

Опытно-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 интегративным 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 компонентом.
- Выявлена возможность формирования аутопсихологической компетентности как способности к саморегуляции, стимулирующей профессиональное развитие.
- Проектирование деятельности и себя как профессионала на основе знаний об особенностях становления профессионально-педагогической деятельности и формировании субъектных характеристик является основным механизмом профессионализации.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

ПРОТИВОРЕЧИВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

3.1. Феноменология кризисов развития

Рассмотрение категории развития, представленное в первой главе, позволило определить его как гетерохронный процесс, включающий 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; *А. В. Запорожец*, 1986; *Б. Ливехуд*, 1994; *Д. Б. Эльконин*, 1976; *E. Erikson*, 1968 и др.).

Под кризисами в психологической науке понимают особые, относительно непродолжительные по времени периоды развития, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. Кризисные явления относят к нормативным процессам, необходимым для нормального поступательного хода развития. Для рассмотрения психологических особенностей кризисов профессионализации необходимо обратиться к анализу процесса развития человека в целом и сопровождающих его кризисов.

Кризисы профессионализации, так же как и жизненные, делятся на два типа: нормативные и ненормативные. Взгляды на кризис как на явление нормативное высказывались многими авторами (*Л. С. Выготский*, 1984; *В. В. Давыдов*, 1986; *Д. Б. Эльконин*, 1994; *E. Erikson*, 1968; *L. H. Ginsberg*, 1951). Нормативность понимается как поворотный пункт, момент решения, выбор между прогрессом и регрессом. Кризисы, сопровождающие процесс развития и возникающие при переходе от одной стадии к другой, в данной работе будут рассматриваться как нормативные явления.

В современной психологической науке в развитии человека выделяют стадии, этапы, циклы, фазы, эпохи (см. гл. 1). Однако независимо от структуры периодизации большинство исследователей выделяют в данном процессе критические периоды. Будучи едиными в признании их наличия, некоторые авторы высказывают мнение о возможности бескризисного развития при определенных педагогических условиях (*А. Н. Леонтьев*, 1975; *U. Lehr*, 1969; *Г. Томэ*, 1978). Подобные взгляды в последнее

время опровергаются исследователями (*Р. А. Ахмеров*, 1994; *В. И. Слободчиков*, 1994; *К. Н. Поливанова*, 1995 и др.), рассматривающими кризисы как необходимый атрибут развития и, более того, своеобразные ступени восхождения к личности (*Б. Ливехуд*, 1994).

Таким образом, при определении роли и значения кризисов в процессе развития наблюдается относительное единство мнений, заключающееся в рассмотрении кризисов как нормативных явлений. Многие концепции и теории объединяет также положение о том, что кризис детерминирован определенным рода противоречиями, в процессе разрешения которых осуществляется прогрессивное развитие, происходит перестройка внутреннего переживания за счет изменения отношения к окружающей действительности, а также потребностей и побуждений, определяющих поведение человека.

На завершающем этапе каждой стадии развития накапливаются противоречия как внешнего, так и внутреннего характера. Ряд исследователей относит этот период к стадии развития кризиса (*Л. С. Выготский*, 1984; *В. В. Давыдов*, 1986; *Д. Б. Эльконин*, 1994 и др.). По мнению Л. С. Выготского, особенностью кризиса является неясность границ, определяющих его начало и конец. Однако в середине кризиса наступает кульминационный момент, в который кризис достигает апогея. Л. С. Выготский предлагает считать его точкой отсчета, откладывая в сторону начала и окончания кризиса примерно по полгода и выделяя, таким образом, три фазы развития кризиса: предкритическую, собственно критическую и посткритическую (*Л. С. Выготский*, 1984).

По мнению других авторов, собственно кризис начинается с критического события (*Р. А. Ахмеров*, 1994; *Ф. В. Василюк*, 1984; *G. Caplan*, 1963; *G. F. Jacobson*, 1974 и др.). Жизненные события квалифицируются как ведущие к кризису, если они «...создают потенциальную или актуальную угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей...» (*G. F. Jacobson*, 1974, с. 816) и при этом ставят перед индивидом проблему, «...от которой он не может уйти и которую не может разрешить привычным способом» (*G. Caplan*, 1963, с. 525). Критические события в данных теориях рассматриваются как пусковой механизм развития кризиса. При таком подходе границы кризиса становятся более определенными.

Дж. Каплан описал четыре последовательные стадии развития кризиса: первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы

решения проблем; дальнейшее повышение напряжения в условиях, когда эти способы оказываются нерезультативными; еще большее возрастание напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних ресурсов; при тщетности всех попыток решить проблему повышение тревоги, усиление депрессии, возникновение чувства беспомощности и безнадежности, дезорганизация личности. Если первые две стадии можно соотнести со стадиями, предложенными Л. С. Выготским, то две последующие более определены в работах Ф. Е. Василюка и рассматриваются как деятельностное переживание.

По мнению Дж. Каплана, кризис может закончиться на любой стадии развития, а исход его может быть двояким. Он состоит либо в восстановлении прерванной кризисом жизни, ее возрождении, либо в перерождении ее в другую по существу жизнь. И в том и в другом случае речь идет о некотором порождении собственной жизни, ее осознании, т. е. о жизненном творчестве. Успешное разрешение кризиса вызывает у человека прилив сил, стремительное овладение новыми областями действительности, приводит к повышению мотивации достижения, инициирует появление новых способностей (*G. Caplan, 1963*).

В отечественной и зарубежной психологической науке условно можно обозначить три подхода к изучению кризисов. Основанием их выделения служат противоречия, движущие процессом развития.

Согласно первому подходу, в качестве детерминант развития рассматриваются смена ведущей деятельности и изменение социальной ситуации развития. В рамках данного подхода явление кризиса наиболее изучено в трудах отечественных психологов на примере детского возраста (*Л. И. Божович, 1968; Л. С. Выготский, 1984; В. В. Давыдов, 1986; А. Н. Леонтьев, 1975; Д. Б. Эльконин, 1976* и др.). Они выделяют следующие кризисы возрастного развития: новорожденности, первого года жизни, трех лет, шести-семи лет, подростковый кризис. По мнению данных исследователей, во время кризиса оформляются психологические новообразования, определяющие генеральную линию последующего развития в стабильном периоде, а процесс протекания кризисов обусловлен внешними факторами и внутренней логикой самого развития (*Л. С. Выготский, 1984*). В данном подходе особое внимание уделяется преобладанию внешних детерминант развития.

На внешних детерминантах развития личности базируется теория Р. Заззо, в которой основной движущей силой выступает включенность

личности в разнообразные социальные институты (*Р. Заззо*, 1968), и теория Г. С. Салливана. В последней выделяются шесть стадий развития личности в соответствии с культурой западноевропейского типа, в других обществах, по мнению автора, эти стадии могут быть иными (*H. S. Sullivan*, 1963).

В русле первого подхода наиболее изучены проявления кризиса в зависимости от возраста и большинство исследований осуществлено на материале, относящемся к детскому периоду жизни человека.

Второе направление объединяет теории и концепции развития личности, основанные на ее внутреннем стремлении к развитию. Они охватывают изучение процесса развития на протяжении всей жизни человека (*Ch. Buhler*, 1962; *Б. Лувехуд*, 1994; *E. Erikson*, 1968 и др.).

По мнению Ш. Бюлер, главной движущей силой развития выступает врожденное стремление человека к самоосуществлению, самоисполнению. В ее понимании жизненный путь – это результат саморазвития духа, внутренней духовной сущности человека, детерминирующий развертывание различных жизненных фаз. Кризисы также результат внутренней несогласованности между способностью к самоопределению и самоосуществлением (*Ch. Buhler*, 1963).

М. Мерс выделяет кризисы на основании развития таких духовных сил человека, как жизненно-душевные, деловые и духовные устремления (*M. Moers*, 1950). Р. Штайнер в своей периодизации опирается на сходные с предложенными М. Мерс детерминанты развития, определяет уровневый характер развития души (ощущающая, рассудочная, сознательная) и выделяет соответствующие этим уровням кризисы.

Наиболее распространенной в зарубежной психологии является концепция развития личности, предложенная Э. Эриксоном. По его мнению, многие возрастные противоречия есть следствия кризисных явлений, а движущей силой развития выступает самоидентичность как субъективное чувство непрерывной самотождественности. Развитие личности обусловлено возможностью быть самим собой в глазах других, а также в собственных глазах (*E. Erikson*, 1968).

Созвучный идеям Э. Эриксона подход к развитию личности представлен в работах Р. А. Ахмерова. В качестве факторов, обуславливающих биографические кризисы личности, он указывает жизненные события и отношения между ними. В зависимости от межсобытийных отношений

Р. А. Ахмеров выделяет следующие кризисы: кризис нереализованности как отрицательное субъективное переживание жизненной программы, кризис опустошенности как душевную усталость и переживание отсутствия достижений, кризис бесперспективности как отсутствие перспектив профессионального роста, реальных планов на будущее.

Таким образом, если в первом подходе решающее значение в развитии личности отводится внешним детерминантам, то во втором подходе доминирует внутренняя детерминанта развития.

Третий подход базируется на изменении детерминанты развития в процессе жизненного пути личности. В русле данного подхода встречаются концепции, механистически объединяющие первые два подхода (*J. Loevinger, R. Wessler, 1970; R. Havighurst, 1957*).

Наиболее эвристичными являются концептуальные позиции, предложенные В. И. Слободчиковым. В их основу положено понятие событийной общности, характеризующей многообразные способности человека, позволяющие ему входить в различные общности и выходить из них, т. е. быть самобытным. Начало каждой возрастной ступени – это всегда новое рождение и новая форма жизни. При этом автор подчеркивает, что последовательная смена ступеней есть не просто условное членение непрерывного процесса эволюционирования, а прежде всего смена режима индивидуальной жизни. Соответственно он выделяет две группы кризисов: кризисы рождения («Так жить нельзя»), кризисы развития («Хочу быть как ты») – и новые способы самоопределения. Разрыв, противоречие между актуальной и потенциальной формой совместного существования создает явление кризиса (*В. И. Слободчиков, 1994*).

Анализ различных подходов к дифференциации кризисов по детерминанте развития позволил установить, что на основании внешней детерминанты выделяют кризисы Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Р. Заззо, А. Н. Леонтьев, Г. С. Салливан, Д. Б. Эльконин и др. Внутренние факторы в качестве детерминанты кризисов называют Ш. Бюлер, Б. Ливехуд, М. Мерс, Р. Штайнер, Э. Эриксон. Изменения детерминанты кризисов на протяжении всей жизни человека отмечают такие исследователи, как Д. Ловингер, В. И. Слободчиков, Р. Хавигхерст и др.

В психологической науке различают возрастные кризисы, или кризисы психического развития (*Л. И. Божович, 1968; Л. С. Выготский, 1984; И. С. Кон, 1984; Д. Б. Эльконин, 1976* и др.); жизненные кризисы (*Р. А. Ах-*

меров, 1994; Б. Г. Братусь, 1980; Ш. Бюлер, 1962; А. Б. Добрович, 1987; Б. Ливехуд, 1994; В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева, 1981 и др.); психологические кризисы (Г. С. Абрамова, 1997; А. Г. Амбрумова, 1985); профессионально обусловленные кризисы (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.).

Ведущими факторами кризисов детства являются изменение социальной ситуации развития, перестройка системы отношений со взрослыми и окружающим миром, а также смена ведущей деятельности. Развитие кризисных явлений наблюдается в определенные относительно кратковременные периоды, но они никак не иницируются возрастом. Возраст всего лишь фон, на котором проявляется кризис, главное – это перестройка, изменение социальной ситуации и ведущей деятельности. И конечно, кризисы психического развития не ограничиваются периодом детства. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность изменяются и за его пределами.

Положение о возможности их изменения за рамками детского возраста разработано в русле концепций развития человека на протяжении жизненного и профессионального пути. В данных концепциях речь идет о жизненных кризисах (Ch. Buhler, 1962; M. Moers, 1950 и др.). Понимание кризисных явлений в этих теориях во многом совпадает с трактовкой кризисов возрастного развития (определение кризиса, его значение для развития, способы переживания и т. д.). Разработка идей в русле психологии жизненного пути человека определила создание периодизаций развития в течение жизни и в отечественной психологии (В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева, 1981; В. И. Слободчиков, 1994 и др.). Выделенные в этих периодизациях кризисы логично отнести к жизненным.

Такие исследователи, как Р. А. Ахмеров, Б. Г. Братусь, А. Б. Добрович, Д. Левинсон и др., изучают кризисы развития зрелой личности. «Кризисы зрелости... возникают реже... не столь строго привязаны к возрасту... проходят достаточно осознанно и куда более скрыто, интериоризированно...» (Б. С. Братусь, 1980, с. 11).

Психологические кризисы не обладают временной характеристикой и обусловлены событиями, имеющими переломное значение для психологической целостности личности (Г. А. Абрамова, 1997; А. Г. Амбрумова, 1985).

К отдельной группе относятся кризисы профессионального развития, обусловленные процессом профессионализации субъекта.

По мнению большинства авторов, в процессе кризисов происходит структурная перестройка личности (Б. Г. Ананьев, 1980; А. Г. Амбрумова, 1985; Р. А. Ахмеров, 1994; Ф. Е. Василюк, 1984 и др.).

Нормативные кризисы развития, как правило, не вызывают изменений биопсихических свойств индивида, однако активно воздействуют на психические процессы. Кризисные явления сопровождаются сильными эмоциональными переживаниями, человек испытывает чувство недовольства, психологический дискомфорт, повышенную тревожность. Характерным становится перераспределение значимости и удельного веса некоторых раздражителей или ряда внешних стимулов, появляется временная неспособность к волевому действию (А. Г. Амбрумова, 1985). Человек испытывает невозможность реализации своего жизненного замысла. Именно в силу такой парализации воли, вызывающей бессилие личности перед лицом событий, охватывающей важнейшие жизненные отношения, и возникает кризис (Ф. Е. Василюк, 1984).

Кризис подвергает изменению подструктуру опыта. В период кризиса разрушаются старые привычки, умения, навыки, на смену которым приходят новые, нередко формирующиеся в самом процессе кризиса.

Направленность также оказывается вовлеченной в кризис, которому свойственно изменять психологическое будущее, смысл и целостность жизни. Вследствие этих изменений возникают противоречия во всей системе жизни человека, системе «сознание – бытие».

На основании анализа исследований в отечественной и зарубежной психологической науке, посвященных изучению кризисов в развитии человека, определены следующие положения:

- кризисы – это нормативные явления, сопровождающие процесс развития человека;
- временные границы протекания кризисов дифференцируются по фазам, этапам, стадиям развития;
- кризисы детерминируются внешними и/или внутренними факторами; доминирование воздействия тех или иных факторов изменяется в течение жизни человека;
- в процессе кризиса происходит психологическая перестройка структуры субъекта.

3.2. Кризисы профессионализации

Исследование субъекта деятельности в психологической науке осуществляется с позиций концепции жизненного пути личности, с учетом индивидуальной истории человека (*К. А. Абульханова-Славская*, 1991; *Б. Г. Ананьев*, 1980; *Л. И. Анцыферова*, 1981; *Ch. Buhler*, 1962; *P. Janet*, 1929; *С. Л. Рубинштейн*, 1946 и др.).

В соответствии с этим под профессионализацией в данной работе подразумевается составной элемент жизненного пути, процесс развития, который заключается в последовательной смене определенных стадий, сопровождающейся кризисами.

Кризисы профессионализации рассматриваются как непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки профессионального сознания, обуславливающие изменение вектора профессионального развития.

А. К. Маркова отмечает, что кризис профессионализации может возникнуть, когда старое в профессиональном труде уже не удовлетворяет, а новое еще не найдено или когда творческие находки работника встречают сопротивление в профессиональной среде (*А. К. Маркова*, 1996). Критические и сенситивные периоды в процессе осуществления отдельной конкретной деятельности упоминаются в исследованиях Л. И. Анцыферовой (*Л. И. Анцыферова*, 1981).

Основными признаками профессиональных кризисов являются потеря чувства нового, отставание от жизни, снижение уровня профессионализма, внутренняя растерянность, осознание необходимости переоценки себя, снижение самооценки, усталость, возникновение ощущения истощенности своих возможностей и т. д.

Анализируя профессиональное развитие, А. Р. Фонарев выделяет одну из основных форм психологической регуляции деятельности – индивидуально-личностную (*А. Р. Фонарев*, 1997). Она является промежуточной, переходной между индивидной и личностной формами и характеризуется возникновением у человека неуверенности в своих силах, несогласием с самим собой, осознанием неясности жизненных целей. Подобное психологическое состояние автор определяет как кризис, острота которого зависит от всей жизненной стратегии человека. Данный кризис – типичный этап профессионализации, занимающий относительно непродолжитель-

ный временной промежуток, по истечении которого человек либо возвращается к индивидной форме регуляции деятельности (регресс), либо поднимается к личностной (прогресс). В обоих случаях возникает новая ценностная система личности, благодаря которой становятся возможными восстановление внутренней целостности человека и обретение смысла бытия.

Личностная форма регуляции деятельности осуществляется следующим образом: «...структура профессиональной деятельности и ее содержание не остаются неизменными, а изменяются с личностным ростом специалиста, который находит в ней все новые грани, новый смысл, новые формы в рамках той же профессии» (Р. А. Ахмеров, 1994, с. 90). Таким образом, развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, углубление представлений о ней, а преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, обуславливают дальнейший личностный рост.

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк полагают, что нормативные кризисы неизбежно сопровождают переход от одной стадии профессионального становления к другой и логически обусловлены данным процессом (Э. Ф. Зеер, 1997; Э. Э. Сыманюк, 1999). В качестве нормативных кризисов становления личности профессионала они выделяют кризисы учебно-профессиональной ориентации, выбора профессии, профессиональных экспектаций, профессионального роста, профессиональной карьеры, социально-профессиональной самоактуализации, утраты профессии.

Развивая концепцию профессионального становления личности, Э. Ф. Зеер отмечает, что нормативными являются как прохождение всех описываемых им стадий, так и сопровождение перехода от одной стадии к другой кризисными явлениями (Э. Ф. Зеер, 1997).

Кроме нормативных кризисов, характеризующих переходный период между стадиями, могут возникнуть и кризисы внутри любой стадии, однако факторы, инициирующие их проявление, зачастую не укладываются в закономерное течение процесса профессионального становления, поскольку связаны с наличием в жизнедеятельности человека случайных, непредвиденных и сверхнормативных событий. Кризисы профессионализации, возникающие на отдельных стадиях данного процесса и детерминированные случайными или сверхнормативными событиями, рассматриваются как ненормативные.

Для дальнейшего исследования типологии кризисов необходимо определить психологическую трактовку понятия «событие». Большинство отечественных исследователей интерпретируют событие как поворотный момент в индивидуальной биографии человека (Б. Г. Ананьев, 1968; Н. А. Логинова, 1975; 1978; С. Л. Рубинштейн, 1946). «События жизни – это узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» (С. Л. Рубинштейн, 1946, с. 684).

С одной стороны, события знаменуют собой поворотные моменты в жизни человека, способствуют «изменению направления и темпа развития, определяют перестройку характера» (Н. А. Логинова, 1978, с. 160), т. е. вызывают кризис, в процессе которого и происходит изменение вектора развития. Так, Р. А. Ахмеров рассматривает события как фактор биографического кризиса (Р. А. Ахмеров, 1994).

С другой стороны, развитие кризиса может инициировать события определенного рода. Это события-поступки, которые не только служат для достижения конкретной цели, но и открывают новую жизненную перспективу. Именно в процессе совершения таких событий-поступков человек разрешает основные кризисные противоречия.

С. Л. Рубинштейн связывал события жизни с собственной активностью человека, с принятием им решений и их реализацией. Однако наряду с этими событиями в процессе жизнедеятельности человека имеют место случайные переменные, влияние которых опосредовано внутренними и внешними закономерностями развития (С. Л. Рубинштейн, 1946).

Б. Г. Ананьев, изучая события индивидуальной биографии человека, выделял следующие их виды: события окружающей среды, являющиеся существенной, дискретной переменной в обстоятельствах развития субъекта жизни и происходящие не по его воле и инициативе, например, вторжение внешних сил в судьбу человека, таких как общественно-исторические события, роковые случаи и т. д.; события, связанные с поведением человека в окружающей среде, т. е. его поступки (Б. Г. Ананьев, 1980).

Н. А. Логинова вычленяет еще один вид событий – события внутренней жизни человека, обозначив их как события-впечатления. Существенным является не только то, какие объективные изменения в жизнь человека вносят события сами по себе, но и то, каким образом под их влиянием личность строит свою судьбу (Н. А. Логинова, 1978).

Таким образом, исследователи в индивидуальной биографии человека выделяют события, обусловленные внешними факторами, и события, вызванные собственной активностью человека, проявляющейся в его поступках и внутренних переживаниях. Однако и внешне, и внутренне мотивированные события могут иметь как нормативный, так и ненормативный характер.

Теоретический анализ кризисов профессионализации в работах отечественных и зарубежных исследователей позволяет сделать следующие выводы:

- профессионализация – это процесс развития, который заключается в последовательной смене определенных стадий, сопровождающейся кризисными явлениями;
- выделенная на основании анализа детерминант развития типология кризисов включает два их вида: нормативные и ненормативные кризисы;
- нормативные кризисы сопровождают переход от одной стадии к другой. К ним относятся кризисы учебно-профессиональных ориентаций, выбора профессии, профессиональных экспектаций, профессионального роста, профессиональной карьеры и социально-профессиональной самоактуализации;
- случайные события порождают ненормативные кризисы, изменяя траекторию профессионального развития.

3.3. Исследование кризисов профессионализации педагогов

Исследование кризисов профессионализации на примере педагогов начального профессионального образования проводилось нами генетическим методом. Для решения поставленных задач была использована психобиографическая анкета; обработка полученных материалов проводилась с помощью контент-анализа. При интерпретации данных учитывалась активная роль субъекта в ретроспективном анализе процесса профессионализации. (Методологическая тенденция осмысливать трудные жизненные ситуации с позиции самого субъекта, т. е. с точки зрения его «внутренней ситуации», отмечается отечественными психологами как наиболее продуктивная.)

Биографический метод позволяет рассматривать профессионализацию как динамический процесс и создает условия для выявления критических периодов в этом процессе.

Специфической характеристикой кризисов как объекта психологического анализа является их представленность в качестве элемента целостного акта развития, а не отдельных поведенческих актов. Психобиографический метод позволяет исследовать профессиональные кризисы в динамике их развития, определять детерминирующие их факторы, выявлять происходящие в процессе переживания кризиса структурные изменения субъекта и способы преодоления кризисов. В теории Ф. Е. Василюка о переживании деятельности подчеркивается значение и роль активного, деятельного переживания в процессе преодоления кризиса (Ф. Е. Василюк, 1984). Каждое подобное переживание оставляет неизгладимый след в биографии человека, в той или иной мере определяя индивидуальную траекторию развития личности. Осознание кризисов человеком во многом зависит от значимости и силы его переживания, от количества приложенных усилий для преодоления некоторого «разрыва» жизни. Психобиография позволяет вычлениить эти «следы», определить особенности выхода из кризисов, оптимальные для того или иного индивида, соотнести их с настоящим и будущим. По мнению Н. А. Логиновой, «в эмоционально окрашенных образах и мыслях пережитое сохраняется в памяти личности и служит материалом для осмысливания в процессе выработки жизненной философии, жизненных планов и целей» (Н. А. Логинова, 1978, с. 160).

Помимо исследовательской направленности, психобиографический метод подразумевает эффект психологического воздействия на личность, позволяющего инициировать процесс развития за счет рефлексивного анализа своего прошлого и настоящего. Психобиографический метод позволяет человеку смотреть на жизнь под углом зрения самореализации личности в ее жизненных проявлениях. Применяя биографический метод, исследователь создает условия для самопознания испытуемых, подводит их к проблеме реализации своего Я. Отвечая на вопросы формализованной биографической анкеты, человек заново исследует свое профессиональное прошлое, критически осмысливает этапы профессиональной жизни. Именно рефлексивное исследование кризисов, на наш взгляд, способствует более успешному их преодолению в дальнейшем.

С целью исследования кризисов профессионализации педагога нами применялась реконструированная формализованная биографическая анкета, предложенная В. Г. Норакидзе (В. Г. Норакидзе, 1989). Обработка собранных материалов проводилась с использованием контент-анализа, це-

лю которого было выявление психологических особенностей кризисов профессионализации педагогов. Индикаторами в текстах психобиографий считались все характеризующие кризисы высказывания, относящиеся к причинам их возникновения, психологическим изменениям в структуре субъекта и способам преодоления кризисов. При этом учитывались как описательные, так оценочные суждения. Перечень кодировочных категорий контент-анализа представлен ниже.

Кодировочные категории характеристик профессиональных кризисов

1. Категория А – кризисы профессионального становления:

- А1 – кризис учебно-профессиональных ориентаций;
- А2 – кризис выбора профессий;
- А3 – кризис профессиональных ожиданий;
- А4 – кризис профессионального роста;
- А5 – кризис профессиональной карьеры;
- А6 – ненормативный кризис

2. Категория Б – факторы, обуславливающие кризисы:

- | | |
|--|--|
| • Б1 – объективные: | • Б2 – субъективные: |
| Б10 – смена ведущей деятельности; | Б20 – социально-профессиональная активность; |
| Б11 – изменение способа выполнения деятельности; | Б21 – совершенствование способов выполнения деятельности; |
| Б12 – изменение социальной ситуации развития; | Б22 – чрезмерная поглощенность трудовой деятельностью; |
| Б13 – возрастные психофизиологические изменения; | Б23 – неудовлетворенность профессионально-образовательным статусом; |
| Б14 – профессионально обусловленные деформации; | Б24 – неудовлетворенность потребностей личности; |
| Б15 – профессионально обусловленные стагнации; | Б25 – субъективное чувство стагнации в личностном и профессиональном развитии; |
| Б16 – улучшение или ухудшение социально-экономической ситуации; | Б26 – стремление к саморазвитию и самореализации; |
| Б17 – случайные события; | Б27 – неготовность к профессиональному самоопределению; |
| Б18 – неблагоприятные обстоятельства в реализации профессиональных планов; | Б28 – боязнь изменения привычной жизнедеятельности. |

3. Категория В – изменения в структуре субъекта деятельности:

- В1 – социально-профессиональная направленность:
 - В10 – амбивалентные профессиональные интересы и планы;
 - В11 – потеря смысла выполняемой учебно-профессиональной деятельности;
 - В12 – внутренние эмоционально-окрашенные барьеры: страх, тревожность, депрессия и др.;
 - В13 – неудовлетворенность процессом выполняемой деятельности;
 - В14 – субъектное переживание отсутствия возможностей для самовыражения и самореализации;
 - В15 – отсутствие перспектив изменения социально-профессионального статуса;
 - В16 – переживание несовпадения профессиональной деятельности с ожиданиями;
- В2 – социально-профессиональная компетентность:
 - В20 – неуверенность в своих знаниях и умениях;
 - В21 – осознание своей некомпетентности;
 - В22 – стремление к повышению квалификации;
 - В23 – неудовлетворенность своим уровнем профессионального опыта.

4. Категория Г – выходы из кризиса:

- Г1 – инициативный:
 - Г10 – повышение квалификации;
 - Г11 – прохождение аттестации;
 - Г12 – смена места работы;
 - Г13 – овладение смежной специальностью;
 - Г14 – ревизия смысла жизни, возможностей и составление новых сценариев профессиональной жизни;
 - Г15 – обращение за помощью к коллегам, руководителям;
 - Г16 – переквалификация в рамках той же профессии;
 - Г17 – возврат на прежнее место работы и ту же должность;
 - Г18 – смена профессии;
- Г2 – ситуативный:
 - Г20 – нахождение смысла жизни в непрофессиональной сфере;
 - Г21 – профессиональные апатия и стагнация;
 - Г22 – разрешение кризиса по настоящему, давлению родителей, друзей, коллег;
 - Г23 – компромиссное разрешение проблемы, не устраняющее противоречие, но снимающее напряжение;
 - Г24 – постепенное примирение с деятельностью;
 - Г25 – случайный выход, оказавшийся благополучным;
 - Г26 – другое, не учтенное.

Опытно-поисковое изучение кризисов было проведено под нашим руководством в диссертационном исследовании Э. Э. Сыманюк в 1994–1999 гг. В качестве объектов исследования были выбраны преподаватели и мастера производственного обучения начальных профессионально-образовательных учреждений, проходившие курсы повышения квалификации в Институте развития регионального образования Свердловской области, всего 291 чел. в возрасте от 23 до 57 лет, имеющие стаж работы от 0,5 года до 33 лет. Кроме этого учитывались следующие параметры исследуемых: пол (мужчины – 23,7%, женщины – 76,3%), образование (высшее – 28,9%, среднее специальное – 71,1%), категория (преподаватели – 37,1%, мастера производственного обучения – 62,9%).

Обобщенная характеристика кризисов, отражающая их выраженность, обуславливающие факторы, вовлеченность подструктур субъекта профессионализации и стратегии выхода, представлена в табл. 23.

Таблица 23

Основные характеристики кризисов профессионализации, %

Вид кризиса	Уровни выраженности	Детерминанты кризиса		Компоненты структуры субъекта		Стратегии выхода из кризиса	
		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	19,0	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	0,0
A6	14,7	97,7	2,3	95,4	4,6	83,7	16,3

Качественный и количественный анализ текстов психобиографий преподавателей и мастеров производственного обучения подтвердил следующие предположения:

- кризисные явления – неотъемлемый атрибут динамического процесса профессионализации;
- степень осознания кризисов индивидуальна;
- степень осознания кризиса как явления при его благоприятном протекании уменьшается.

Анализ уровня выраженности кризисов в профессиональном сознании педагогов (рис. 18) позволяет сделать вывод о том, что кризис профессионального роста оставляет наиболее глубокий след, а его преодоление становится для педагога значимым явлением профессиональной жизни. Преобладание уровня выраженности данного кризиса было характерно для всего периода проведения исследования.

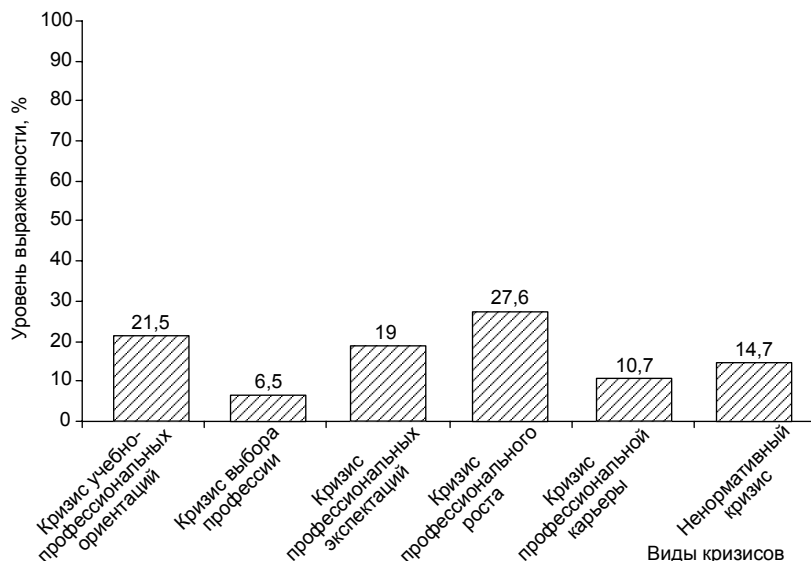


Рис. 18. Уровни выраженности кризисов

Изучение уровней выраженности разных видов кризисов в зависимости от возрастных особенностей, уровня образования, категории инженерно-педагогических работников и стажа работы педагогов позволило обнаружить, что наиболее заметное влияние на осознаваемость кризисов оказывают возрастные особенности педагогов и стаж их педагогической деятельности. Обнаруженные факты полового деморфизма субъективного отражения профессиональных кризисов в описании жизненного и профессионального пути связаны с более высокой оценкой женщинами своего раннего детства, а также периодов 25–30 и 45–50 лет по степени насыщенности критическими событиями.

Возрастные особенности оказывают непосредственное влияние на представленность и уровень выраженности кризисов профессионального становления. Мы рассмотрели возрастные группы с интервалом в пять лет от 23 до 57 лет. Наибольшая зависимость между уровнем выраженности кризиса и возрастом прослеживается в кризисах профессиональных ожиданий и профессиональной карьеры, что согласуется с данными Г. С. Абрамовой о двух наиболее выраженных возрастных кризисах, переживаемых человеком в периоды первого подведения итогов и середины жизни (Г. С. Абрамова, 1997).

Результаты зависимости уровня выраженности кризисов профессионального становления от стажа педагогической деятельности аналогичны результатам зависимости между возрастом и уровнем выраженности кризисов, поскольку возраст и стаж работы участвовавших в исследовании педагогов были взаимосвязаны (различия в соотношении стажа и возраста составляли 3–5 лет) и все участники исследования проходили процесс профессионализации с однократным циклом.

Кризис учебно-профессиональных ориентаций более выражен в высказываниях педагогов со средним специальным образованием, что свидетельствует о неготовности молодого поколения, поступающего в средние специальные учебные заведения, к выбору профессии. Кризис выбора профессии и профессиональных ожиданий более характерен для педагогов с высшим образованием. Полагаем, это может быть обусловлено тем, что в процессе обучения в вузе молодой человек имеет больше возможностей для поиска смысла будущей профессиональной деятельности, процесс профессионального самоопределения в силу различных причин актуализируется. Связь уровня выраженности кризиса профессионального роста с уровнем образования педагогов не прослеживается, а вот выраженность кризиса профессиональной карьеры обнаруживает подобную зависимость. Педагоги с высшим образованием в два раза чаще, чем педагоги со средним специальным образованием, отражают в своих психобиографиях данный кризис. Это может свидетельствовать о том, что уровень образования существенно влияет на процесс профессионализации. Возможно в определенный момент профессионального развития среднее специальное образование выступает «препятствием» для дальнейшего роста педагога как профессионала.

Результаты выраженности кризисов профессионализации в зависимости от категории инженерно-педагогических работников (мастер про-

изводственного обучения, преподаватель технологии) не обнаруживают значимых различий относительно уровня образования. Подобный факт можно объяснить тем, что мастера, как правило, имеют среднее специальное образование, а преподаватели – высшее.

На основании анализа результатов исследования кризисов профессионализации на примере педагогов профессионального образования можно сделать следующие выводы:

- уровень осознаваемости кризисов педагогами профессионального образования достаточно высок. Примерно 98% участников исследования отмечают кризисные явления в автобиографических описаниях;
- выраженность определенного вида и типа кризиса зависит от его субъективного значения для профессионального и личностного развития;
- наиболее выраженными в профессиональном сознании педагогов являются кризисы профессионального роста, учебно-профессиональной ориентации и профессиональных ожиданий; средний уровень выраженности – у кризисов профессиональной карьеры и ненормативного; наименее выраженным является кризис выбора профессии;
- анализ зависимости уровня выраженности разных кризисов от возрастных особенностей, уровня образования, категории инженерно-педагогических работников, а также от стажа работы педагогов показал, что наиболее заметное влияние на осознание кризисов профессионального становления оказывают возрастные особенности и стаж педагогической деятельности. Влияние половых особенностей, а также уровня образования фиксируется, но менее выражено.

**Факторы,
детерминирующие
кризисы
профессионализации**

Анализ проблемы детерминации психического развития (см. гл. 1) позволил обозначить следующие ключевые моменты ее решения: положение об общественной детерминации развития сознания человека, рассматриваемое в русле культурно-исторической концепции развития высших психических функций (Л. С. Выготский, 1984); определение деятельности как основного способа и условия развития личности (А. В. Запорожец, 1986; А. Н. Леонтьев, 1975; С. Л. Рубинштейн, 1976 и др.); тезис о влиянии общественных отношений на развитие (Б. Г. Ананьев, 1980; Б. Ф. Ломов, 1981); определение роли общения в формировании и становлении сознания и личности индивида, представление о личности как активном субъекте собственного

развития (*Л. И. Анцыферова, Д. Н. Завалишин, Е. Ф. Рыбалко, 1988; А. Г. Асмолов, 1984; А. А. Бодалев, 1983 и др.*).

С позиций системного подхода детерминация представляет собой систему детерминант разного типа, главными в которой являются причинно-следственные, каузальные отношения. В самом общем виде, причина – это некоторое событие (объект, процесс), которое необходимым образом вызывает другое событие – следствие. При отсутствии причины невозможно появление следствия. Однако одними каузальными связями детерминация не ограничивается, в данную систему включаются также внешние и внутренние факторы вместе с опосредующими их звеньями. Рассмотрим отдельные элементы, входящие в систему детерминант профессиональных кризисов, условно объединенные в группы субъективных и объективных факторов.

В качестве объективных факторов выделяют: смену ведущей деятельности, изменение способа ее выполнения (*Л. С. Выготский, 1984; В. В. Давыдов, 1986; А. В. Запорожец, 1986; Б. Ф. Ломов, 1981; Д. Б. Эльконин, 1989 и др.*); изменение социальной ситуации развития (*Л. И. Божович, 1968; Л. С. Выготский, 1984; Э. Ф. Зеер, 1997; Е. А. Климов, 1996; А. К. Маркова, 1996 и др.*); возрастные психологические и психофизиологические изменения (*Б. Г. Ананьев, 1972; Л. А. Головей, 1996; А. К. Маркова, 1996; Е. И. Степанова, 1986*); профессионально обусловленные деформации и стагнацию (*С. П. Безносков, 1997; Б. З. Вульф, 1995; Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская, 1994; А. К. Маркова, 1996; В. Е. Орел, 1996 и др.*); ухудшение или улучшение социально-экономической ситуации (*Б. А. Сосновский, 1996*); случайные события и неблагоприятные обстоятельства (*А. Вакер, А. И. Колобкова, 1997*).

Внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности субъекта также может приводить к кризисам профессионального развития. Внешняя оценка успешности, по мнению О. Н. Родиной, опирается на результативность работы, эффективность взаимодействия с коллегами, инициативность работника (*О. Н. Родина, 1996*). Отрицательное оценивание данных параметров может инициировать кризисные явления. Внутренняя оценка успешности является результатом соотнесения вознаграждения за труд с представлениями человека о результативности своего труда, особенностями взаимодействия с коллегами по работе и инициативности, а также с мотивационно-оценочными структурами и затратами на достижение результатов труда.

Обуславливающими кризис факторами могут выступать профессиональная апатия и профессиональная стагнация, которые появляются на

более поздних стадиях профессионализации. В исследованиях Н. В. Кузьминой установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития (Н. В. Кузьмина, 1989; 1990). Подобные результаты были получены и в исследованиях Л. В. Митиной (Л. В. Митина, 1990). Л. И. Анцыферова, описывая факторы, детерминирующие кризис идентичности, следующим образом определяет профессиональную стагнацию: «...человек, привыкший считать себя способным, нужным, специалистом высокого класса... обнаруживает, что он стал иным, нетождественным себе» (Л. И. Анцыферова, 1980, с. 56).

Субъективные факторы обусловлены внутренними условиями развития личности и ее активностью, необходимой для самоосуществления.

На внутренние условия развития, которые отражают основную потребность человека постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности, постоянно экстраполировать себя в свое будущее, а свое отдаленное будущее проецировать на свое настоящее, желать своего будущего, обращает внимание Л. И. Анцыферова (Л. И. Анцыферова, 1980).

В развитии человека большое значение отводится его активности. Субъективная активность человека определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, ориентаций и т. д. Наиболее существенными признаками активности являются количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или взаимодействия, их источники, а также потенциал возможностей самого человека (К. А. Абульханова-Славская, 1989; А. И. Крупнов, 1984; А. В. Петровский, 1975 и др.). Степень активности человека в формировании собственной судьбы во многом определяется умением ставить перед собой цели, достойные человека и позволяющие ему выходить за пределы своих наличных возможностей.

Таким образом, вторая группа факторов, детерминирующих кризисы профессионализации, инициирована логикой развития субъекта и его собственной активностью. К ним относятся социально-профессиональная активность, совершенствование способов выполнения деятельности – инновации, полная поглощенность профессиональной деятельностью, неудовлетворенность социальным и профессионально-образовательным стату-

сом, неудовлетворенность потребностей личности, субъективное чувство остановки в развитии, стремление к самоактуализации и самореализации.

В концепции Б. Ф. Ломова о смене детерминант, или о сменной детерминации, отмечается, что соотношения между разными типами детерминант не являются жесткими и однозначными, а изменяются в зависимости от смены обстоятельств. Совокупность создавшихся обстоятельств создает новую ситуацию развития, в которой изменяется система детерминант, происходит их рекомбинация, появляется возможность перехода к новой стадии. Идея сменной детерминации может прояснить вопрос о том, как и почему развивающийся субъект переходит от одной стадии к другой. Именно на критические периоды, по мнению Б. Ф. Ломова, приходится изменение системы детерминации (Б. Ф. Ломов, 1984).

Анализ подходов к рассмотрению детерминант кризисов профессионализации позволяет предположить, что развитие данных кризисов обусловлено объективными и субъективными факторами, причем решающая роль в возникновении кризисов на начальных стадиях принадлежит объективным факторам: смене ведущей деятельности, изменению социальной ситуации и социально-экономических условий жизнедеятельности, возрастным психологическим изменениям. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что влияние объективных факторов опосредовано внутренними условиями, к которым относятся своеобразие психики индивидуума, его опыт.

Дальнейшее развитие процесса профессионализации выдвигает на первый план субъективные факторы. По мере развития субъект все больше становится фактором данного процесса, изменяя, преобразовывая объективные обстоятельства в соответствии со своими потребностями. Более того, наступает момент, когда человек сам начинает создавать критические противоречия за счет изменения Я-концепции. В качестве субъективных факторов, детерминирующих кризисы, выступают возрастание социально-профессиональной активности, неудовлетворенность потребностей в самоутверждении и самореализации, недовольство профессиональным статусом и собой, полная поглощенность деятельностью. Данные о факторах, инициирующих кризисы, представлены в табл. 23. Количество фиксируемых высказываний позволило определить уровень выраженности отдельных факторов:

- смена ведущей деятельности – 12,6%;
- неудовлетворенность потребностей личности – 12,3%;

- изменение социальной ситуации развития – 11%;
- недовольство профессионально-образовательным статусом – 10,7%;
- неблагоприятные условия жизнедеятельности – 10,4%;
- неготовность к профессиональному самоопределению – 9%.

Представленность и уровень выраженности данных факторов варьируются в зависимости от вида и типа кризиса.

Соотношение объективных и субъективных факторов, детерминирующих кризисы профессионального развития, изменяется в процессе педагогической деятельности (рис. 19). Результаты исследования показывают за смену объективных факторов субъективными. Кризисы профессионального роста и профессиональной карьеры детерминируются в большей степени субъективными факторами.

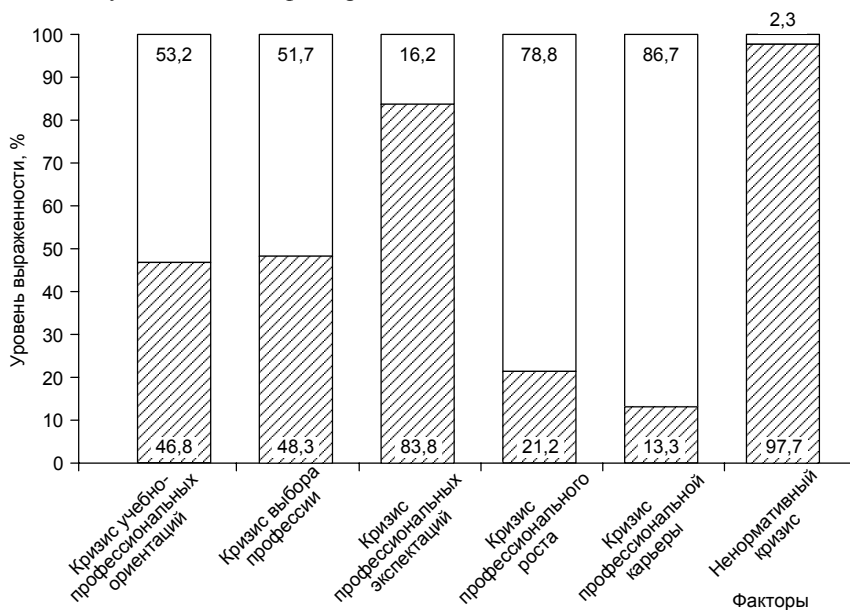


Рис. 19. Уровень выраженности факторов, детерминирующих кризисы профессионализации:
 ▨ – объективные факторы; □ – субъективные факторы

Представленная динамика факторов, детерминирующих кризисы, подтверждает гипотезу об изменчивости их соотношения. Полученные данные подтверждают предположение о том, что начиная со стадии первичной профессионализации кризисы профессионального развития инициируются субъективными факторами; по мере становления в качестве профессионала субъект все более выступает фактором собственного развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими потребностями и свойствами. Человек может сознательно изменять свою профессиональную биографию, заниматься саморазвитием, самосовершенствованием; при этом социальное окружение, ситуация, события, мир являются условиями самореализации, а не внешними обстоятельствами, независимыми от человека.

Частота фиксации субъективных факторов в качестве детерминанты кризисов учебно-профессиональных ориентаций и выбора профессии во многом может быть обусловлена объективными условиями исследования. Педагоги анализировали свое профессиональное прошлое с учетом имеющегося жизненного и профессионального опыта, внося элементы переоценки определенных критических моментов своей биографии. Именно переоценка роли того или иного фактора могла повлечь подобные расхождения с общепринятыми взглядами.

***Влияние кризисов
на перестройку
структуры
субъекта
профессионализации***

Рассматривая феноменологию кризисов развития личности, мы выделили структурные изменения, происходящие в процессе их переживания. Процесс переживания кризисов профессионализации сопровождается структурными изменениями субъекта, затрагивающими его основные подструктуры – профессиональную направленность и компетентность.

Профессиональная направленность – это интегральное качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Системообразующим фактором направленности является потребностно-мотивационная сфера, составляющая профессиональную позицию (А. Б. Каганов, 1983; Н. В. Кузьмина, 1990; Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, 1993; В. С. Мерлин, 1986; К. К. Платонов, 1986; В. А. Сластенин, 1997 и др.).

В структуре направленности выделяют следующие основные компоненты: мотивы – намерения, интересы, склонности, призвание; ценност-

ные ориентации – предприимчивость, деловитость, профессионализм, профессиональную честность, социальную ответственность, корпоративность и др.; профессиональную позицию – отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию; профессиональное самоопределение. На разных стадиях профессионализации данные компоненты имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером деятельности и уровнем профессионального развития субъекта.

Следующей подструктурой субъекта является профессиональная компетентность. В психологии личности такая подструктура не выделяется. Ее аналогами признают: «знания, умения, навыки» – в трудах С. Л. Рубинштейна (*С. Л. Рубинштейн*, 1946), «социальный опыт» – в динамической функциональной структуре личности, предложенной К. К. Платоновым (*К. К. Платонов*, 1986), информационную и исполнительскую части деятельности – в работах В. Д. Шадрикова (*В. Д. Шадриков*, 1979; 1982) и др. В психологии труда многие ученые, анализируя структуру субъекта профессиональной деятельности, выделяют подструктуру «компетентность» (*Ю. Н. Емельянов*, 1991; *А. Л. Журавлев*, 1982; *Р. Х. Шакуров*, 1985 и др.).

Под профессиональной компетентностью мы понимаем интегральную характеристику субъекта, включающую не только систему профессиональных знаний, умений и навыков, но и обобщенные способы решения типовых профессиональных задач и выполнения деятельности.

В психологии труда компетентность зачастую отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм как высший уровень выполнения деятельности обеспечивается помимо компетентности также направленностью и способностями.

По мнению Б. Г. Ананьева, структурное изменение субъекта деятельности происходит в процессе смены фаз основной (творческой, профессиональной) деятельности (*Б. Г. Ананьев*, 1972).

В процессе переживания кризисов происходит перестройка структуры субъекта, однако анализ исследований в данной области не позволил нам определить наиболее вовлеченные в процесс переживания кризиса подструктуры. Последнее явилось основанием для изучения изменений таких структурных компонентов субъекта, как его социально-профессиональная направленность и компетентность, через фиксацию частоты их представленности в психобиографиях, а следовательно, и в индивидуаль-

ном сознании педагогов. При этом учитывалось, что только «значащие переживания» оставляют «след» в биографии (Ф. В. Бассин, 1972). Мы полагали, что если изменения в структуре субъекта деятельности, происходящие в процессе переживания кризиса, имели для педагога какое-либо значение, то они должны были найти отражение в текстах. Представленность таких высказываний в психобиографиях очень индивидуальна. К подструктуре социально-профессиональной направленности мы отнесли высказывания, характеризующие изменения профессиональных интересов, желаний, нарушения в планировании деятельности и фиксирующие осознание отсутствия перспектив профессионального развития. Переживаемые субъектом невозможность саморазвития и самореализации, несовпадение профессиональной реальности с ожиданиями также связываются нами со сферой социально-профессиональной направленности.

С подструктурой профессиональной компетентности соотносятся высказывания, характеризующие осознание низкого уровня компетентности, неудовлетворенность уровнем профессионализма, неуверенность в своих знаниях и умениях.

Рассматриваемые изменения в подструктурах субъекта характерны только для критических периодов. Л. С. Выготский отмечал, что изменения, происходящие в критические периоды, носят переходный характер, «...в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру личности» (Л. С. Выготский, 1984, с. 254). Таким образом, изменения, происходящие в структуре субъекта, носят временный характер, исчезая в стабильные периоды профессионального развития.

Выраженность контент-аналитических категорий в процессе изучения структурных изменений в субъекте деятельности представлена на рис. 20.

Полученные данные позволили определить следующее:

- в кризисах происходит перестройка структуры субъекта;
- подструктура социально-профессиональной направленности оказывается более вовлеченной в процесс переживания кризисов в сравнении с подструктурой компетентности. Происходящие в ней изменения носят временный характер и преобразуются в новообразования, характеризующие стадии профессионального развития. От степени осознания личностью этих структурных изменений зависят способы выходов из кризисов профессионального становления;

- подструктура социально-профессиональной компетентности проявляется в кризисах гораздо в меньшей степени в сравнении с подструктурой направленности;

- происходящие изменения в структуре субъекта выражаются в переживании несовпадения реальной профессиональной действительности с ожиданиями (22,9%); осознании профессиональной некомпетентности (17,9%); неудовлетворенности выполняемой деятельностью (12,8%); осознании отсутствия возможностей для саморазвития и самореализации (11,9%).

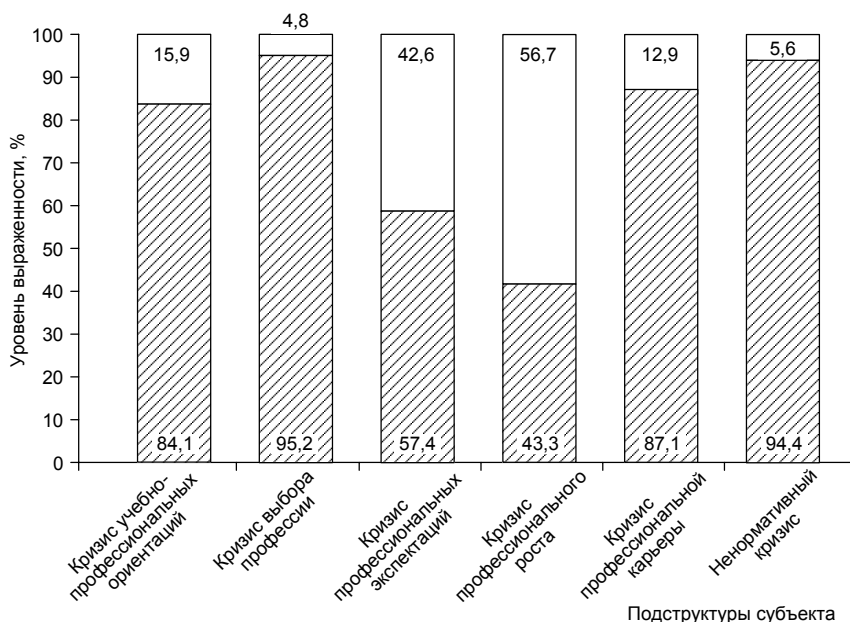


Рис. 20. Уровень выраженности подструктур субъекта в процессе переживания кризиса:

▨ – направленность; □ – компетентность

Результаты опытно-поискового исследования позволяют рассматривать кризисы профессионализации как кризисы мотивационно-потребностной сферы, за исключением кризисов ожиданий и профессионального роста, которые классифицируются как кризисы компетентности.

**Способы выхода
из кризисов
профессионализации**

Анализ основных способов выхода из кризисов профессионализации в данной работе основывается на положениях отечественной психологии о двух типах жизненной стратегии (К. А. Абульханова-Славская, 1991а; С. Л. Рубинштейн, 1973) и типологии жизненных миров (Ф. Е. Василюк, 1984).

Стратегия разрешения кризисных противоречий может быть как конструктивной, так и деструктивной. Конструктивное разрешение предполагает серьезную перестройку профессионального сознания и деятельности, переход на более высокий уровень развития субъекта (Л. И. Анцыферова, 1993; А. К. Маркова, 1996; Л. М. Митина, 1994). Следует подчеркнуть, что только конструктивное разрешение кризисов ведет за собой прогрессивное развитие. Деструктивный выход из кризиса может повлечь регресс, выражающийся в смене профессии, отходе от активной профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что процесс преодоления кризиса связан с переживаниями. Переживание следует понимать как деятельность, направленную на преодоление некоторого «разрыва» жизни, «как некую восстановительную работу, перпендикулярную линии реализации жизни» (С. П. Безносков, 1997, с. 25). В процессе переживания-деятельности человек определяет способ выхода из кризиса, его преодоления и восстанавливает утраченное душевное равновесие. Это активный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать психологическую ситуацию. Однако результативность переживания кризиса определяется типом активности и устройством психологического и жизненного мира индивида. Человек всегда сам и только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, породившие кризис. Вместе с тем существуют условия, позволяющие в определенной степени управлять процессом переживания, создавать предпосылки к оптимальному преодолению кризиса или, по крайней мере, препятствовать осуществлению социально неприемлемых вариантов его разрешения, таких как невротизация, психопатизация, нарушение социально принятых норм.

Типология жизненных миров, предложенная Ф. Е. Василюком, позволяет определить типы переживаний, благоприятные для прогрессивного развития личности (Ф. Е. Василюк, 1984). Реальный процесс преодоления кризисных ситуаций чаще всего включает в себя несколько типов пе-

реживаний, действие которых осуществляется комплексно или в виде последовательной смены одного типа другим. От доминирующего типа переживания в кризисной ситуации зависят степень сохранности, целостности личности, ее психическое и даже физическое здоровье. Если доминантой процесса переживания выступает принцип удовольствия, то даже в случае успеха критическая ситуация может привести к регрессу. Принцип реальности в лучшем случае удерживает ее от деградации, и только на основе принципов ценности и творчества возможно превращение потенциально разрушительных событий жизни в точки ее духовного роста и совершенствования (*С. П. Безносков*, 1997).

Процесс конструктивного преодоления кризиса предъявляет особые требования к уровню развития таких параметров субъекта, как активность, устойчивость, целостность, ценностные установки и отношения, уровень субъективного самоконтроля, профессиональная направленность. Данные характеристики создают основу для творческого отношения к жизни, для формирования ответственности за свою судьбу.

Внешние факторы, детерминирующие кризис, влияют на процесс переживания, преломляясь через внутреннюю структуру индивида, действуя по принципу «внешнее через внутреннее». Поэтому особое значение приобретает такое качество личности, как устойчивость. Устойчивость, одно из проявлений активности, «направленное на функционирование целостной системы, гасит, сводит на нет широко варьирующие и нередко мощные внешние и внутренние воздействия на важные параметры личности» (*В. Г. Асеев*, 1981, с. 25). Без подобной компенсаторной защиты деятельность человека не могла бы быть целостной, направленной, созидательной.

Решающее значение для выхода из кризиса приобретает активность субъекта, который формирует свою жизненную линию. По мнению *К. А. Абульхановой-Славской*, действие внешних и внутренних факторов, инициирующих кризисы, преобразуется активностью личности. Именно активность определяет преобразование совокупности обстоятельств и направление хода жизни. «Динамика жизни перестает определяться через течение событий, а становится зависимой от характера активности личности, от ее способности организовать и направить события в желательном направлении» (*К. А. Абульханова-Славская*, 1983, с. 19).

Т. М. Денисовская развивает данные положения: «Динамическая направленность личности – это не просто потенция, не нашедшая сейчас еще реализации, это основа прогноза, предсказание завтрашнего поведения, перспектива ее жизни и деятельности» (Т. М. Денисовская, 1981, с. 101). Таким образом, активность – необходимое условие успешного преодоления кризисов с целью прогрессивного развития субъекта профессиональной деятельности.

С. Л. Рубинштейн, изучая жизненный путь личности, выделил две стратегии его построения: ситуативную и личностную. Ситуативная жизненная стратегия заключается в том, что человек в большинстве жизненных ситуаций полагается на случай, на везение, на друзей и т. д., не проявляя для преодоления тех или иных обстоятельств собственной активности. Личностная стратегия предполагает активность субъекта в процессе жизнедеятельности, определенное самостроительство своей судьбы. Только личностная стратегия способствует самореализации, самоосуществлению. Если в первом случае человек чаще всего подстраивает свою мотивационную сферу под обстоятельства, то при реализации второй стратегии мотивы являются первичными в ситуации того или иного выбора. Одни люди оказываются зависимыми от хода жизненных событий, едва успевая за ними, другие предвидят, организуют, направляют их в нужное русло (С. Л. Рубинштейн, 1946).

В работах А. Г. Амбрумовой, посвященных изучению психологических кризисов, высказывается мнение о связи определенной ситуационной реакции с типом личности. У людей с ситуативной жизненной стратегией процесс переживания кризиса характеризуется преобладанием мрачных тонов мировоззрения и переструктурированием системы ценностей. Снижение уровня оптимизма уменьшает возможности продуктивного планирования деятельности в будущем. Динамика развития кризиса рассматривается при данном восприятии действительности как не допускающая активного вмешательства заинтересованного лица. Любые сильные эмоциональные нагрузки воспринимаются как удары судьбы, сопротивление которым не может быть оказано. Подобная скованность собственной воли, «якобы наступающая неконтролируемость сменяющихся условий и событий вызывают снижение самооценки, ощущение незначительности и маловажности собственных возможностей» (А. Г. Амбрумова, 1985, с. 109). Это обуславливает снижение конструктивных тенденций в психике чело-

века, разумное планирование деятельности теряет свою значимость и в конце концов в некоторых ситуациях исчезает вовсе, исключая попытки активизации.

У людей с активной жизненной стратегией психика беспрепятственно включает имеющуюся у индивида систему личностной психологической защиты и корректирует поведение человека. Это способствует наилучшей адаптации к процессу переживания кризиса, снижению интенсивности отрицательных эмоций и формированию оптимистичного восприятия действительности. В связи с этим у людей с активной жизненной стратегией кризис чаще разрешается конструктивно.

В работах Л. И. Анцыферовой рассматриваются четыре обобщенных типа личности, которые в нестабильных ситуациях по-разному проявляют себя, реализуют свои возможности, планируют свое будущее. Первый тип ориентирован на достижения, на активность жизненной позиции и обширные планы в будущем; второй тип сосредоточен в основном на внутренних изменениях своего Я; для третьего типа характерна покорность судьбе; стиль реакций четвертого типа определяется чувством горечи и разочарования, стратегией приспособления, отсутствием заинтересованности в будущем (Л. И. Анцыферова, 1981; 1993; 1994).

Анализ подходов к разрешению нестабильных, кризисных ситуаций, предложенных в отечественной психологической науке, позволил выделить две возможные стратегии выхода из кризисов, сопровождающих профессиональное развитие:

- конструктивную стратегию как активное, творческое преодоление кризисных противоречий, направленную на продолжение или восстановление прерванной кризисом линии профессионального пути;
- деструктивную стратегию как нерациональное, пассивное, неадекватное реагирование на кризис, или уход и возложение ответственности за разрешение противоречий на других или на обстоятельства.

В исследовании кризисов профессионализации на примере педагогов профессионального образования не представилось возможным определить конструктивность или деструктивность выбираемой педагогами стратегии выхода из кризиса. Психобиографический метод позволяет проследить влияние выбранной стратегии на профессиональное развитие, на другие стороны жизнедеятельности человека. В одной ситуации конструктивный подход приводит к большим проблемам, в другом случае деструктивный

по всем признакам способ преодоления кризиса оказывается оптимальным. В биографии каждого человека содержится большое количество потенциальных возможностей и путей преодоления кризиса, конструктивность или деструктивность которых становится очевидной только спустя некоторое время.

Поэтому при рассмотрении способов выхода из кризисов профессионализации мы выделили две стратегии их преодоления: инициативную стратегию, характеризующуюся активностью, целенаправленностью действий, ответственностью за принятые решения и поступки, и ситуативную стратегию, проявляющуюся в низком уровне интегрированности личности, слабости и неустойчивости познавательных и эмоционально-волевых установок.

Ситуативные способы преодоления кризисов обусловлены отсутствием надорганической структурированности и сопряженности отдельных моментов жизни; экстернальной направленностью, астеничностью, низким уровнем оптимизма, преобладанием в планируемой деятельности мрачных прогнозов. В ситуативной стратегии доминируют механизмы психологической защиты и приспособления к окружающей действительности.

Инициативные стратегии характеризуются представленностью в структуре субъекта деятельности сопряженности и связанности между собой отдельных ее компонентов во внутреннем пространстве и времени, способностью к самосозиданию и самостроительству, устойчивостью, ценностными ориентациями, интернальной направленностью, оптимистическим прогнозированием, ответственностью, ориентацией на успех и достижения. Инициативная стратегия предполагает деятельностное преодоление кризисов.

На основании анализа выраженности контент-аналитических категорий, характеризующих стратегии преодоления кризисов профессионализации, можно проследить изменение стратегии в зависимости от типа кризиса (рис. 21).

Ситуативная стратегия, будучи преобладающей при разрешении кризиса учебно-профессиональных ориентаций, полностью отсутствует при преодолении кризиса профессиональной карьеры. Инициативная стратегия имеет обратную динамику выраженности: от незначительных показателей при кризисе учебно-профессиональных ориентаций до высокого уровня выраженности при кризисе профессиональных экспектаций.

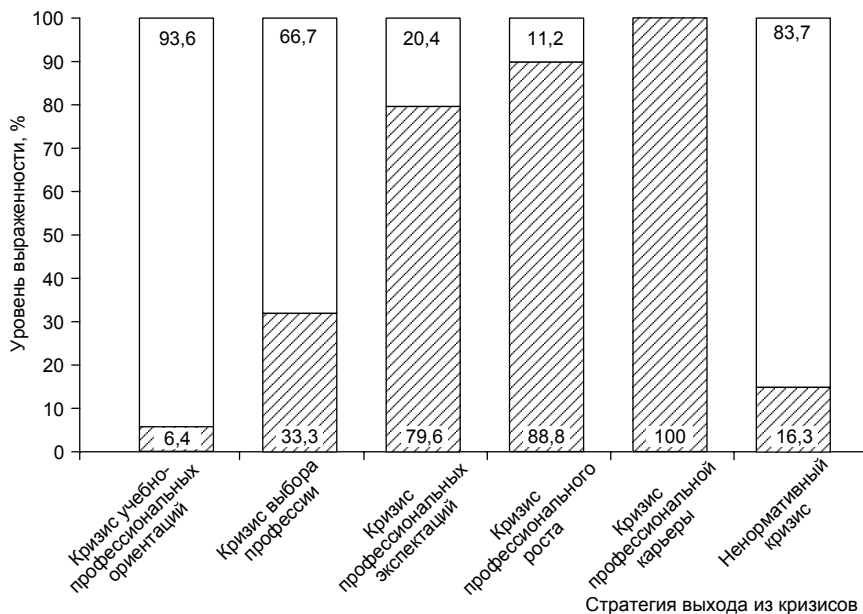


Рис. 21. Соотношение стратегий преодоления кризисов профессионализации:

▨ – инициативная стратегия; □ – ситуативная стратегия

Результаты исследования стратегий преодоления кризисов профессионализации педагогами начального профессионального образования позволили выделить два разных способа выхода из кризисных ситуаций, выбираемых педагогическими работниками, и степень их преобладания в разных видах кризисов, а также выявить следующее:

- инициативная стратегия преобладает в кризисах профессиональной карьеры, профессионального роста, профессиональных ожиданий, ненормативном и реализуется путем повышения квалификации, прохождения аттестации и смены места работы и т. д.;

- ситуативная стратегия доминирует в кризисах учебно-профессиональных ориентаций и выбора профессии и выражается в форме постепенного примирения с выбранной деятельностью, разрешения кризиса под воздействием родителей, коллег, а также случайных решений, оказавшихся в дальнейшем благополучными и т. д.;

- в процессе профессионализации значение ситуативной стратегии преодоления кризисов с увеличением стажа работы уменьшается, а инициативной – возрастает.

**Результаты
исследования
кризисов
профессионализации**

Обобщение результатов исследования и анализ подходов других авторов позволяют получить достаточно определенную характеристику кризисов профессионализации у преподавателей и мастеров производственного обучения системы начального профессионального образования.

Уровень выраженности частоты индикаторов, описывающих *кризис учебно-профессиональных ориентаций*, составляет 21,5% от общего количества индикаторов кризисов профессионализации, что соответствует второму рангу по весу среди других встречаемых в текстах психобиографий кризисов.

Важнейшими из возрастных задач ранней юности, по мнению Г. С. Абрамовой, являются необходимость ориентации в мире профессий и формирование способности самоопределения в нем на основании собственных интересов и склонностей (Г. С. Абрамова, 1997). Трудности и противоречия, связанные с построением первого профессионального плана, детерминируют кризис учебно-профессиональных ориентаций (40,3%).

Реализация профессиональных намерений сопровождается различными препятствиями, мешающими как построению, так и выполнению профессиональных планов. В качестве препятствий могут выступать низкий уровень образованности, высокий конкурс в институте, материальные трудности и т. д. Ведущим фактором, обуславливающим кризис учебно-профессиональных ориентаций, выступают неблагоприятные условия социальной среды (32,4% от общего количества индикаторов, представляющих факторы – детерминанты кризиса учебно-профессиональных ориентаций). Однако вышеперечисленные факторы трактуются в качестве внешней, не зависящей от человека преграды.

В процессе переживания данного кризиса происходит перестройка профессиональных интересов и предпочтений оптанта (41,3%). Переживания усугубляется несовпадением реальных возможностей выбора профессиональной деятельности с мечтами и ожиданиями (31,6%). Ядром кризиса является необходимость выбора способа получения профессионального образования.

Вместе с тем изменения, происходящие в социально-профессиональной направленности субъекта деятельности, недостаточны для инициативного преодоления кризиса. Отсутствие жизненных планов и представления о мире профессий, о способах получения той или иной специальности приводит к формированию ситуативной стратегии его преодоления.

Большая часть опитантов находит выход из кризиса учебно-профессиональных ориентаций под воздействием родителей, друзей (30,6 %); другая часть, «случайно» поступив в профессионально-образовательное учреждение, впоследствии обнаруживает, что выбранная наугад профессиональная деятельность приносит удовлетворение (29,2%). Достаточно распространенными способами преодоления кризиса выступают отказ от реализации намерений (17,7%) и компромиссное разрешение проблемы, снимающее эмоциональную напряженность, но не устраняющее противоречие (14,5%). Выделенные способы свидетельствуют о социально-профессиональной незрелости молодых людей, неспособности проявить ответственность за выбор профессиональной биографии.

Кризис выбора профессии имеет наименьшую выраженность в текстах психобиографий педагогов (6,5%). По данным Э. Ф. Зеера, в процессе профессиональной подготовки отмечается вялотекущий характер проявления данного кризиса, вследствие чего он может не созреть до стадии конфликта (Э. Ф. Зеер, 1997, с. 139). Но изменение социальной ситуации развития и перестройка учебно-познавательной деятельности в профессионально ориентированную дают основание для его выделения как самостоятельного нормативного кризиса процесса профессионализации (Р. А. Ахмеров, 1994; Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова, 1983).

В процессе профессиональной подготовки многие учащиеся и студенты переживают разочарование в будущей профессии. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, падает интерес к учебе, появляются сомнения в правильности профессионального выбора. Неудовлетворенность потребностей личности в этот период наиболее часто отмечается в психобиографиях (27,6%). В качестве фактора, обуславливающего данный кризис, выступает и субъективное чувство остановки в развитии (17,2%). Как правило, переживание этого состояния связано с претензиями к уровню получаемого образования и качеству преподавания.

Усиливающаяся из года в год профессиональная направленность учебных дисциплин, как правило, снижает неудовлетворенность выпол-

няемой учебно-профессиональной деятельностью (57%) и переживание несовпадения действительности с ожиданиями (14,3%). Происходящие изменения в социально-профессиональной направленности учащихся являются ядром данного кризиса.

В анализируемых психобиографиях преобладает ситуативная стратегия преодоления кризиса (66,7%). Поскольку противоречия не доходят до открытого конфликта и противоборства, то многие предпочитают постепенное примирение с действительностью (44,7%).

Процесс профессионального и личностного самоопределения оказывает влияние на стратегию преодоления кризиса выбора профессии. Происходящая вследствие этого ревизия смысла жизни и возможностей, а также составление новых сценариев профессиональной жизни становятся способом выхода из критической ситуации (11,1%). Коррекция профессиональных планов может привести к смене учебно-профессиональной деятельности. Преодоление этого кризиса во многом влияет на дальнейшее профессиональное становление. По мнению А. К. Марковой, от успешности профессионального старта зависит стратегия профессионального развития личности (А. К. Маркова, 1996). Следовательно, существует необходимость создания оптимальных условий для преодоления кризиса выбора профессии.

Уровень выраженности *кризиса профессиональных ожиданий* составляет 19% от общего количества индикаторов в текстах психобиографий.

Происходящая на стадии профессиональной адаптации смена ведущей деятельности обуславливает возникновение кризисных явлений (44,5%). Кардинальное изменение социально-профессиональной ситуации развития (новый разновозрастный коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, новые социальные и профессиональные ценности, иная социальная роль и т. д.) также выступает фактором, инициирующим кризис (30%).

Возникновению кризиса способствует неудовлетворенность потребностей личности (13,4%) как результат расхождения сформировавшихся в процессе учебы определенных ожиданий и реальных представлений о выбранной профессиональной деятельности.

Происходящие изменения в структуре личности адаптанта сопровождаются осознанием своей профессиональной некомпетентности (31,1%).

Реальное выполнение профессиональных функций вызывает серьезные трудности, заключающиеся в недостатке знания методики преподавания, низком квалификационном уровне, неумении строить взаимоотношения с учащимися. Имеющиеся ожидания и представления претерпевают изменения вследствие их несостоятельности, несовпадения с реальностью. Происходит формирование новых представлений, которые находят свое отражение в структуре потребностно-мотивационной сферы. Переживание кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы, зарплатой (14,8%). Преодоление кризиса профессиональных ожиданий, как правило, инициативное (79,6%), что свидетельствует о возрастании активности педагога и становлении его как субъекта профессионального развития.

Осознание молодым педагогом своей профессиональной некомпетентности определяет выбор обучения на курсах повышения квалификации (24,1%). Активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта нередко сопровождается обращением за помощью к коллегам и руководителям (18,5%). Переквалификация (14,8%) в рамках той же профессии зачастую инициирована социально-экономическими условиями, такими как отсутствие свободной ставки, переезд на новое место жительства, где нет учебного заведения, соответствующего профилю профессиональной подготовки, и т. д.

Смена места работы в большей степени также диктуется социально-экономическими условиями, например низкой зарплатой, низким социальным статусом, непрестижностью учебного заведения или профессии и т. п. В ряде случаев смена места работы происходит под влиянием межличностных отношений в профессиональном коллективе. Не сумев освоиться, наладить хорошие отношения с коллегами, молодой специалист переходит в другое училище (11,1%).

Переживаемое чувство неудовлетворенности выполняемой деятельностью не всегда инициирует активность личности; в ряде случаев происходит постепенное примирение со своими профессиональными функциями (19,1%).

Выполнение нормативно одобряемой профессиональной деятельности на стадии первичной профессионализации, определение своего профессионального статуса сопровождаются *кризисом профессионального роста* (27,6%).

Недовольство профессионально-образовательным статусом является наиболее часто встречающимся фактором, обуславливающим данный кризис (36,3%). Неудовлетворенность социально-профессиональных потребностей личности (17,5%) влечет за собой протест, личность начинает испытывать дискомфорт, психическую напряженность. Назначение на новую должность, разработка образовательной программы, инновационная деятельность сопровождаются изменением способа выполнения деятельности (13,8%), актуализируя кризис профессионального роста.

Под влиянием вышеперечисленных факторов педагог осознанно или неосознанно начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте. Наиболее вовлеченной в процесс переживания данного кризиса оказывается социально-профессиональная компетентность (57,7%). Ощущение профессиональной некомпетентности (29,5%), недостаточности квалификационного уровня (28,2%), осознание инерции профессионального развития, отсутствия перспектив (20,5%), неудовлетворенность выполнением работы привычными способами (11,5%) характерны для человека, испытывающего этот кризис.

Происходящие изменения в структуре субъекта определяют выбор стратегии и тактики преодоления кризиса профессионального роста. Большинство преподавателей и мастеров производственного обучения предпочитают прохождение курсов повышения квалификации (66,7%) и процедуры аттестации с получением квалификационной категории (12,3%), которые позволяют снять неудовлетворенность низким социально-образовательным статусом и способствуют профессиональному росту педагогов.

Качественное и высокопродуктивное выполнение деятельности в процессе профессионализации приводит к тому, что педагог «перерастает» свою профессию. Возникают субъективное чувство остановки в личном и профессиональном развитии (33,4%), потребность в саморазвитии и самореализации (20%). Противоречие между желаемой карьерой и ее реальными перспективами стимулирует возникновение *кризиса профессиональной карьеры* (10,7%).

Фактором, инициирующим кризис профессиональной карьеры, выступает неудовлетворенность потребностей (13,3%). Педагог остро переживает отсутствие возможностей для саморазвития и самореализации (67,75%). Профессиональная деятельность начинает приобретать лично-

стное значение, изменяются мотивы ее реализации. В числе способов преодоления кризиса профессиональной карьеры были названы прохождение аттестации (39,4%) и курсы повышения квалификации (27,3%), освоение смежной специальности или деятельности (15,2%), ревизия Я-концепции (12,1%). Конструктивное разрешение данного кризиса сопровождается переходом субъекта на следующую стадию профессионализации – стадию мастерства.

Психобиографических данных о кризисе профессиональной карьеры в текстах самоописаний участников исследования не зафиксировано, что обусловило отсутствие анализа данного кризиса в предлагаемой работе.

Ненормативные кризисы появляются на любой стадии профессионального развития (14,7%). Инициированные случайными событиями (44,3%), неблагоприятным стечением обстоятельств (23,2%) или ухудшением социально-экономических условий (21%), эти кризисы нарушают траекторию профессионального развития педагога.

Для ненормативного кризиса характерно переживание несовпадения профессиональной деятельности с ожиданиями (67,5%). Выполнение профессиональных функций начинает тяготить в силу разнообразных причин (14%).

Преодоление ненормативных кризисов более проблематично и сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. Наиболее часто упоминаемыми в психобиографиях педагогов системы начального профессионального образования выходами из этих кризисов являются смена места работы (30,2%), обращение за помощью к коллегам и руководителям (14%), а также переквалификация в рамках той же профессии (11,6%). Эти способы выхода характеризуют инициативную стратегию преодоления кризиса. При большом количестве ненормативных кризисов процесс профессионализации более растянут во времени, поскольку переживание и преодоление каждого кризиса требует физических сил и времени.

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

- Каждый кризис имеет свою психологическую специфику в ретроспективных самоописаниях 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 является актуальной проблемой в системе психологического сопровождения процесса профессионализации педагога.

3.4. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя

Исследования в области профессионализации учителя посвящены в основном изучению профессионально важных качеств, профессиональной готовности, проблемам становления индивидуального стиля деятельности, развития самосознания учителя и лишь немногие – изучению деструктивных явлений: стагнации, профессиональных деформаций, кризисов профессионального развития, а также синдрома психического выгорания.

Исследованию проблемы синдрома психического выгорания посвящено значительное число работ в зарубежной науке и практике (*C. Maslach, S. Jackson, 1981; E. Aronson, A. Pines, 1983; A.-R. Barth, 1992; M. Klis, J. Kossewska, 1998; C. Kyriacou, 1987; B. Rudow, 1994; C. Maslach, M. P. Leiter, 1997 и др.*). Менее изучен данный феномен в отечественной психологии (*В. В. Бойко, 1996; В. Е. Опел, А. А. Рукавишников, 2001; Е. С. Старченкова, 2002 и др.*).

Предметом особого исследовательского интереса являются факторы, детерминирующие возникновение синдрома психического выгорания (*A. Pines, E. Aronson, 1983; R. J. Burke, E. A. Greengalass, 1995; J. Daniel, I. Shabo, 1993; G. R. Gross, S. J. Larson, G. D. Urban, L. L. Gender, 1994; В. В. Бойко, 1996; В. Е. Опел, 2001; М. В. Борисова, 2003 и др.*). Но полученные данные являются весьма противоречивыми.

Исследователями отмечается, что синдром психического выгорания приводит к негативным последствиям, таким как ухудшение психического и физического здоровья, нарушение системы межличностных отношений, снижение эффективности профессиональной деятельности, развитие негативных установок по отношению к коллегам, учащимся и др. Поэтому актуальным становится изучение особенностей проявления данного синдрома, уточнение факторов, обуславливающих его формирование в процессе возрастного и профессионального развития учителей с целью разработки научно обоснованных программ профилактики и коррекции.

Профессиональное развитие характеризуется не только позитивными изменениями, но и нарушениями, среди которых особое место занимает формирование негативных качеств личности под влиянием специфических условий деятельности и перегрузок. Педагогическая деятельность относится именно к тем видам деятельности, длительная включенность в которые порождает совокупность эмоционально напряженных ситуаций, определяет эмоциональное состояние учителя, которое не всегда позитивно влияет на его личность.

Анализ исследований теоретического и эмпирического характера, посвященных проблеме синдрома психического выгорания, позволил определить несколько подходов к его рассмотрению.

Согласно первому из них, синдром психического выгорания понимается как состояние физического, эмоционального и психического истощения, вызванного длительным пребыванием в ситуациях, предъявляющих высокие эмоциональные требования к профессионалу. Такое понимание синдрома психического выгорания близко к трактовке синдрома хронической усталости (*E. Aronson, A. Pines, 1983*).

В контексте второго подхода синдром психического выгорания понимается как двухмерный конструкт, который состоит из эмоционального истощения и деперсонализации (*D. V. Direndonck, W. B. Schaufeli, 1994*). Эмоциональное истощение интерпретируется как аффективный фактор, относящийся к сфере жалоб на плохое физическое самочувствие, нервное напряжение. Деперсонализация рассматривается как установочный фактор и проявляется в изменении отношения к себе либо к другим (подчиненным, коллегам, клиентам, пациентам).

В рамках третьего подхода синдром психического выгорания понимается как трехмерный конструкт, состоящий из эмоционального истощения, деперсонализации и редукации личных достижений (*C. Maslach, S. E. Jackson, 1981*). Основной составляющей синдрома является эмоциональное истощение, которое трактуется как чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное или безличное отношение к деятельности и проявляется в деформации отношений с другими людьми. Редукция личных достижений выражается либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

В работе выявлено соотношение понятий «синдром психического выгорания», «профессиональные деформации» и «механизмы психологической защиты», при этом установлено, что исследователи не делают четкого разграничения между ними.

Теоретический анализ позволил установить, что синдром психического выгорания, как и психологическая защита, возникает в результате действия психотравмирующих обстоятельств и способствует снижению травмирующих личность переживаний, снижению тревоги, позволяет нейтрализовать состояние эмоциональной напряженности. Из этого следует, что синдром психического выгорания является защитным механизмом психики человека.

Комплексный анализ проявлений синдрома психического выгорания и процесса формирования профессиональных деформаций позволил установить, что синдром психического выгорания может провоцировать деформацию личности учителя на поздних этапах профессионализации, когда накапливаются деструктивные изменения. Механизм психологической защиты становится неотъемлемой частью личности учителя и проявляется в непрофессиональной сфере.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил выявить этапность формирования синдрома психического выгорания. Так, многие авторы отмечают, что первоначально наблюдается значительная увлеченность выполняемой деятельностью, затем появляются чувство усталости, разочарование и снижение интереса к ней. Кроме того, выявлены факторы, детерминирующие формирование синдрома психического выгорания (табл. 24).

Анализ факторов, обуславливающих формирование синдрома психического выгорания, позволил объединить их в две группы: индивидуальные факторы и особенности содержания и условий работы. В группе индивидуальных факторов выделяются личностные свойства, возраст, стаж работы, неудовлетворенность профессиональным статусом, полная поглощенность профессиональной деятельностью, пол, образование.

В качестве особенностей содержания и условий работы, детерминирующих развитие процесса психического выгорания, рассматриваются высокие рабочие нагрузки, особенности преподаваемого предмета, продолжительность рабочего дня, уровень заработной платы, психологический климат в коллективе, характер взаимоотношений с учащимися.

Таблица 24

Факторы, детерминирующие формирование синдрома психического выгорания (по данным различных исследователей)

Исследователи	Факторы, детерминирующие синдром психического выгорания
С. Маслач, 1982; А. Пайнс, Е. Аронсон, 1983; П. Торнтон, 1992 К. Кондо, 1991	Личностный, ролевой, организационный
В. В. Бойко, 1996	Индивидуальные, социальные, характер работы и рабочего окружения
В. Е. Орел, 2001	Внешние, внутренние
Е. С. Старченкова, 2002	Индивидуальные, организационные
	Личностные, ситуативные, профессиональные требования

Данные исследований детерминации синдрома психического выгорания свидетельствуют, что в работах отечественных и зарубежных авторов отсутствует четкое представление о роли тех или иных детерминант в формировании данного феномена.

По итогам систематизации результатов исследовательского поиска в качестве концептуальной основы исследования принят следующий постулат: синдром психического выгорания – сложное негативно окрашенное прогрессирующее психологическое образование, которое характеризуется эмоциональным истощением, развитием отрицательных установок по отношению к коллегам и учащимся, снижением работоспособности и эффективности педагогической деятельности, потерей профессиональной мотивации; синдром психического выгорания – неоднозначно детерминированное структурное образование, которое во многом определяется индивидуальными и личностными свойствами учителя в процессе возрастного и профессионального развития.

Исследование синдрома психического выгорания в связи с индивидуальными и личностными свойствами учителя содержало описание эмпирической части работы, которая по форме организации являлась сравнительным исследованием по методу поперечных срезов. Исследование проводилось в педагогических коллективах средних общеобразовательных школ Соликамска и Березников (Пермская область). В исследовании приняли участие 175 учителей.

Основанием демаркации групп испытуемых в зависимости от стажа принято положение об этапности процесса профессионального развития, периодизация которого основана на отношении личности к профессии (Н. С. Глуханюк, 2000).

Участники исследования были разбиты на группы в зависимости от стажа работы и возраста (табл. 25, 26).

Таблица 25

Характеристика групп участников исследования
в зависимости от стажа работы

Стаж работы	Размах, лет	Среднее значение, лет	Мода, лет
Менее 3 лет (32 чел.)	0,3–3	2,23	2
От 3 до 10 лет (37 чел.)	3,5–10	6,68	5
От 10 до 20 лет (59 чел.)	10,5–20	15,49	14
Более 20 лет (47 чел.)	20,3–37	27,72	25

Таблица 26

Характеристика групп участников исследования
в зависимости от возраста

Возраст	Размах, лет	Среднее значение, лет	Мода, лет
От 20 до 30 лет (63 чел.)	20,2–30	25,37	27
От 30 до 40 лет (51 чел.)	30,2–40	35,22	36
От 41 до 55 лет (61 чел.)	41–55	47,41	44

В работе были использованы известные стандартизованные методики: для изучения синдрома психического выгорания – методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко (1996), опросник MBI (Maslach Burnout Inventory) К. Маслач и С. Джексона (1986); для изучения индивидуальных и личностных свойств – опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова (1997) и 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (2001).

Обработка данных производилась методами математико-статистического анализа: средних значений и различий (t-критерий Стьюдента), корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции К. Пирсона).

Для количественной обработки эмпирических данных использовался пакет прикладных программ корпорации «Stat Soft ink.» – SPSS 10.5 и Statistika 6 для среды Windows.

При исследовании синдрома психического выгорания в общей выборке выявлены преобладание эмоционального истощения, фазы резистенции и доминирование ее симптомов, таких как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных обязанностей, расширение сферы экономики эмоций и эмоционально-нравственная дезориентация.

Анализ результатов исследования возникновения синдрома психического выгорания у учителей в зависимости от стажа работы и возраста осуществлялся по двум направлениям: анализ средних значений и взаимосвязей параметров синдрома психического выгорания (табл. 27, 28).

Таблица 27

Выраженность преобладающих параметров синдрома психического выгорания у учителей с различным стажем

Параметры синдрома психического выгорания	Стаж работы			
	менее 3 лет	от 3 до 10 лет	от 10 до 20 лет	более 20 лет
Компоненты	Деперсонализация	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Эмоциональное истощение
Фазы	Резистенция	Напряжение	Резистенция	Резистенция
Симптомы	Эмоциональный дефицит, редукция профессиональных обязанностей	«Загнанность в клетку», тревога и депрессия, личностная отстраненность	Переживание психотравмирующих обстоятельств, психосоматические и психовегетативные нарушения	Расширение сферы экономики эмоций

В процессе изучения характера различий в уровне выраженности параметров синдрома психического выгорания у учителей с разным стажем работы было установлено, что учителя со стажем работы до 3 лет менее подвержены синдрому психического выгорания. С увеличением стажа наблюдаются более высокие результаты эмоционального истощения, фазы напряжения, симптома психосоматических и психовегетативных нарушений, симптома переживания психотравмирующих обстоятельств. Учителя

со стажем работы от 3 до 10 лет сильнее переживают состояние «загнанности в клетку». У учителей со стажем работы от 10 до 20 лет выявлен более высокий уровень переживания психотравмирующих обстоятельств, что может быть следствием полной поглощенности профессиональной деятельностью, а также неудовлетворенности собой. У учителей, проработавших свыше 20 лет, синдром психического выгорания менее выражен, чем у учителей со стажем работы от 10 до 20 лет.

Таблица 28

Выраженность преобладающих параметров синдрома психического выгорания у учителей различного возраста

Параметры синдрома психического выгорания	Возраст		
	до 30 лет	от 30 до 40 лет	от 41 до 55 лет
Компоненты	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Редукция личных достижений
Фазы	Истощение	Напряжение и резистенция	Истощение
Симптомы	«Загнанность в клетку», эмоциональная и личностная отстраненность	Переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	Психосоматические и психовегетативные нарушения, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономики эмоций

В ходе изучения характера различий в уровне выраженности показателей синдрома психического выгорания у учителей разного возраста было установлено, что у учителей в возрасте от 30 до 40 лет в сравнении с учителями в возрасте от 20 до 30 лет в большей степени проявляется осознание психотравмирующих обстоятельств в педагогической деятельности, они ограничивают эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Учителя в возрасте от 20 до 30 лет в отличие от учителей в возрасте от 41 до 55 лет более отчетливо ощущают состояние интеллектуально-эмоционального тупика.

Педагоги испытывают неудовлетворенность из-за того, что не могут реализовать свои планы, на фоне чего у них возникает чувство безысход-

ности. Для учителей в возрасте от 41 до 55 лет характерны более высокий уровень стремления к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достоинств и возможностей, осознание чувства некомпетентности в профессиональной деятельности. Учителя этого возраста не проявляют эмоции не только на работе, но и в повседневной жизни.

Исследование взаимосвязей показателей синдрома психического выгорания позволило установить, что структура синдрома изменяется в сторону наибольшей интегрированности компонентов, при этом обнаружены как инвариантные корреляционные связи между показателями данного феномена, так и вариативные взаимосвязи в процессе возрастного и профессионального развития (рис. 22, 23). Установлено, что процесс формирования синдрома психического выгорания носит динамичный характер.

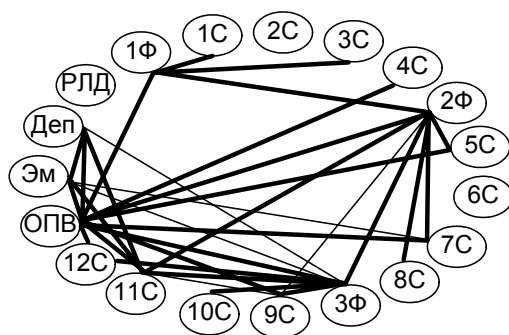


Рис. 22. Инвариантные взаимосвязи параметров синдрома психического выгорания для всех подвыборок учителей в зависимости от стажа педагогической деятельности:

Эм – эмоциональное истощение; Деп – деперсонализация; РЛД – редукция личных достижений; 1Ф – фаза напряжения; 1С – симптом переживания психотравмирующих обстоятельств; 2С – симптом неудовлетворенности собой; 3С – симптом «загнанности в клетку»; 4С – симптом тревоги и депрессии; 2Ф – фаза резистенции (сопротивления); 5С – симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования; 6С – симптом эмоционально-нравственной дезориентации; 7С – симптом расширения сферы экономики эмоций; 8С – симптом редукции профессиональных обязанностей; 3Ф – фаза истощения; 9С – симптом эмоционального дефицита; 10С – симптом эмоциональной отстраненности; 11С – симптом личностной отстраненности; 12С – симптом психосоматических и психовегетативных нарушений; ОПВ – общий показатель психического выгорания

Наибольшая плотность вариативных взаимосвязей параметров данного феномена выявлена у учителей со стажем работы от 10 до 20 лет, а наименьшая – у учителей, проработавших менее 3 лет. При этом у педагогов данной группы менее включенными в структуру синдрома психического выгорания являются фаза напряжения и составляющие ее симптомы, а также фиксируется автономность симптома неудовлетворенности собой.

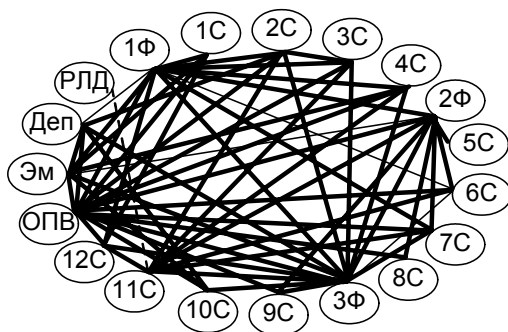


Рис. 23. Инвариантные взаимосвязи показателей синдрома психического выгорания для всех подвыборок в зависимости от возраста учителей

Анализ инвариантных взаимосвязей показателей синдрома психического выгорания в зависимости от возраста учителей позволил установить, что в возрастных группах наблюдается наибольшее количество общих взаимосвязей между показателями синдрома психического выгорания в сравнении со стажевыми группами. При этом наиболее взаимосвязанными во всех возрастных группах являются показатели фазы напряжения и истощения.

В ходе анализа вариативных взаимосвязей показателей синдрома психического выгорания было установлено, что наибольшая плотность связей между показателями данного феномена характерна для учителей в возрасте от 41 до 55 лет.

Исследование индивидуальных и личностных свойств в общей выборке учителей проводилось с целью выявления их взаимосвязи с показателями синдрома психического выгорания. В исследуемой выборке преобладают показатели коммуникативной эргичности, психомоторной пластичности и интеллектуальной эмоциональности.

Уровень выраженности индивидуальных свойств учителей в различных стажевых группах показал, что педагогам со стажем работы от 3 до 10 лет свойственны более высокие показатели коммуникативной эргичности, от 10 до 20 лет – интеллектуальной эмоциональности, более 20 лет – интеллектуальной эргичности.

Уровень выраженности индивидуальных свойств учителей в разных возрастных группах позволил выделить группу педагогов в возрасте от 30 до 40 лет, для которых характерны более высокие значения по шкалам «психомоторная пластичность», «интеллектуальная эмоциональность», «индекс общей эмоциональности», «коммуникативная эмоциональность».

В остальном индивидуальные свойства учителей разных стажевых и возрастных групп различаются несущественно, что позволило нам рассматривать в дальнейшем группы учителей как однородные по индивидуальным свойствам.

Анализ различий в уровне выраженности личностных свойств в зависимости от педагогического стажа показал, что для учителей со стажем работы менее 3 лет характерны более высокие значения по факторам I (низкая чувствительность – высокая чувствительность), L (подозрительность – доверчивость), M (мечтательность – практичность). Учителям со стажем работы от 3 до 10 лет свойственны более высокие значения по шкале M (мечтательность – практичность), а также более низкие значения по шкале B (высокий интеллект – низкий интеллект).

Анализ различий в уровне выраженности личностных свойств у учителей в зависимости от возраста позволил установить, что для педагогов в возрасте от 20 до 30 лет характерны более низкие значения по шкале E (доминантность – конформность), более высокие значения по шкале M (мечтательность – практичность) и по шкале N (простота – изощренность поведения в обществе).

В остальном личностные свойства учителей разных стажевых и возрастных групп различаются незначительно, что позволило нам рассматривать в дальнейшем группы учителей как однородные по личностным свойствам.

При исследовании взаимосвязи синдрома психического выгорания с индивидуальными свойствами учителей было установлено, что в общей выборке наибольшее влияние на формирование синдрома психического выгорания оказывают низкие показатели психомоторной сферы: психомо-

торной эргичности, психомоторной скорости, индекса психомоторной активности; низкие показатели интеллектуальной сферы: интеллектуальной эргичности, интеллектуальной скорости, индекса интеллектуальной активности; высокие показатели эмоциональной сферы: интеллектуальной эмоциональности, коммуникативной эмоциональности, индекса общей эмоциональности, а также низкие показатели коммуникативной эргичности и индекса общей адаптивности.

В наибольшей степени данными индивидуальными свойствами в общей выборке учителей обусловлены следующие показатели синдрома психического выгорания: эмоциональное истощение, фазы напряжения и истощения, а также симптомы тревоги и депрессии, расширения сферы экономии эмоций и личностной отстраненности. Для данных симптомов характерны связи с эмоциональной сферой индивидуальных свойств.

Отличительной особенностью является то, что редукция личных достижений связана с высокими показателями психомоторной, коммуникативной и интеллектуальной сфер, но не выявлена связь данного компонента синдрома психического выгорания с показателями эмоциональной сферы.

Анализ взаимосвязей показателей синдрома психического выгорания с индивидуальными свойствами учителей в процессе возрастного и профессионального развития позволил установить наличие индивидуальных свойств, обуславливающих формирование синдрома психического выгорания как в стажевых, так и в возрастных группах.

В дальнейшем анализу подвергались только те связи показателей синдрома психического выгорания и индивидуальных свойств, которые дифференцированы по стажу и возрасту.

В группе учителей со стажем работы менее 3 лет индивидуальными свойствами эмоциональной сферы, такими как психомоторная эмоциональность, коммуникативная эмоциональность, интеллектуальная эмоциональность и индекс общей эмоциональности, обусловлены следующие показатели синдрома психического выгорания: деперсонализация и фаза резистенции. Данный факт свидетельствует о том, что на этапе включения в педагогическую деятельность формирование синдрома психического выгорания в большей степени обусловлено эмоциональным отношением к выполняемым профессиональным функциям, беспокойством в ходе социального взаимодействия.

У учителей со стажем работы от 3 до 10 лет синдром психического выгорания в наибольшей степени обусловлен низкими показателями коммуникативной сферы: коммуникативной эргичности, коммуникативной пластичности, коммуникативной скорости, индекса коммуникативной активности; низкими показателями психомоторной сферы: психомоторной скорости, индекса психомоторной активности; низкими показателями интеллектуальной сферы: интеллектуальной скорости, индекса интеллектуальной активности. При этом редукция личных достижений в отличие от остальных показателей синдрома психического выгорания формируется у учителей, имеющих высокие значения показателей психомоторной, интеллектуальной сфер, а также высокие значения показателей индекса общей активности и индекса общей адаптивности.

У учителей со стажем работы от 10 до 20 лет индивидуальные свойства определяют в основном формирование таких показателей синдрома психического выгорания, как эмоциональное истощение и фаза истощения. Среди них выделяются низкие показатели интеллектуальной сферы: интеллектуальной эргичности, индекса интеллектуальной активности; высокие показатели коммуникативной сферы: коммуникативной эмоциональности, коммуникативной пластичности. Полученные данные свидетельствуют о том, что на стадии профессиональной зрелости формирование синдрома психического выгорания ярче проявляется у учителей, способных к установлению социальных контактов, но отличающихся низкой вовлеченностью в процесс, связанный с умственной деятельностью.

У учителей со стажем работы более 20 лет синдром психического выгорания обусловлен низкими показателями коммуникативной сферы, такими как коммуникативная эргичность и индекс коммуникативной активности, а также фазы резистенции и истощения. Тогда как формирование редукции личных достижений наблюдается у учителей со следующими высокими показателями коммуникативной сферы: коммуникативная эргичность и коммуникативная пластичность. Это свидетельствует о том, что формирование синдрома психического выгорания на стадии профессионального мастерства в большей степени определяется накопленной усталостью в коммуникативной сфере.

Анализ взаимосвязей показателей синдрома психического выгорания с индивидуальными свойствами учителей в возрастных группах показал, что в возрасте от 20 до 30 лет формирование синдрома психического вы-

горания в меньшей степени связано с индивидуальными свойствами. Так, высокий уровень редукции личных достижений наблюдается у учителей с высокой коммуникативной эргичностью, формирование фазы напряжения отмечается у педагогов с низкой психомоторной пластичностью, а формирование фазы истощения – у учителей с низкой интеллектуальной скоростью.

У учителей в возрасте от 30 до 40 лет формирование синдрома психического выгорания обусловлено высокими показателями эмоциональной сферы: интеллектуальной эмоциональности, коммуникативной эмоциональности. Редукция личных достижений интенсивно развивается у учителей, отличающихся такими индивидуальными свойствами, как высокая интеллектуальная скорость, высокая коммуникативная скорость и высокая психомоторная пластичность.

У учителей в возрасте от 41 до 55 лет формирование синдрома психического выгорания определяют низкие показатели психомоторной сферы: психомоторной скорости, психомоторной эмоциональности, индекса психомоторной активности; показатели коммуникативной сферы: низкой коммуникативной скорости, высокой коммуникативной пластичности, а также высокие значения показателя индекса общей эмоциональности, низкие значения индекса интеллектуальной активности и индекса общей адаптивности.

Таким образом, анализ взаимосвязей индивидуальных свойств с показателями синдрома психического выгорания позволил выявить следующие особенности. В процессе онтогенетического развития наблюдается наибольшая обусловленность формирования синдрома психического выгорания индивидуальными свойствами. Так, у учителей в возрасте от 41 до 55 лет выявлено 103 статистически достоверных связи на уровне 0,01. В процессе профессионального развития наибольшая обусловленность формирования синдрома индивидуальными свойствами характерна для учителей со стажем работы от 3 до 10 лет.

Исследование взаимосвязи синдрома психического выгорания с личностными свойствами учителей позволило установить, что в общей выборке в наибольшей степени с показателями синдрома психического выгорания связаны следующие личностные свойства: низкая общительность, высокая ответственность, самостоятельность, склонность к чувству вины, высокая тревожность. В наибольшей мере данными личностными свойствами обусловле-

ны эмоциональное истощение, фазы напряжения и истощения, а также симптом тревоги и депрессии, симптом расширения сферы экономии эмоций.

Анализ взаимосвязей показателей синдрома психического выгорания с личностными свойствами учителей в процессе возрастного и профессионального развития позволил установить, что личностные свойства, связанные с показателями синдрома психического выгорания, специфичны в стажевых и возрастных группах (табл. 29, 30).

Таблица 29

Взаимосвязь личностных свойств учителей и показателей синдрома психического выгорания в стажевых группах

Параметры синдрома психического выгорания	Стаж работы			
	менее 3 лет	от 3 до 10 лет	от 10 до 20 лет	более 20 лет
Эмоциональное истощение	–	Эмоциональная неустойчивость, напряжение, тревожность	Напряженность, тревожность	Интроверсия
Деперсонализация	Доминантность	–	–	–
Редукция личных достижений	–	–	Эмоциональная устойчивость, самоуверенность, расслабленность, низкая тревожность	–
Фаза напряжения	–	Эмоциональная устойчивость, самоуверенность, тревожность	–	–
Фаза резистенции	Эмоциональная устойчивость, дипломатичность	Эмоциональная неустойчивость, склонность к чувству вины, тревожность	Замкнутость, доминантность, слабость «сверх-Я», самостоятельность, низкий самоконтроль	–
Фаза истощения	Доминантность	Интроверсия	–	–

Таблица 30

Взаимосвязь личностных свойств учителей и показателей синдрома психического выгорания в возрастных группах

Параметры синдрома психического выгорания	Возраст		
	от 20 до 30 лет	от 30 до 40 лет	от 41 до 55 лет
Эмоциональное истощение	Доверчивость	Практичность	Замкнутость
Деперсонализация	–	–	Замкнутость, слабость «сверх-Я», самостоятельность, низкий самоконтроль, напряженность
Редукция личных достижений	Общительность	Доминантность, экстраверсия	–
Фаза напряжения	–	–	Низкий интеллект, напряженность
Фаза резистенции	–	Эмоциональная неустойчивость	Низкая чувствительность, самостоятельность, низкий самоконтроль, тревожность
Фаза истощения	–	Склонность к чувству вины, интроверсия	Замкнутость, низкий интеллект, слабость «сверх-Я», низкая чувствительность, низкий самоконтроль

Анализ взаимосвязей личностных свойств и показателей синдрома психического выгорания в процессе профессионального и возрастного развития показал, что в наибольшей степени личностными свойствами формирование синдрома психического выгорания обусловлено у учителей со стажем от 3 до 10 лет и от 10 до 20 лет, а также у учителей в возрасте от 41 до 55 лет.

Таким образом, исследование взаимосвязи синдрома психического выгорания с индивидуальными и личностными свойствами в процессе профессионального и возрастного развития позволило установить, что роль индивидуальных свойств в формировании синдрома психического

выгорания наиболее значима на начальных этапах включения в педагогическую деятельность (стаж от 3 до 10 лет), когда происходит становление индивидуального стиля деятельности и повышение ее эффективности. Личностными свойствами формирование синдрома психического выгорания определяется как на этапах ранней профессионализации (стаж от 3 до 10 лет), так и на этапе профессиональной зрелости (стаж до 20 лет). На этапе профессионального мастерства данные свойства играют наименьшую роль, что может быть обусловлено накопленным практическим опытом, способствующим формированию стереотипов в выполнении педагогической деятельности.

В процессе онтогенетического развития постепенно увеличивается включенность индивидуальных и личностных свойств в процесс формирования синдрома психического выгорания. Так, наиболее тесные взаимосвязи между данными параметрами установлены у учителей в возрасте от 41 до 55 лет. Объяснением данной закономерности может служить то, что увеличение возраста способствует нарастанию усталости, закреплению социально нежелательных поведенческих и эмоциональных реакций, что приводит к формированию профессиональных деструкций и деформаций личности.

Теоретический анализ позволил установить, что в процессе профессионализации учителя развиваются как позитивные, так и негативные эффекты, одним из которых является синдром психического выгорания.

Систематизация подходов к пониманию и определению синдрома психического выгорания позволила содержательно наполнить данное понятие, а также выявить противоречивый характер детерминант, обуславливающих его формирование.

Установлено, что структура синдрома психического выгорания меняется в сторону наибольшей интегрированности показателей, при этом наблюдается как инвариантная часть корреляционных связей между показателями данного феномена, так и вариативные взаимосвязи в процессе возрастного и профессионального развития. В исследовании выявлен динамичный характер формирования синдрома психического выгорания.

Выявлено, что синдром психического выгорания взаимосвязан с индивидуальными и личностными свойствами учителя, причем характер сопряженности имеет выраженные особенности в зависимости от этапа профессионального и возрастного развития.

Определены особенности участия индивидуальной сферы личности в формировании синдрома психического выгорания. Выделение стажевых и возрастных групп при анализе полученных результатов подчеркивает специфичность формирования синдрома, определяемую как возрастными изменениями (особенностями и задачами возрастного развития), так и длительностью включенности в профессиональную деятельность.

Полученные результаты являются информационной основой для разработки целенаправленных программ психологического сопровождения учителей в процессе профессионализации.

Исследование явлений профессионального дизонтогенеза обогащает представления об особенностях и закономерностях процесса достижений и открывает возможности для акмеологических практик.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ЕГО САМОРАЗВИТИЯ

4.1. Психологическое сопровождение и поддержка профессионального образования

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

Методологическим основанием создания системы психологического сопровождения человека послужила концепция свободного выбора как условия развития. В качестве базового положения при формировании теоретического основания и методов принят системно-ориентационный подход, с позиций которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Любая 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. В качестве основного принципа предлагаемого подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта (*Е. И. Казакова*, 1998).

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).

По результатам анализа различных оснований и классификаций форм развития психики и личности помимо прогрессивного и регрессив-

ного нами выделены следующие формы: развитие в пределах одного уровня организации; микро- и макроразвитие; созревание, формирование и саморазвитие; развитие в зависимости от ведущих факторов его детерминации – внешних и внутренних. Саморазвитие обусловлено внутренней активностью человека и подразумевает его ответственность за данный процесс. Механизмы саморазвития, как и другие психологические феномены, проходят стадии зарождения и развития. Их «запуск» происходит по-разному на различных этапах жизненного пути человека, а также требует определенных условий, которые, в свою очередь, могут и не сложиться в течение жизни человека. Процесс зарождения и функционирования механизмов саморазвития может носить как стихийный, случайный, так и контролируемый, подвластный управлению характер. В последнем случае целью психологического сопровождения является помощь человеку в «запуске» данных механизмов в действие. Активизация саморазвития – необходимое условие профессионализации, основная форма становления профессионала, поэтому изучение характера взаимосвязей саморазвития и психологического сопровождения – актуальная исследовательская и практическая задача.

Обоснование сопровождения как комплексного подхода делает возможным определение его функций и направления. Разработка системы психологического сопровождения осуществлялась в несколько этапов; были проведены концептуальное обоснование психологического сопровождения, разработка программы психологической поддержки субъектов профессионализации и конструирование психотехнологий сопровождения профессионального развития.

При разработке концепции были сформулированы 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, выявило возможности индивидуализации этого процесса и, следовательно, возможности преобразования самого себя (субъекта). Второй принцип характеризует переход от методов воздействия (долженствования и принуждения) к системе 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.

Психологическое сопровождение имеет целью не просто укрепление или совершенствование, а развитие и саморазвитие профессионала. Объектом психологического воздействия являются не психические и личностные свойства как таковые или отклонения от нормы, а целостная личность и здоровая психика. Ориентиром в развитии должны быть не модель, не норма, а своеобразие, индивидуальность и собственная траектория развития.

В основе метода психологического сопровождения лежит личностно-проблемный подход, опирающийся на внутренний потенциал каждого конкретного человека и поддержку его окружения, а также на владение методами разрешения наиболее типичных проблем, с которыми сталкивается человек в процессе профессионального развития. Поэтому 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 развития в ряду отслеживаемых характеристик у студентов профессионально-педагогических вузов имеют: тревожность (особенно высокие показатели у первокурсников), чувство самоидентичности, своей индивидуальности (более высокие показатели у старшекурсников). В результате исследования выявлен ряд проблем, которые связаны с недостаточно сформированным чувством своей самоидентичности и с рефлексией этого чувства у студентов первого и второго курсов. На третьем месте – низкая стрессоустойчивость студентов, обусловленная объективными и субъективными, а также специфическими причинами: проблемами адаптации к учебному процессу и жизни в вузе (психолого-педагогический аспект); новым статусом (социально-психологический); потребностью в обновлении знаний или их оценке (мотивационно-личностный). Данные получены Н. Бородулиной и А. Мальцевой при выполнении дипломных работ под нашим руководством.

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

В процессе воспитания сопровождение носит многоаспектный характер и имеет целью 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.

Как уже отмечалось в гл. 1, между специалистом с высшим образованием и профессионалом есть серьезное различие. Большинство студентов дает отрицательный ответ на вопрос «Считаете ли Вы себя профессионалом?». В качестве причины этого чаще всего называется «отсутствие практического опыта работы». Наше исследование показывает, что мера практики – не единственный критерий профессионализма. На вопрос, что отличает профессионала и как им становятся, мы и пытались ответить как в теоретической, так и в эмпирической (экспериментальной) части работы.

Для того чтобы определить методы и технологии психологического сопровождения и поддержки профессионального образования, рассмотрим основания профессионального развития в контексте реальной образовательной практики. Опираясь на работы Е. А. Климова, Т. М. Буякас и других авторов, выделим три из них.

Итак, основание первое – творческий подход к делу. Ни одна наука, ни одна учебная дисциплина не являются информационным хранилищем готовых решений конкретных жизненных задач. Последние значительно отличаются от педагогически обработанного схематизированного знания: они, как правило, плохо структурированы и характеризуются значительной неопределенностью, нестандартностью условий и данных, зачастую их даже трудно сформулировать. Неопределенность ситуаций возрастает в профессиях, предполагающих работу с людьми, поскольку человек как объект и предмет труда заслуживает неповторимого, индивидуального отношения к себе (Е. А. Климов, 1997).

Профессионализм соизмерим с творческим отношением к делу. Профессионал непрерывно рождается внутри самой деятельности, на каждом ее этапе. Причем каждый следующий этап может не вытекать из предыдущего, а быть моментом зарождения чего-то нового – мысли, чувства, понимания, действия. В противном случае человек только реализует стереотипы поведения, мышления и чувствования, продлевает ранее наработанное, существующее. Творческое отношение к делу предполагает и реализует выход за рамки стереотипов.

Внутренним средством и основным условием профессионального успеха и мастерства является полная вовлеченность в то, что человек делает здесь и сейчас. В психологии известна коррекция творческого состояния с помощью вида внимания – «производного первичного» (Э. Титченер), или послепроизводного (Н. Ф. Добрынин). На практике это видел и реализовывал К. С. Станиславский, утверждавший, что путь творчества неразрывно и непосредственно связан с развитием «сосредоточенности». Человек, не владеющий силой «бдительного внимания», не умеющий собрать свои мысли, чувства и слова и заставить все силы своего организма действовать в одном направлении, вечно раздваивающийся в своих задачах, – это только ремесленник (*К. С. Станиславский*, 1952, с. 80, 82).

Исследователи профессионализма подчеркивают, насколько необходимо владеть этим внутренним средством деятельности. «Занимаясь каким-то делом “здесь и сейчас”, важно уметь мобилизовать себя... на полную отдачу сил» (*Е. А. Климов*, 1996, с. 108).

Многие профессионалы осознают, насколько успех их деятельности зависит от устойчивой концентрации внимания. Автобиографии ученых показывают примеры «поглощенного интереса», «полной вовлеченности», «очарованности» своим делом (*М. Csikszentmihalyi*, 1990).

Таким образом, профессионал – это человек, который может и должен соответствовать требованиям текущего момента: высвободиться из-под власти стереотипов и порождать современно-новый, предельно точный, единственно нужный и возможный сейчас ответ (*Т. М. Буякас*, 2005).

Основание второе – единство процессов профессионализации и жизнедеятельности, их органическое взаимодействие, сопряженность. Д. Сигонер и М. Хайдеггер называют конгруэнтность себя, своей жизни и своего дела основным условием профессионального становления.

Деятельность профессионала всегда имеет личностный оттенок, в ней отражается и воплощается человек. Именно в стойкой потребности выражать, воплощать самого себя в деле состоит и преимущество, и отличие профессионала от исполнителя (специалиста).

Потребность в воплощении самого себя в деле является базовым условием интереса к профессиональной деятельности как главного свойства мотивации профессионала.

Как помочь студентам в том, чтобы профессиональная деятельность приобрела для них личностный оттенок – стала средством «связывания себя»?

Как пробудить потребность воплощать себя в деле, мыслях, поступках? Ответить на эти и многие другие вопросы и призвана система психологического образования, которая позволяет создать для студентов условия встречи с этой потребностью, открыть творческие возможности «полного присутствия». Пробуждение потребности выражать себя в деле, а не просто обогащаться информацией открывает возможность занять принципиально иную позицию по отношению и к процессу обучения, и к жизни в целом – стать ее субъектом.

Основание третье, без которого немислим процесс профессионализации, – развитие ценностно-смысловой сферы. По определению Б. М. Теплова, ценностно-смысловая сфера профессионала является той высшей организующей инстанцией, которая либо способствует процессу творчества, либо разрушает его, а вместе с тем и личность профессионала (Б. М. Теплов, 1985).

Как показывает практика, студенты нуждаются в специальной проработке (уточнении, развитии, конструировании) своего ценностно-смыслового пространства, в осознании места и роли в нем профессиональных ценностей (Т. М. Буякас, 1997; 2001; 2005). Причем развитие условной сферы должно опережать движение операциональной.

Таким образом, технологии психологического сопровождения проектируются на базе выделенных принципов в соответствии с поставленной целью, с учетом характеристик студентов, направленной деятельности и оснований профессионального становления – творческого подхода к делу, сопряженности профессионализации и жизненного пути и развития ценностно-смысловой сферы.

Методы психологического воздействия включают в себя широкий спектр способов взаимодействия с человеком, в том числе и юридических, экономических, педагогических и психологических приемов. В данной работе описываются только психологические методы.

Технологии психологического сопровождения относятся к сфере личностных услуг и должны предоставляться человеку в большом разнообразии и тщательной методической проработке, но использовать их или нет и с какой степенью включенности – человек решает самостоятельно. При этом необходимо соблюдать основной принцип сопровождения – не изменять, а побуждать. Побуждающее действие к принятию решения оказывают диагностические данные о достоинствах и недостатках профессиональной деятельности и личности человека, которые получают в результате отслеживания процесса его становления как субъекта деятельно-

сти. В соответствии с этим в качестве одного из методов психологического сопровождения нами был предложен мониторинг как процесс наблюдения, оценки и прогноза психологического состояния.

Действенным средством сопровождения является психологическое образование, одной из важнейших функций которого в воспитании и развитии личности выступает обеспечение психологической поддержки. Совокупность теоретических знаний, практических умений и навыков, которые составляют содержание психологического образования, может быть значимым ресурсом жизненной среды человека, включенного в образовательный процесс. Овладение содержанием психологического образования должно осуществляться в атмосфере поддержки и социального взаимодействия участников образовательного процесса.

Теоретическая разработка проблемы сопровождения, а также материалы, полученные в ходе экспериментальных исследований, послужили обоснованием идеи о создании центра психологического сопровождения как необходимой социально-психологической инфраструктуры в образовательном учреждении. Деятельность центра позволяет качественно проектировать и осуществлять образовательный процесс и гарантировать права его субъектов на полноценное профессиональное развитие.

Фундаментальные принципы деятельности центра психологического сопровождения можно сформулировать следующим образом: автономность и независимость; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность процесса сопровождения; совещательный характер.

Направлениями деятельности центра психологического сопровождения являются: выбор профессионально-образовательного маршрута; преодоление затруднений в учебной деятельности; решение проблем личного и профессионального развития. К основным функциям деятельности центра психологического сопровождения относятся диагностика, консультация, информация и первичная помощь в решении проблем.

Изучение проблемы сопровождения, его теоретико-методологических основ, содержания, психологических методов и принципов осуществления, разработка организационной формы его функционирования позволили определить следующее:

- психологическое сопровождение – это комплексный метод, обеспечивающий условия для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

- предлагаемая система психологического сопровождения и поддержки охватывает весь процесс профессионализации и дифференцируется в зависимости от его этапов.

- основными направлениями сопровождения выступают обучение выбору; создание ориентационного поля развития и укрепление внутреннего Я (целостности) человека.

- формами реализации модели сопровождения и поддержки являются мониторинг профессионального становления как информационная основа и психологическое образование как поддерживающая среда.

- технология психологического сопровождения относится к сфере психологических услуг; примером организационной формы предоставления таких услуг выступает центр сопровождения профессионального образования, профессиональной карьеры, жизненного пути человека.

- разнообразие психологических техник и технологий, активизирующих профессиональное развитие, определяется как спецификой данного процесса, включая этапы, кризисы и т. п., так и индивидуальной траекторией его прохождения конкретным субъектом профессиональной деятельности.

Поэтому представленные далее в работе психологические техники, с одной стороны, являются достоянием системы психологического сопровождения, а с другой – обладают выраженной целевой и содержательной самостоятельностью.

4.2. Мониторинг процесса профессионализации

Эффективность проектирования любого сложного явления или процесса и управления их развитием обеспечивается специфическими типами деятельности, одним из которых является мониторинг.

Слово «мониторинг» (от лат. *monitor* – напоминающий, надзирающий) в современном русском языке обозначает наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека (*Советский энциклопедический словарь*, 1989, с. 838). В последние годы наблюдается тенденция к расширению его толкования с выходом за пределы экологической тематики, и оно становится близким таким понятиям, как «систематическое наблюдение», «оперативное наблюдение».

С методологических позиций мониторинг следует рассматривать как универсальный тип деятельности, индифферентный к предметному содержанию. О мониторинге говорят, когда при организации какого-либо нового процесса или формы деятельности постоянно отслеживают происходящие в реальной предметной среде события, с тем чтобы включать результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность. Таким образом, мониторинг предполагает поиск особой текущей информации о состоянии процесса с последующим ее использованием в организационных решениях и заключениях.

Понятие мониторинга близко таким распространенным общенаучным, педагогическим и психологическим понятиям, как «обратная связь», «рефлексия», «контроль», «аттестация». Не вдаваясь в анализ их соотношения, отметим, что мониторинг представляет собой более общее явление, в то время как перечисленные понятия обозначают лишь отдельные его аспекты или частные случаи.

Основными объектами мониторинга процесса профессионализации педагога могут выступать:

- профессионально-педагогическая деятельность, ее характеристики, структура, развитие;
- профессиональное развитие педагога и формирование новообразований;
- развитие межличностных отношений в группе профессионалов.

На практике актуальным является мониторинг профессиональной деятельности как сложного развивающегося процесса, предполагающий пристальное перманентное внимание и корректировку при ее освоении и реализации. Получаемая в ходе мониторинга информация носит оперативный характер, что позволяет быстро принимать оптимальные организационные и управленческие решения по совершенствованию отслеживаемой деятельности профессионала в каждой отдельной ситуации и в целом. Этой особенности мониторинга соответствует не получение данных о результатах деятельности вообще, поскольку, при их очевидной важности, они не могут выступать непосредственной основой для принятия решений, так как не содержат сведений о том, что именно необходимо изменить на операциональном уровне в построении профессиональной деятельности конкретного человека, а отслеживание информации о текущих процессах становления и осуществления профессиональной деятельности.

Речь идет о непрерывном анализе структуры профессиональной деятельности, ее основных компонентов, их взаимосвязей, уровней развития, специфических слабых и сильных мест, их функционирования и т. д.

Подобный контроль позволяет принимать оптимальные управленческие решения по совершенствованию построения профессиональной деятельности и предупреждать проблемы, связанные с недостатками или деформированностью процесса профессиональной деятельности педагогов и составляющих его психологических механизмов.

Мониторинг предполагает не только учет и фиксацию, но и использование текущих процессов для соотнесения модели (проекта) профессиональной деятельности и реального ее воплощения с целью их совершенствования.

Другим объектом мониторинга выступает субъект профессионализации, изменение его характеристик, структуры, динамики процесса формирования новообразований. Хотя информация об изменениях субъекта не может выступать непосредственной основой для принятия решений, ее значимость не следует недооценивать, поскольку знание уровня профессионального становления служит точкой отсчета при дальнейшем развитии субъекта. Наблюдение за изменениями характеристик педагога позволяет отслеживать закономерности процесса становления его субъектности, а также прогнозировать деструктивные явления данного процесса.

Тезис о том, что мониторинг никогда не применялся в области профессионального становления личности и его введение есть нечто совершенно новое, — опрометчив, поскольку в практике достаточно широко используются и наблюдение, и всевозможные формы диагностики профессионального развития специалиста (отбор, проверка пригодности, подготовка, аттестация и др.). Однако вышеозначенные приемы представляют собой лишь отдельные элементы мониторинга, отличительная особенность которого, на наш взгляд, заключается в создании целенаправленной специальной системы осознанного, планомерного отслеживания профессиональной деятельности и ее субъекта на всех этапах осуществления данной деятельности. Именно в таком виде — в качестве целостной системы, развернутой специфической деятельности, ориентированной на изучение процесса профессионализации — мониторинг ранее не существовал.

Отслеживание профессиональной деятельности и ее субъекта — мониторинг — осуществляется в двух направлениях. Во-первых, анализируются

параметры деятельности, из которых особое внимание уделяется процессуальным характеристикам, т. е. таким особенностям осуществления деятельности, как ее трудности, препятствия, искажения, поскольку именно эти данные являются более информативными и оперативными по сравнению со сведениями о ее результатах. Во-вторых, осуществляются наблюдение, оценка и прогноз психического состояния педагога на разных стадиях профессионализации. Информация о закономерностях и параметрах профессионального становления накапливается в течение многих лет и представляет собой суммарные характеристики субъекта деятельности.

При отслеживании процессуальных характеристик деятельности возникают определенные трудности, поскольку отсутствуют методы систематизации следующих параметров:

- этапов формирования профессиональной деятельности;
- трудностей, с которыми сталкивается педагог на разных этапах профессионального становления (адаптация, профессионализация, мастерство);
- возможных форм и путей профессионального становления. Очевидно, не существует универсального способа осуществления профессиональной деятельности, и практикой наработано по несколько типичных форм ее реализации, в связи с чем деятельность одного педагога отличается своими стилевыми особенностями от деятельности другого;
- условий перехода педагога на новый, более высокий уровень деятельности. Здесь остаются открытыми следующие вопросы: почему испытывающий трудности в осуществлении деятельности педагог неожиданно оказывается включенным в нее на более высоком уровне? как подготавливается и реализуется данный переход? и т. д.;
- возможных искажений в формировании профессиональной деятельности и путей их преодоления.

Решение данных проблем актуально для дальнейшего становления и развития психологии профессионализации, и мониторинг, в данном случае, может выступать исследовательским инструментом.

Применение метода мониторинга позволило решить такую задачу профессионализации, как индивидуальный подход к содержанию и темпам профессионального становления каждого отдельного педагога. Проектирование профессиональной деятельности по строгой нормативной схеме не дает такой возможности, а только констатирует нормативность дея-

тельности или отклонения от нормы. Метод мониторинга не только фиксирует все многообразие индивидуальных путей осуществления деятельности, но и обеспечивает соотнесение исходной модели с особенностями ее воплощения каждым конкретным педагогом.

Данные возможности метода мониторинга имеют особое значение для решения проблемы развития педагога как субъекта профессионализации. Мониторинг, обеспечивающий развитие индивидуальности в профессионализации, позволяет учитывать особенности человека в процессе его становления как профессионала.

Направленность мониторинга на отслеживание особенностей текущих процессов профессиональной деятельности и ее субъекта позволяет обнаружить и зафиксировать непрогнозируемые, неожиданные результаты. Традиционно при анализе развития профессиональной деятельности и ее субъекта принимают во внимание, прежде всего, общие закономерности, не учитывая возможность существования отклонений от заданной траектории развития. Среди непрогнозируемых результатов развития субъекта деятельности возможны не только положительные, но и отрицательные последствия; возможно и существование психологических препятствий, мешающих осуществлению профессиональной деятельности. Без применения метода мониторинга вышеозначенные проблемы затруднительно не только разрешить, но даже точно и четко обозначить.

Формы реализации мониторинга можно разделить на две большие группы:

- формы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов;
- формы учета полученных данных в принятии решений и регуляции процесса профессионализации.

Формы сбора информации в системе мониторинга определяются в соответствии с представлениями о его объекте. Таковыми в мониторинге являются деятельность и ее субъект. В качестве одной из существенных характеристик как деятельности, так и субъекта рассматривается их структура. Здесь наиболее приемлемы, с позиций практики, описанные ранее представления о структурных элементах профессионально-педагогической деятельности и ее субъекта (см. гл. 2).

Структурные компоненты деятельности и ее субъекта проходят длительный путь развития, в связи с чем можно говорить об уровнях их

сформированности – от простейших начальных до сложных заключительных – и выделять признаки каждого уровня любого компонента. Эти положения и являются теоретической основой для построения мониторинга становления педагога.

Мониторинг профессионального развития педагога осуществляется в соответствии с разработанной моделью поэтапного профессионального развития – профессиограммой, включающей основные параметры профессионализации на всех стадиях становления.

Перспективы развития мониторинга и его возможности в управлении процессом профессионализации заключаются в следующем. Компетентно осуществлять процедуру мониторинга может только специальная мониторинговая психологическая служба, работа которой должна проводиться в двух направлениях. Первое – это наблюдение за развитием будущего педагога на стадиях выбора профессии и подготовки, второе – отслеживание стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности.

Для успешного функционирования мониторинговой службы были разработаны конкретные задачи процедуры отслеживания, дана четкая характеристика объекта, выделены все параметры его становления на разных этапах и подобраны адекватные этому методики и техники.

Информация, полученная в результате проведения мониторинга использовалась лишь как основа для принятия решений текущего характера. Однако накапливаемые и систематизируемые в процессе мониторинга данные образовали уникальный материал по онтогенетической истории развития профессиональной деятельности и ее субъекта, который, во-первых, обеспечивал возможность для совершенствования теории за счет эмпирических фактов функционирования конкретных механизмов взаимодействия компонентов деятельности и ее субъекта; а во-вторых, обогащал представления о потенциале педагога с целью его использования в профессиональном консультировании и стимулировании профессионального развития.

Мониторинг профессионального развития приводит к существенным изменениям самого субъекта. Получаемая им из внешних источников информация о сильных и слабых сторонах его деятельности и личности интериоризируется и становится фактором внутренней саморегуляции, в результате которой возникает самомониторинг и, как следствие, саморазви-

тие. Процесс самокоррекции запускается с момента осознания человеком непродуктивности собственных поступков и действий, источником информации о которой может выступать мониторинг.

Последовательное внедрение мониторинга позволило обеспечивать реальное единство и взаимопроникновение двух аспектов практической психологии, которые в настоящее время разрозненно решают проблемы профессионализации: диагностики и коррекции. Мониторинг – это органичный сплав обоих методов, который рождает их новое качество.

Таким образом, разработка проблемы мониторинга профессионализации позволила определить следующее:

- мониторинг рассматривается как система целостной специфической деятельности, ориентированной на процесс профессионализации и направленной на отслеживание его изменений с целью использования результатов наблюдений при управлении данным процессом.

- основными объектами мониторинга процесса профессионализации являются профессиональная деятельность и ее субъект.

- формы осуществления мониторинга выбираются в зависимости от его задач и объекта.

- мониторинг профессионализации осуществляется в соответствии с моделью поэтапного развития деятельности и ее субъекта.

- перспективы развития мониторинга заключаются в организации мониторинговой психологической службы, ее кадровом, методическом и организационно-техническом обеспечении.

- использование субъектом профессионализации данных мониторинга делает возможной внутреннюю саморегуляцию, следствием которой являются самомониторинг.

4.3. Техника самофутурирования в профессию

Исследование личных профессиональных планов студентов показывает низкий уровень профессиональных устремлений в сравнении с другими жизненными интересами и ценностями, что значительно затрудняет профессиональное самоопределение. Данный факт свидетельствует о несформированности представлений о будущей профессиональной деятельности и образа себя как профессионала, о размытости представлений о перспективах предстоящего профессионального пути.

Роль образов желаемого будущего в регуляции поведения человека достаточно велика, поэтому в практике осуществления профессиональной ориентации и дальнейшего профессионального становления успешно используются методы активного воображения. Предлагаемая техника самодутирования относится к приемам конструирования будущего. Построение детально проработанных образов собственного будущего и себя как профессионала является одним из самых современных подходов к стимулированию процесса профессионализации, особенно на ранних этапах (В. А. Михеев, 1996).

Вхождение в профессиональную деятельность требует от человека не только настойчивых усилий по ее освоению, но и значительной перестройки как самосознания, так и сознания в целом. Подобная перестройка зачастую носит деструктивный характер, что ведет к искажению профессиональных представлений и формированию разнообразных психологических защит: обесцениванию профессии, смещению интересов на область непрофессиональных занятий, и даже к отказу от избранного профессионального пути. Обычно коррекция профессиональных представлений, оценка собственных возможностей и учет соответствия профессиональной деятельности личным интересам осуществляются в период самостоятельного включения в профессиональную среду. Если это включение оттягивается, как это происходит у лиц, получающих высшее образование, то возможны нежелательные последствия, затрудняющие профессионализацию. К ним можно отнести искажение профессиональных представлений; превалирование прагматических ценностей над самореализацией, а также циничное отношение к целям предстоящей профессиональной деятельности.

Для выпускников профессионально-педагогических вузов, как и для студентов других вузов, характерен низкий вес профессиональных устремлений среди других жизненных интересов и ценностей. Между тем без выраженной мотивации, сформированных устремлений самоопределение в области профессиональной деятельности крайне затруднительно. (Результаты получены Е. Масловой и М. Шингаровой при выполнении дипломных работ, выполненных под нашим руководством.)

В качестве объяснения подобной ситуации может выступать несформированность образа профессионального будущего, размытость представлений о перспективах предстоящего жизненного пути. Ценностное отношение человека к профессии как к призванию порождает яркую

картину будущей профессиональной биографии, насыщенную событиями и масштабными замыслами. Если же в его описании отсутствуют представления о структуре, функциях и вариантах реализации будущей профессии, то вряд ли можно говорить о состоявшемся профессиональном выборе (К. А. Абульханова-Славская, 1991).

Понимая под стратегией жизни способность самостоятельно строить жизненный путь, осознанно его корректировать в соответствии с перспективными направлениями развития, следует подчеркнуть необходимость конструирования человеком собственного будущего в целом, и профессионального в частности. Построение стратегического плана жизни; целенаправленная и научно обоснованная работа по формированию долговременных, содержательных и социально значимых жизненных ориентаций; создание сквозных причинно-целевых связей между прошлым, настоящим и будущим; наличие четкой и осознанной жизненной перспективы дают человеку стимулы к творчеству, рожают оптимистическое мироощущение (К. А. Абульханова-Славская, 1991; Р. А. Ахмеров, 1994; Е. И. Головаха, А. А. Кроник, 1984).

Таким образом, чтобы сознательно строить свою жизнь и успешно достигать жизненных и профессиональных целей, необходимо прояснение временной перспективы действий и формирование жизненной стратегии. Но кто и каким образом должен это делать, а также отвечать за принятые планы и обязательства? Ответить на подобные и многие другие вопросы пытаются философия, психология, педагогика и другие науки XX в.

Понимание предназначения человека как духовно-творческого преобразования, претворения себя и, тем самым, деятельного соучастия в общемировом историческом процессе на протяжении многих лет было лейтмотивом философии. Ж.-П. Сартром была выдвинута «проектная» теория индивидуального развития (личностного становления, роста), согласно которой индивид не задан изначально себе, а проектирует, «собирает», «тотализирует» себя в качестве такового (*Сумерки богов*, 1989). Не будучи чем-то заданным, человек постоянно строит себя посредством своей субъектной активности. Подобные взгляды присущи и профессору философии Калифорнийского университета П. Баррону, который в своей книге «Построение личности» предлагает проектно-функциональный подход как альтернативу теоретико-личностному. Следует отметить, что подобный взгляд на самосозидающую сущность человека был высказан

С. Л. Рубинштейном еще в 1922 г. В последние годы инновационная педагогика большое внимание уделяет вопросам самоопределения, самовоспитания, самодеятельности, все больше полагаясь на «самость» как отличительную особенность человеческой природы.

Стремление человека реализовать себя через профессиональную деятельность является одной из основных культурных ценностей. Отсюда укрепление и поддержка стремления к профессиональному самоосуществлению должны расцениваться как первоочередные задачи профессионального образования. Привлечение студентов к самопроектированию получаемого ими образования, с одной стороны, может служить основой для формирования и укрепления профессиональной направленности, а с другой – выступать образцом для построения жизненной и профессиональной стратегии.

Чтобы проект собственного образования и дальнейшего профессионального становления не превратился в схему, необходимо наличие побудительной силы. Предполагается, что проект собственного будущего может получить побудительную энергию, а точнее сказать притягательность, после того, как будет детально проработан и воссоздан в воображении. Его интериоризация из общей схемы, не обладающей личностным смыслом, в яркий образ может определять помыслы, поступки и действия человека.

Науке давно известно, как научиться формулировать цели и задачи и фиксировать их в своем сознании – надо мысленно воссоздавать образ желаемого будущего, характеризующийся детальной проработанностью и реальностью, чтобы данный продукт воображения отличался от простой мечтательности (*Н. Н. Толстых*, 1995). Влияние образов на поведение людей достаточно велико. Практическая психология уделяет особое внимание образам, создаваемым воображением, и давно использует их в своих методах и техниках. Фактически ни одно направление психотерапии не обошло своим вниманием работу с образной сферой психики человека. Имеется целый ряд психотерапевтических исследований, результаты которых подтверждают необходимость специальной работы с представлениями человека о собственном будущем. Наиболее распространенными являются техники, в основе которых лежит работа с образами достижения (*М. Спаркс*), техники активного воображения для построения образа будущего Я (*Р. Ассаджиоли*), творческого воображения как инструмента са-

моразвития (Т. Йоуменс). К этой категории относится и техника конструирования человеком своего будущего, предложенная Ф. Мелджесом (В. С. Хомик, 1993).

Техника, рассматриваемая в данной работе, называется самофутурированием, т. е. намеренным отнесением себя в будущее. Самофутурирование – это процесс визуализации собственных будущих возможностей, перенесения предвосхищаемых картин будущего в психологическое настоящее. Проектирование будущего осуществляется с помощью ряда следующих процедур: интерпретации эмоционального состояния, пересмотра прошлых решений, самофутурирования, планирования как временной организации будущей деятельности, репетиции будущего, например с использованием ролевой игры.

В работах современных отечественных психологов представлены различные техники самофутурирования, например техника проработки жизненной стратегии и прояснения временной перспективы будущего (Е. И. Головаха, А. А. Кроник, 1984); программа развития временной перспективы своей будущей жизни (Н. Н. Толстых, 1995); программа формирования ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности (В. А. Михеев, 1996).

С учетом обозначенных выше подходов к построению образов будущего и результатов опыта применения распространенных зарубежных психотехник нами была разработана программа стимулирования процесса профессионализации на этапе профессиональной подготовки. Данная программа прошла апробацию во время учебных занятий в рамках психологических курсов со студентами Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Программа включает три основных раздела:

- характеристику типовых профессиональных задач и умений предстоящей профессионально-педагогической деятельности;
- формирование представлений о педагоге – профессионале;
- упражнения по формированию образа себя как профессионала.

Основным является последний раздел, поскольку проработка образа возможной профессиональной деятельности и образа себя в ней может выполнять направляющую функцию, задавать перспективу собственного становления и повышать ценность избранного профессионального пути. Именно данный раздел содержит основы предлагаемой техники самофу-

турования, поэтому рассмотрим основные принципы и этапы его реализации.

Первый этап заключается в мысленном перенесении себя в будущее. Формирование профессионального Я-образа осуществляется с опорой на активное воображение, для чего используются адаптированные к целям профессионального самоопределения и модифицированные приемы известных психотехник проработки жизненной стратегии и проявления временной перспективы будущего. Особое внимание уделяется яркости и детальной проработанности воображаемого образа.

На втором этапе образ себя как профессионала должен складываться в более широком контексте, в противном случае он не приобретает зримой убедительности и действенной притягательности. Детально прорабатываемый образ должен встраиваться в менее детализированный образ будущей сферы профессиональной деятельности и намеченный только в общем виде образ возможного будущего. Для этого наиболее убедительным оказывается кинематографический язык описания образа мира профессионала, предложенный Е. А. Климовым. С его помощью образ будущего представляется в самых общих чертах, или на языке кинематографии – дальним планом, образ предполагаемой сферы профессиональной деятельности – общим планом, с большей детализацией, а профессиональный Я-образ – крупным планом, с тщательной прорисовкой деталей (Е. А. Климов, 1995).

Третий этап характеризуется тем, что в создаваемую модель «Я-профессионал» и ее визуализируемый образ включаются знания человека о себе, своих способностях, личностных чертах и психофизиологических особенностях. На данном этапе наиболее эффективными являются две техники – самодиагностика и актуализация «положительных» сторон путем припоминания жизненных ситуаций, связанных с переживанием успеха, которые могут выступать основой для визуализации образа себя как профессионала.

Четвертый этап – визуализация образа Я в будущем с прорисовкой его второстепенных, необязательных деталей для раскрепощения воображения.

На пятом этапе необходима визуализация нескольких альтернативных моделей возможного будущего. Учет его вероятностного характера – важный принцип, позволяющий отойти от жестко заданной запрограмми-

рованности и ограниченности восприятия и оставляющий место для выбора. Визуализация нескольких альтернативных моделей будущего требует предварительной проработки различных вариантов сфер предстоящей профессиональной деятельности и их ранжирования по степени предпочтительности. Данная процедура помогает избавиться от ригидности давно интериоризованных образов.

Одно из основных положений предлагаемой технологии заключается в знании ограничений, предъявляемых человеку определенной профессиональной деятельностью. Поэтому необходимой процедурой данного этапа становится знакомство с требованиями того или иного вида деятельности к человеку с целью их учета при выборе и ранжировании альтернативных перспектив.

Таким образом, предлагаемая техника позволяет актуализировать активность человека в построении и реализации профессионального будущего, поскольку именно образ желаемого будущего выступает стимулом самоосуществления человека.

В противном же случае, по справедливому замечанию Н. Н. Толстых, если человек не задает собственной программы достижения результатов, то кто-нибудь другой сделает это вместо него (*Н. Н. Толстых, 1995*).

4.4. Супервизорство как сопровождающая техника

Особенности этапа профессиональной адаптации обуславливают необходимость его психологического сопровождения. Направления психологического воздействия на данном этапе связаны, во-первых, с формированием психологической готовности к педагогической деятельности как активно положительного отношения к ней и к профессиональному развитию; во-вторых – с конструированием техник, соответствующих специфике этапа профессиональной адаптации, подразумевающего самостоятельное выполнение педагогической деятельности и включение в новые социальные группы.

Техники сопровождения данного этапа – мониторинг профессионального становления и супервизорство. Супервизорство как поддерживающая техника основана на личном профессиональном опыте педагога, формирующемся в процессе освоения им профессиональной деятельности и проектирования своего профессионального пути. Основной целью су-

первизорства выступает рефлексия педагогом себя в профессиональной деятельности, в принятии себя как профессионала, в понимании своего взаимодействия с субъектами профессионально-образовательного процесса. При этом ставятся и решаются задачи более глубокого понимания и осознания собственного участия в этом процессе и принятия на себя ответственности за его организацию, проведение и результат. Формирование интенциональности начинающих педагогов на собственные возможности по саморегуляции, самодеятельности, самостоятельности определяют формы и средства супервизорства.

Реализация супервизорской поддержки предполагает решение множества задач и проблем, возникновение которых характерно на этапе адаптации и осознание необходимости разрешения которых осуществляется начинающим педагогом самостоятельно. Педагог на стадии адаптации сам вычленяет, содержательно анализирует и ранжирует по степени сложности разрешения либо субъективной значимости возникающие проблемы, помехи или затруднения, работа по актуализации которых одновременно развивает профессиональную рефлексию и, следовательно, способствует росту профессионализма. В качестве выделяемых проблем выступают типичные для данной профессиональной группы задачи адаптации к новой социально-профессиональным роли и иной среде. Особой группой задач, решаемых начинающими педагогами, является утверждение себя в системе новых отношений. Отсюда основными направлениями супервизорской поддержки педагогов выступают формирование и/или актуализация социальной перцепции, развитие рефлексивных способностей, концептуализация педагогического опыта, использование личностных ресурсов, формирование профессиональной саморегуляции.

Содержание супервизорства как сопровождающей техники определяется не набором академических курсов и дисциплин, а реальной «тканью» профессиональной деятельности и определенными правилами анализа и систематизации профессионального опыта сопровождаемого. Поскольку в основе супервизорства лежит личный профессиональный опыт педагога, постольку данный метод позволяет осуществлять индивидуальный подход в решении уникальных, личностно значимых для него проблем, не «нагружая» его избыточным объемом информации, которая безусловно полезна, но не актуальна для решения определенного круга обозначенных в конкретный момент времени задач. Таким образом, содержа-

ние программы супервизорства индивидуально для каждого отдельного профессионала.

Специфика работы супервизора при формировании содержания программы поддержки состоит в том, что он использует определенные правила анализа и систематизации профессионального опыта педагога и совместно с ним выделяет и формулирует требующие разрешения вопросы и проблемы. Важным моментом является и опора на профессиональный опыт супервизора.

Как показывает опыт осуществления супервизорской поддержки, ее содержание в большинстве случаев ориентировано на решение проблем эффективной коммуникации, а также индивидуальных различий и их диагностики; крайне редко формулируются проблемы, связанные с организацией профессионально-образовательного процесса.

Технология осуществления супервизорской поддержки предполагает заключение контракта между сопровождаемым и супервизором, в котором обозначаются потребности и проблемы педагога, цели и задачи в связи с их разрешением, содержательная направленность предстоящей работы и предполагаемая форма ее реализации. Желательными пунктами контракта являются четкое обозначение характера ожидаемой от супервизора помощи и описание ее результатов, измеряемых и реально распределенных во времени с учетом имеющихся внутренних ресурсов и реальных возможностей.

В качестве институционального решения супервизорской поддержки предполагаются индивидуальные программы повышения квалификации для начинающих педагогов. Содержание данных программ достаточно мобильно, носит характер обобщенного отражения индивидуальных проблем и запросов педагогов и в каждом отдельном случае формируется как индивидуальный контракт.

Результатом супервизорства выступает приобретение нового опыта и осознание новых возможностей в проектировании и прохождении процесса профессионализации.

4.5. Профессиональное самосохранение

В исследованиях, посвященных изучению индивидуальных особенностей современных педагогов профессионального образования, констатируется низкий уровень их самоактуализации (обращенность в прошлое,

высокая степень зависимости, конформности, экстернальный локус контроля), способности быстро и адекватно реагировать на изменение ситуации, ригидность установок, мышления и поведения, низкий уровень развития способности к субъект-субъектному взаимодействию. Снижение социальной защищенности педагогов ведет к изменению их самооценки, нарушению социально-профессиональной идентичности (*Н. С. Глуханюк, П. Ф. Кубрушко, 1998*).

Психологическое сопровождение педагогов имеет своей целью создание позитивного жизненного настроения, формирование готовности к профессиональному развитию, уверенности в профессиональном будущем, адекватной самооценки, помощь в выборе стратегии выхода из кризисов, развитие культуры научного мышления, профессиональных форм поведения.

В современной психологической науке и практике большое внимание уделяется проблеме профессионального развития, которое, как показали исследования, проведенные автором, невозможно без сохранения целостности личности, ее психического здоровья. Профессиональное самосохранение рассматривается нами как способность педагога противостоять негативно складывающейся социально-профессиональной ситуации, максимально актуализировать свой потенциал при возникновении риска дестабилизации профессиональной жизни, как готовность к профессиональному самоизменению.

Разработанная программа профессионального самосохранения педагога в качестве сопровождающей технологии включает исследование проблемы сохранения психического здоровья и личностной целостности на разных этапах профессионализации, способы и приемы противостояния неблагоприятным факторам профессиональной среды, а также конструктивно преобразующие стратегии самосохранения.

Сохранение профессиональной целостности, по данным *А. К. Марковой*, обеспечивается (*А. К. Маркова, 1996*):

- реализацией намеченного профессионального плана, сценария своей профессиональной жизни;
- преодолением дезинтегрированного сознания, когда мотивы ложной самоактуализации порождают несбыточные цели в ущерб стабильной целостности;
- активной позицией в профессиональной жизни;
- готовностью к самоизменению, лабильностью установок.

В большинстве работ в этой области затрагиваются вопросы, связанные с профессиональным развитием, саморазвитием, самоактуализацией человека. В них рассматриваются этапы и уровни профессионализации, условия достижения вершин профессионализма и феномены, сопровождающие данный процесс. Но эффективность и продолжительность профессионального развития возможны только при условии сохранения целостности личности и ее психического здоровья, и отсутствие исследований данной проблемы является существенным пробелом в знаниях о процессе профессионализации.

Новизна предлагаемого исследования профессионального самосохранения заключается в расширении психологического знания о взаимодействии личности и профессии. Необходимость разработки данной проблемы обоснована и тем, что профессиональное самосохранение – это проблема не только отдельного человека, но и общества в целом, заинтересованного в сбережении трудового и профессионального потенциала, особенно в условиях социально-экономической нестабильности.

Проблема сохранения целостности личности педагога возникает на всех этапах профессионализации, специфика которых заключается в разном уровне ее актуализации и различных показателях (индикаторах), характеризующих дисбаланс целостности. Например, на этапе профессионального образования важным показателем целостности личности студентов – будущих педагогов является стрессоустойчивость.

Приток новой информации, рост коммуникативных связей, интенсивность социально-экономических и научно-технологических изменений приводят к усилению эмоциональных нагрузок и психических переживаний. Напряженная психическая жизнь может оборачиваться для неподготовленной молодежи нервно-психическими срывами, уходом в себя, равнодушием и экстремизмом. Подобное чревато негативными последствиями для профессионального развития.

Результаты ежегодных исследований стрессоустойчивости у студентов педагогических вузов показывают, что 90% учащихся с трудом справляются со стрессами, в основе которых лежат как объективные, так и субъективные причины и трудности (*М. В. Блохина*, 1998).

Внутреннее единство личности неразрывно связано с процессом профессионального становления. Профессиональная деятельность относится к числу главных средств строительства собственного жизненного пути. И это строительство идет успешно только тогда, когда профессио-

нальная деятельность приобретает личностный оттенок, т. е. отражает и воплощает себя через личность. Поэтому можно сказать, что объективация своего Я в процессе и продуктах труда относится к числу фундаментальных проблем человеческой экзистенции.

Очевидно, что такая постановка вопроса требует не только принятия своего дела, но и предъявляет серьезные требования к деятелю. Именно при условии целостности субъекта деятельность будет носить целенаправленный творческий характер. И наоборот, специалист будет менять содержание своего труда, его действия будут лишь предметно направленными, если в структуре личности нет внутреннего единства (Т. М. Буякас, 1997). Сложно говорить о самореализации и «воплощении себя» при отсутствии целостности личности, когда человек не знает или неадекватно отражает себя. В основе внутреннего единства личности лежит чувство этого единства – чувство имманентной идентичности, чувство себя, своей индивидуальности и ее ценности, которые сохраняются при всех изменениях окружающей, в том числе профессиональной, среды.

Чувство идентичности должно быть фактом сознания, т. е. должно быть отражено и осмыслено субъектом. Только таким путем оно станет условием и предпосылкой формирования единого ценностно-смыслового пространства субъекта и целостного образа Я. Тогда ценностно-смысловая сфера станет мотивационным ядром, высшей организующей инстанцией, которая и будет ответственна за сознательную регуляцию деятельности субъекта, система самосознания при этом будет выполнять функцию обратной связи.

Исследование студентов 1-го и 2-го курсов выявило ряд проблем, связанных с недостаточно сформированным чувством своей идентичности и рефлексией этого чувства. В связи с этим стратегии самосохранения должны быть направлены на формирование чувства идентичности, так как именно оно определяет в конечном счете успешность процесса профессионального становления.

Исследования студентов различных вузов позволили выделить основные показатели целостности личности в процессе профессионального обучения. К ним относятся адекватно высокая самооценка, устойчивая мотивация достижения, стрессоустойчивость, чувство идентичности, целостный образ Я как когнитивный компонент самосознания в его структуре и сознательная регуляция поведения и деятельности. Результаты данных исследований изложены в дипломной работе Н. Бородулиной.

В соответствии с выделенными показателями нами разрабатывалась стратегия самосохранения и способы ее реализации на этапе профессиональной подготовки. Поскольку развитие и сохранение профессионального потенциала человека невозможно без его осознания, то одной из первых задач самосохранения является самопознание, понимание себя как индивидуальности. К наиболее обеспечивающим данную задачу технологиям относится мониторинг профессионального становления, позволяющий отслеживать, оценивать и прогнозировать психическое состояние и уровень сформированности субъектных профессиональных характеристик (см. п. 4.2). Данные мониторинга являются базой для разработки технологий профессионального самосохранения.

Наряду с мониторингом еще одним средством, обеспечивающим самосохранение, является психологическое образование. Не владеющий психологическими знаниями человек не может сам себя идентифицировать и адекватно оценивать. Кроме того, получение психологического образования создает атмосферу сохраняющей среды. Важна также и психологическая практика как самотехника.

Под психологической практикой нами понимается некоторая целостность, системное единство, включающее в себя и технику (в том числе и психотехнику), и теорию (в традиционном значении). Психоанализ З. Фрейда, гештальтпсихология, бихевиоризм Дж. Уотсона, теория Б. Ф. Скинера, клиентоцентрированная терапия К. Роджерса и т. п. – все это особого рода практики.

Одним из важнейших механизмов функционирования таких практик является, на наш взгляд, механизм самотехники – психотехники, направленной на себя. Современное психологическое образование часто игнорирует необходимость психотехнической составляющей при организации обучения педагогов, более того, использование психотехники как самотехники, как правило, отсутствует в методических описаниях отечественных учебных пособий. Так, например психоанализ преподается либо как теория, либо как метод психотерапии, но не в аспекте самопрактикования.

Наш подход к использованию психотехники в качестве практик самосохранения базируется на нескольких положениях:

Любая психологическая практика может быть понята как структурирование человеком реальности только ему присущим образом, в котором отражен субъективный опыт, внутренний мир, понимание себя, самоопределение во времени, пространстве, культуре в целом.

Любая практика в качестве условия игры конструирует, задает внутренний мир человека, погруженного в нее, в том числе и в контексте самотехники. Это значит, что в русле той или иной практики складывается особая форма работы профессионала с самим собой, обеспечивающая профессиональную идентичность.

Реальность самотехники предполагает обсуждение и встраивание в процесс психологического образования процедур, в которых сознание обучающегося направляется на содержание своего внутреннего мира как на особый предмет.

Отсутствие этого аспекта может вести к неадекватному восприятию самих практик и, как следствие, к неадекватному их воспроизводству и потреблению. Поэтому, с нашей точки зрения, необходимо включить в процесс преподавания психологии для педагогов профессионального образования, изучение способов осмысления различных психологических практик в самотехническом аспекте, позволяющем человеку самоидентифицироваться, структурировать свой опыт и тем самым создавать себя, сохраняя при этом дистантное отношение к предмету реконструкции и самому процессу самосозидания.

В процессе изучения психологических практик как самотехник должны быть обеспечены следующие шаги:

- анализ обстоятельств возникновения изучаемой практики с учетом ее социокультурной обусловленности;
- квазипрактическое действие в учебной ситуации, имитирующей условия и проблемы осваиваемой психологической практики;
- рефлексивное действие, оформляющее и дифференцирующее процессы понимания себя и своей деятельности, фиксирующие отношение к возникшему пониманию.

Рассмотрение психологического знания как психотехнического (самотехнического) позволяет нам разрабатывать и реализовывать стратегии самосохранения. К непосредственным методам самосохранения также относится моделирование будущей деятельности и действий, укрепление саногенного мышления студентов и аутотренинг.

Поскольку в общем виде профессиональное самосохранение рассматривается в данной работе как готовность, способность и возможность сохранения целостности личности при эффективной трудовой деятельности, несмотря на напряженность этой деятельности, а отчасти и благодаря

ей, то основное внимание данному феномену уделяется, безусловно, на этапе профессионализации.

Исследование преподавателей вузов позволило выделить следующие показатели целостности личности, долговременно включенной в педагогическую деятельность: интегративный образ личности и профессии, эксплицируемый в модели профессионала; наличие у педагога сценария профессионального роста, включающего карьерные (должностные) ступени; активную позицию в профессиональной жизни, готовность к самоизменению; уверенность в своих силах, внутреннюю личностную ответственность, осознание собственной индивидуальности (*Н. С. Глуханюк, П. Ф. Кубрушко, 1998*).

Таким образом, предлагаемые технологии профессионального самосохранения формировались с учетом выделенных показателей целостности личности и на основе выбора методов и приемов для построения индивидуальной программы, позволяющей формировать и поддерживать оптимистическую профессиональную перспективу, саморегуляцию психических состояний и профессиональных возможностей, устойчивую положительную самооценку, готовность к преодолению трудностей, реалистичный подход к жизни и выраженную мотивацию достижения.

Для осуществления программ профессионального самосохранения необходимо овладеть соответствующими приемами и методами их реализации. Эта возможность предоставлялась и студентам, и педагогам профессионального образования в рамках курса «Психотехнологии профессионального самосохранения», включающего такие теоретические вопросы, как феноменология профессионализации и карьеры; возрастные и индивидуальные особенности этого процесса; факторы, снижающие профессиональную эффективность и стратегии противостояния им и сохранения целостности.

Практические занятия курса представляли собой групповое или индивидуальное консультирование, диагностирующие семинары, тренинги. Наибольший эффект в выработке приемов сохранения целостности личности достигается в процессе интенсивной групповой подготовки. Данную форму мы рассматривали как систему воздействий и упражнений, направленных на развитие, формирование и коррекцию у человека необходимых показателей целостности личности. Основной целью тренинга, с нашей точки зрения, являлось формирование целостной личности субъекта профессионализации.

К задачам практических занятий курса относилось овладение приемами, позволяющими реализовать намеченные стратегии самосохранения.

Программа самосохранения – это не любые хаотичные, эпизодические, случайно выбранные упражнения, а целостная система работы над собой, которая требует соответствующих знаний, умений, квалификации и даже способностей. Работа по самосохранению исходит из той модели профессионала и образа личности в профессии, которую человек осознанно или неосознанно принимает в качестве своей. Любому человеку, включенному в профессиональную деятельность, желательно выработать для себя ряд общих приемов, помогающих ему сохранить личностную и профессиональную целостность. Именно на формирование таких приемов была направлена программа тренинга (*А. К. Маркова, 1996*).

Одним из основных способов реализации стратегии самосохранения в профессии, обеспечивающих профессиональную и личностную целостность, является создание оптимистической профессиональной перспективы, образа успешного профессионального будущего. Сопровождается и поддерживается этот прием усилением авторства своей профессиональной жизни, особенно в сложных коллизиях и ситуациях выбора, а также следованием своему плану несмотря на отвлекающие обстоятельства. На его обеспечение работает поддержание у себя позитивной профессиональной Я-концепции, конструктивное толкование своей профессиональной ситуации, акцентирование достижений, усиление своих положительных качеств, сглаживание негативных.

К приемам самосохранения относится и создание новых смыслов своей профессиональной деятельности, умение рассматривать профессиональную ситуацию с разных точек зрения, понять и принять себя как индивидуальность и действовать не вопреки, а в союзе с ней; умение сбалансировать противоречивые установки и жить в согласии с самим собой. Внутренняя гармония и способность выстроить приоритеты профессиональных целей и ценностей ведут к принятию реальных факторов своей профессиональной жизни, которые нельзя изменить, позволяют распознать те жизненные и профессиональные проблемы, которые в данный момент трудно решить и, следовательно, заниматься ими несвоевременно. И, конечно же, к эффективным способом самосохранения относятся приемы самовосстановления физического и психического, особенно после перегрузок.

Помимо овладения приемами, программа направлена на формирование тех свойств и качеств, которые необходимы и востребованы в современном

обновляющемся обществе: готовности к смене профессиональных занятий, к включению в новые проекты; уверенности в своих силах и профессиональном успехе; открытости инновациям; самостоятельности; конкурентоспособности; ответственности, в том числе за свое физическое и психическое здоровье; причастности к решению социально значимых задач. Укрепление в личности педагога именно этих качеств поддерживает осознание причастности к происходящим изменениям, ощущение современности, своей нужности.

Важными направлениями самосохранения являются: профилактика профессиональных кризисов, сбоев, разрывов в профессиональной биографии; противодействие профессиональному старению; изучение своего профессионального опыта и его ошибок; исключение разрушающих стратегий поведения; сознательный отказ от патогенного мышления (обида, зависть, страх, ревность и т. д.) и укрепление саногенного.

В целом программа противостояния неблагоприятным факторам направлена на использование педагогами (и студентами) конструктивных стратегий преодоления трудных обстоятельств профессиональной жизни – вплоть до предвидения психологических затрат в случае потери или смены работы. Использование этих стратегий способствует профессиональной помехоустойчивости личности.

Современная практическая психология и разнообразные духовные практики предлагают множество конкретных приемов, способствующих самосохранению личности. Адекватность выбора этих приемов и оптимальное их использование возможны при соблюдении определенных принципов разработки и конструирования стратегии самосохранения.

Аргументированно подойти к обоснованию технологий самосохранения позволяют положения зарубежной психологии, отраженные в трудах Р. Ассаджиоли, Б. Ливехуда, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Франкла, Э. Фромма и др. Несмотря на разнообразие направлений, которые они представляют, объединяющим их является тезис о том, что стремление к внутренней интеграции относится к числу фундаментальных мотиваций нормальной человеческой личности.

Теория развития целостной и гармоничной личности представлена в психосинтезе Р. Ассаджиоли (*Р. Ассаджиоли*, 1994). Для нашего исследования этот подход был одним из наиболее интересных, так как позволил более аргументированно подойти к обоснованию стратегий самосохранения. Одно из основных положений, на которые опираются зарубежные

психологические и психотерапевтические практики, заключается в том, что личность не является органичной и гармонично функционирующей целостностью, в ней присутствуют противоположные тенденции, составляющие иногда ядра полинезависимых субличностей, конфликт между которыми может быть использован как связующее звено целостности.

Умение предотвратить внутренний конфликт в себе, особенно между социальной и индивидуальной профессиональной нормами, рассматривается как один из показателей самосохранения. Формирование его связано с нахождением точек соприкосновения социальных и индивидуальных норм, противоречие которых обусловлено несовпадением требований общества и нашего отношения к ним.

Таким образом, к выбору методов самосохранения необходимо подходить очень избирательно. Нельзя полностью заимствовать зарубежные технологии по ряду причин:

- представленные в западной литературе тренинговые технологии не способны охватить широкий круг проблем самопознания и определения пути самосохранения, поскольку ориентированы на решение узких задач;
- большинство из данных тренингов имеют целью скорее психокоррекцию, но не актуализацию процессов самоисследования и сохранения целостности;
- многие заимствованные технологии нуждаются в этнокультурной адаптации.

Из предлагаемых приемов и технологий каждый человек может построить свою индивидуальную программу профессионального развития и самосохранения, результатом и показателем эффективности действия которой станет профессиональное творческое долголетие.

Показатели целостности личности и методы профессионального самосохранения представлены в табл. 31.

Разработка системы психологического сопровождения процесса профессионализации педагога с целью активизации его саморазвития позволила определить следующее:

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

Таблица 31

Показатели целостности и методы самосохранения

Этапы профессионализации	Показатели целостности	Методы самосохранения
Оптатия	Соотнесение гармонизации задач возрастного развития (14–17 лет) и профессионального самоопределения	Создание оптимальной профессиональной перспективы Увеличение ресурса успеха, уверенности в своих силах
Профессиональная подготовка	Адекватно высокая самооценка Выраженная мотивация достижения Стрессоустойчивость Чувство идентичности Социальная регуляция поведения и деятельности Целостный образ Я	Психологическое образование как сохраняющая среда Приемы саморегуляции Укрепление саногенного мышления (исключение саморазрушающих стратегий) Моделирование будущей деятельности и действий Аутотренинг
Профессионализация	Целостный образ личности и профессии Сценарий профессиональной жизни (профессиональный план) Активная позиция по отношению к профессии Готовность к самоизменению, лабильность установок Уверенность в своих силах Самостоятельность Ответственность Осознание причастности к профессиональному сообществу	Целостная система работы над собой Создание оптимистической профессиональной перспективы (образа профессионального будущего) Следование плану вопреки отвлекающим обстоятельствам Поддержание позитивной Я-концепции Позитивное отношение к профессиональной ситуации Смыслотворчество как осознание новых смыслов профессиональной деятельности Принятие реальных фактов профессиональной жизни Сочетание чужого опыта самосохранения и других профессиональных ситуаций Приемы физического и психического самовосстановления Индивидуальная система средств преодоления нежелательных состояний, защиты от враждебных обстоятельств

- Основные направления сопровождения – это обучение выбору, создание ориентационного поля развития, укрепление внутреннего Я и целостности личности.

- Формами реализации модели сопровождения и поддержки процесса профессионализации выступают: на всех этапах профессионализации – мониторинг профессионального становления как информационная основа; 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 этапе профессионализации – тактики профессионального самосохранения как способы сохранения целостности личности.

- Организационным воплощением системы выступает центр сопровождения профессионального образования, профессиональной карьеры, процесса профессионализации, жизненного пути человека.

- Обобщение данных о возможностях и ограничениях предлагаемой технологии позволило определить два направления ее применения. Первое связано с разработкой организационных основ сопровождения – создание центров, программ и т. п., позволяющих систематизировать деятельность различных институтов и специалистов, призванных обеспечивать эффективность профессионального развития. Второе направление обеспечивает проектирование и сопровождение индивидуального профессионального пути развития педагога с учетом уникальности его личности и проявлений субъектности в свободе самостоятельного определения траектории профессионального развития.

- Технология психологического сопровождения относится к сфере услуг и должна характеризоваться разнообразием предлагаемого «ассортимента» и тщательной теоретико-методологической и методической проработкой. Рассмотренная в данной работе система сопровождения профессионала отличается достаточно большим количеством техник и методов, позволяющих обеспечить широкую гамму запросов на психологическое сопровождение человека в процессе профессионализации.

Заключение

В данной работе нами предпринята попытка осмыслить процесс профессионализации, его природу и механизмы в контексте целостного процесса жизнедеятельности человека.

Сущность проблемы профессионализации педагогов в условиях стремительно изменяющейся социально-экономической ситуации и реформировании системы профессионального образования заключается в необходимости реконструирования и адаптации представлений о профессиональном становлении педагога и изучения данного процесса с позиции развития его субъектности.

Тенденции к обострению данной проблемы связаны с рядом взаимовлияющих факторов: экономических, социальных, организационных и психологических. Последние из них выражаются в востребованности 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, и в осознании, что этим процессом можно и нужно управлять.

Теоретико-методологический анализ подходов к исследуемой проблеме показал:

- 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 ее как способ самореализации человека, становления его субъектности.

Исследование психологических особенностей развития педагога как субъекта профессионализации позволило установить:

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

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

Исследование кризисов профессионализации позволило выявить психологическую специфику каждого кризиса и особенности их протекания. Факторы, детерминирующие кризисы, обусловлены логикой процесса профессионализации и изменяются от объективных к субъективным, которые становятся преобладающими. Обнаруженная в процессе переживания кризисов перестройка структуры субъекта профессиональной деятельности от преобладания выраженности компетентности к преобладанию выраженности направленности обуславливает выбор стратегии их преодоления и переход 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.

Систематизация подходов к пониманию и определению синдрома психического выгорания позволила содержательно наполнить данное понятие, а также выявить противоречивый характер детерминант, обуславливающих его формирование.

Установлено, что структура синдрома психического выгорания меняется в сторону наибольшей интегрированности показателей, при этом наблюдается как инвариантная часть корреляционных связей между показателями данного феномена, так и вариативные взаимосвязи в процессе возрастного и профессионального развития. В исследовании выявлен динамичный характер формирования синдрома психического выгорания.

Выявлено, что синдром психического выгорания взаимосвязан с индивидуальными и личностными свойствами учителя, причем характер сопряженности имеет выраженные особенности в зависимости от этапа профессионального и возрастного развития.

Определены особенности участия индивидуальной сферы личности в формировании психического выгорания. Выделение стажевых и возрастных групп при анализе полученных результатов подчеркивает специфичность формирования синдрома в зависимости как от возрастных изменений, так и от особенностей этапа профессионализации.

Полученные результаты являются информационной основой для разработки целенаправленных программ психологического сопровождения учителей в процессе профессионализации.

Исследование явлений профессионального дизонтогенеза обогащает представления об особенностях и закономерностях процесса достижений и открывает возможности для акмеологических практик.

Система психологического сопровождения, выступая фактором 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 в качестве условия развития. Разработаны следующие формы реализации сопровождения и поддержки: на всех его этапах – мониторинг профессионального развития (информационная основа); на этапе профессионального образования – самофутурирование (способ формирования профессионального будущего) и психологическое образование (поддерживающая среда); на этапе адаптации – супервизорство (осознание собственного опыта); на стадии профессионализации – профессиональное самосохранение. Организационным воплощением системы являются центр сопровождения профессионального образования и профессиональной карьеры.

Таким образом, концепция профессионализации педагога содержит 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.

Данная работа вносит определенный вклад в формирование теории профессионализации, отсутствие которой затрудняет использование данных психолого-педагогических исследований в практике профессионального и профессионально-педагогического образования.

Раскрытие закономерностей профессионализации у представителей педагогической профессии предоставляет возможность углубить понимание данного процесса у специалистов других профессиональных сообществ.

Библиографический список

- Аболин Л. М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, 1987.
- Абрамова В. Н., Белехов В. В.* Формирование профессионально важных личностных качеств оператора АЭС // Психол. журн. 1988. № 4.
- Абрамова Г. С.* Возрастная психология. М., 1997.
- Абульханова-Славская К. А.* Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1995.
- Абульханова-Славская К. А.* Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М., 1989.
- Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980.
- Абульханова-Славская К. А.* О путях построения типологии личности // Психол. журн. 1983. Т. 4, № 4.
- Абульханова-Славская К. А.* О субъекте психической деятельности // Методологические проблемы психологии. М., 1973.
- Абульханова-Славская К. А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1981.
- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М., 1991а.
- Абульханова-Славская К. А.* Типологический подход к личности профессионала // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В. А. Бодрова. М., 1991б.
- Абульханова-Славская К. А.* Типология активности личности // Психол. журн. 1985. Т. 4, № 5.
- Аванесов В. С.* Тесты в социологическом исследовании. М., 1982.
- Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П.* О квалитетрии. М., 1973.
- Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995.
- Акопов Г. В.* Профессиональное сознание – ключевое понятие теории и практики подготовки специалистов // Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. Куйбышев, 1989.
- Александрова М. Д.* Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л., 1974.

Алексеев Н. Г. Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // *Вопр. методологии.* 1991. № 1.

Алексеев Н. Г., Злотник Б. А., Громыко Ю. В. Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения // *Вестн. высш. шк.* 1987. № 7.

Аллахвердов В. М., Веляк Н. В., Иванов М. В. О формировании психологической культуры у студентов технического вуза // *Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе.* Л., 1985.

Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // *Психол. журн.* 1985. Т. 6, № 6.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.

Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М., 1972.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.

Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1988.

Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // *Психология формирования и развития личности.* М., 1981.

Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // *Психол. журн.* 1994. Т. 15, № 1.

Анцыферова Л. И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии // *Методологические и теоретические проблемы психологии.* М., 1969.

Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // *Психол. журн.* 1980. Т. 1, № 2.

Анцыферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // *Психол. журн.* 1993. Т. 14, № 2.

Анцыферова Л. И., Завалишин Д. Н., Рыбалко Е. Ф. Категория развития в психологии // *Категории материалистической диалектики в психологии* / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М., 1988.

Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности. М., 2001.

Асеев В. Г. Значимость и временная стратегия поведения // *Психол. журн.* 1981. Т. 2, № 6.

Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития // *Принцип развития в психологии* / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.

Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

Асмолов А. Г. Стратегия развития вариативного образования: миф и реальность. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996.

Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. М., 1994.

Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

Бадоев Т. Л. Профессионализация как фактор, определяющий динамику системы мотивов трудовой деятельности // Проблемы инженерной психологии: В 3 ч. Л., 1984. Ч. 1.

Басов М. Я. Избранные психологические труды. М., 1975.

Бассин Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // Вопр. психологии. 1972. № 3.

Баталов А. А. Профессиональное мышление: философская проблема: Дис. ... д-ра филос. наук. Свердловск, 1986.

Батищев Г. С. Найти и обрести себя: Особенности культуры глубинного общения // Вопр. философии. 1995. № 3.

Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986.

Безносков С. П. Профессиональные деформации личности: подходы, концепции, метод: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1997.

Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. СПб., 1994.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Берталанфи Л. Общая теория систем и обзор проблем и результатов // Системные исследования. М., 1969.

Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.

Бехтерев В. М. Сознание и его границы. М., 1888.

Библер В. С. Культура: Диалог культур // Вопр. философии. 1989. № 6.

Блонский П. П. Избранные психологические произведения М., 1964.

Блохина М. В. Проблема формирования стрессоустойчивости у студентов // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования. М., 1998.

Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983.

Бодаев А. А. Акмеология как научная дисциплина. М., 1993.

- Бодалев А. А.* Личность и общение. М., 1983.
- Бодров В. А.* Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В. А. Бодрова. М., 1991.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
- Большой энциклопедический словарь.* М.; СПб., 1997.
- Бондарев В. П.* Выбор профессии. М., 1989.
- Борисова Е. М.* Индивидуальное своеобразие становления профессионала // Психофизиологические проблемы становления профессионала. Вып. 2. М., 1976.
- Борисова Е. М.* О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
- Борисова Е. М.* Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995.
- Борисова М. В.* Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003.
- Братусь Б. С.* К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1980. № 2.
- Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психол. журн. 1991. Т. 12, № 6.
- Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) // Психол. журн. 1992. Т. 13, № 6.
- Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
- Булынин А. М.* Профессиональное становление личности: ценностный подход. Комсомольск н/А, 1996.
- Бунак В. Б.* Выделение этапов онтогенеза и хронологические границы возрастных периодов // Сов. педагогика. 1965. № 11.
- Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю.* Психология жизненных ситуаций. М., 1998.
- Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И.* Современная психология развития. М., 1986.

Буякас Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2005. № 2.

Буякас Т. М. Смыслы и ценности в деятельности психолога-профессионала // Акмеология. 2001. № 1.

Буякас Т. М. Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии. 1997. № 3.

Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.

Вавилов В. А., Галактионов А. И. Профессиогенез: понятие и подход // Проблемы инженерной психологии. Л., 1990.

Вахромова Г. И. Воспитание готовности будущих горных инженеров к природоохранной деятельности (на примере дисциплины «Иностранный язык»): Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1992.

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1993.

Вершиловский С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1987.

Волкова Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.

Вульфов Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление // Магистр. 1995. № 1.

Выготский Л. С. Основы педологии: Стенограмма курса лекций. М., 1934.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. Д. Б. Элькнина. М., 1984. Т. 4.

Вяткин Б. А., Попова Т. А. Деятельность и развитие интегральной индивидуальности // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина. М., 1999.

Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. Пермь, 2000.

Вяткина Т. Е. Общая культура как метаиндивидуальная характеристика // Психология и социология: проблемы и перспективы развития: Тез. докл. конф. Пермь, 1996.

Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л., 1984.

Ганзен В. А., Головей Л. А. К системному описанию онтогенеза человека // Психол. журн. 1980. Т. 1, № 6.

Геллерштейн С. Г. Проблемы психологии профессий в системе советской психотехники. М.; Л., 1931.

Глуханюк Н. С. Аутопсихологическая компетентность как основа профессиональной компетентности педагога // Образование и наука. 1999а. № 1(1).

Глуханюк Н. С. Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности // Психология становления педагога профессиональной школы. Екатеринбург, 1996. Гл. 2.

Глуханюк Н. С. Психологические особенности развития деятельности и личности инженера-педагога: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 1991.

Глуханюк Н. С. Психологическое сопровождение профессионально-педагогического образования // Подготовка специалиста в области образования: Опыт педагогических вузов России. Вып. 7. СПб., 1999б. Гл. 11.

Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург, 2000.

Глуханюк Н. С. Структура и особенности инженерно-педагогической деятельности // Социально-психологические особенности личности инженера-педагога. Свердловск, 1988.

Глуханюк Н. С., Зеер Э. Ф. Методика аттестации обучающего персонала. Екатеринбург, 1994.

Глуханюк Н. С., Кубрушко П. Ф. Самоактуализация личности и профессионализм преподавателей высшей школы // Актуальные вопросы подготовки специалистов сельскохозяйственного производства. М., 1998.

Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев, 1984.

Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996.

Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993.

Гончаров Ю. Н. Личностные особенности профессионального развития государственных служащих: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.

Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994.

Григорьев Д. А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации (на материале становящейся деятельности): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

- Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.
- Денисовская Т. М.* К проблеме развития личности // Психол. журн. 1981. Т. 2, № 6.
- Деркач А. А., Орбан Л. Е.* Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. М., 1995.
- Джемс У.* Психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1991.
- Дмитриева М. А.* Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991.
- Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
- Долгополов Н.* Сотворение мира: (Футуропрактика: проектирование «новых миров» с детьми и взрослыми): Генитальный подход и психодрама в образовании. М., 1997.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. Минск, 1981.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск, 1985.
- Егорова Т. Е.* Формирование аутопсихологической компетентности в условиях групповой интенсивной подготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.
- Емельянов Ю. Н.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1991.
- Емельянова Л. А.* Динамика социально-психологической готовности студентов-менеджеров к будущей профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000.
- Ермолаева Е. П.* Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 4.
- Журавлев А. Л.* Об изучении личности руководителя производственного коллектива // Проблемы психологии личности. М., 1982.

Забродин Ю. М. Профессиональное становление: от профессионального образования к профессиональной карьере: Материалы Всерос. совещ. руководителей регион. органов образования. Омск, 1993.

Забродин Ю. М. Управление человеческими ресурсами как психологическая проблема // Прикл. психология. 1997.

Заззо Р. Стадии психического развития ребенка // Развитие ребенка / Под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. М., 1968.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1: Психическое развитие ребенка.

Запорожец А. В. Роль ориентировочной деятельности и образа в формировании и осуществлении произвольного движения: Тез. докл. конф. по пробл. ориентировоч. рефлекса. М., 1957.

Зеер Э. Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Дис. ... д-ра психол. наук. Свердловск, 1988.

Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1997.

Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1986.

Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.

Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психологии. 1991. № 2.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек раздваивающийся. М., 1994.

Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические проблемы психологии. М., 1983.

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.

Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.

Иванов В. П., Миронов С. В., Попов И. Р. Технология оценки профессионализма: Метод. пособие. СПб., 1992.

Ильенков Э. В. Что же такое личность // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М., 1982.

Ильин Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопр. психологии. 1988. № 6.

Ильин Е. П. Проблема способностей: два подхода к ее решению // Психол. журн. 1993. № 3.

Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986.

Индивидуальность и профессия / Под ред. Е. М. Борисовой, Г. П. Логиновой. М., 1991.

Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М.; Белгород, 1993.

Исаева Н. А. Психологические условия введения студентов первого курса в профессию педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.

Исмаилова Ф. С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. Екатеринбург, 1999.

Йоуменс Т. Практика психосинтеза // Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. М., 1994.

Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. Минск, 1983.

Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы). СПб., 1998.

Каменский Р. Г. Динамика самоопределения педагогов в организационно-деятельностной игре (на материале проектирования инновационных образовательных систем): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.

Камю А. Миф о Сизифе: Эссе об абсурде // Сумерки богов / Под ред. Л. А. Яковлева. М., 1990.

Каптерев А. И. Модель управления профессионализацией // Сов. педагогика. 1990. № 3.

Карандашев В. Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1994.

Карнозова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации: психосемиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.

Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. Ярославль, 1988.

Карпов В. В. Психолого-педагогические проблемы многоступенчатой профессиональной подготовки в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991.

Карцева Т. Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психол. журн. 1988. Т. 9, № 5.

Кемеров В. Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. М., 1977.

Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1988.

Климов Е. А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 3.

Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.

Климов Е. А. Психология профессионала. М., 1996.

Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.

Клещевский Ю. Н. Стимулирование труда преподавателей вуза как фактор качества // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф. Новосибирск, 2001.

Ковалев А. Г. Психология личности. Л., 1963.

Ковалевский В. Ф. Военная профессиология: проблемы теории и практики. М., 1983.

Кожухарь Г. С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей (мотивационный аспект): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.

Козак М. Г. Динамика оценочных отношений личности к себе и другим учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1978.

Козиев В. П. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1980.

Колобкова А. И. Особенности самооценки в связи с критическим событием – потерей и отсутствие работы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1999.

Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.

Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности // Психол. журн. 1987. Т. 8, № 4.

Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопр. психологии. 1989. № 5.

Конопкин О. А. Психологические механизмы саморегуляции деятельности. М., 1980.

Кораблина Е. П. Становление психологической готовности к инженерной деятельности у студентов технического вуза: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1990.

Короленко Ц. П., Фролова Г. В. Чудо воображения (воображение в норме и патологии). Новосибирск, 1975.

Краснов С. И. Ценностное и организационное самоопределение педагогов в проектировании инновационных образовательных систем: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.

Криштановская О. В. Инженеры: Становление и развитие профессиональной группы. М., 1989.

Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // *Вопр. психологии.* 1984. № 3.

Кручина Т. В. Психологическая структура деятельности преподавателя инженерно-технического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984.

Крягжде С. И. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс, 1981.

Крягжде С. И. Управление формированием профессиональных интересов // *Вопр. психологии.* 1985. № 3.

Кудрявцев Т. В. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности // *Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований.* М., 1985.

Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // *Вопр. психологии.* 1983. № 2.

Кузнецов Ю. Г., Толбачев А. Л. Психология формирования основ профессиональной зрелости у учащихся профтехучилищ. М., 1990.

Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.

Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Мышление учителя. М., 1990.

Кэрт Р. В. Становление самооценок и взаимооценок учащихся группы токарей-универсалов в среднем профтехучилище // *Вопр. психологии.* 1980. № 6.

Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург, 1998.

Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1969.

Леевик Г. Е. Руководство по применению комбинированного личностного опросника при оценке рабочих, специалистов, руководителей в сферах производства, образования, медицины и спорта. Л., 1990.

Лейбин В. М. Психоанализ и философия неотрейдизма. М., 1977.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1965.
- Леонтьев А. Н.* Развитие психики: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1940.
- Леонтьев Д. А.* Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1988. № 2.
- Леонтьев Д. А.* Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопр. психологии. 1989. № 3.
- Леонтьев Д. А.* Методика предельных смыслов. М., 1999.
- Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В.* Профессиональное самоопределение как построение образовательного возможного будущего // Вопр. психологии. 1997. № 3.
- Ливехуд Б.* Кризисы жизни – шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.
- Литвинцева Н. А.* Психологические аспекты подбора и проверки персонала. М., 1996.
- Личность и деятельность:* Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Крылова и др. Л., 1980.
- Лобек А. М.* Вероятностный мир: опыт философско-психологических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург, 2001.
- Логинова Н. А.* Биографический метод в психологии и смежных науках: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1975.
- Логинова Н. А.* Развитие личности и ее жизненный путь // Принципы развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.
- Локк Д.* Избранные философские произведения: В 2 т. М., 1960.
- Ломов Б. Ф.* Личность в системе общественных отношений // Психол. журн. 1981. Т. 2, № 1.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Лурия А. Р.* Мозг человека и психические процессы: В 2 т. М., 1963–1970.
- Ляудис В. Я.* Память в процессе развития. М., 1976.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 684 с.
- Маркова А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6.
- Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
- Маркова А. К.* Психология труда учителя: Кн. для учителей. М., 1993.

Матушанский Г. У., Цвенгер Ю. В. Основные характеристики педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе // Психол. наука и образование. 2001. № 2.

Машин В. А. Профессионализация личности в зрелом возрасте (на материале деятельности операторов АЭС): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.

Метельский Г. И. Психологические особенности гностической деятельности учителя. Л., 1979.

Миронова Т. Л. Становление профессионального самосознания учащихся ПТУ: Тез. докл. 24-й науч. конф. Вост.-Сиб. техн. ин-та. Улан-Удэ, 1985.

Миронова Т. Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ, 1999.

Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопр. психологии. 1988. № 3.

Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопр. психологии. 1997. № 4.

Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.

Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопр. психологии. 1990. № 3.

Михайлова Г. Б. Понятие карьеры в психологической науке // Психологические проблемы профессиональной деятельности кадров госслужбы: Психол. чтения. М., 1997.

Михеев В. А. От проблемы феноменологического подхода в психологии к задаче введения в профессию «психолог» // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2005. № 2.

Михеев В. А. Профессиональная деятельность как приоритетная ценность и ее формирование у студентов-психологов // Психология сегодня: В 2 т. М., 1996. Т. 2.

Михеев В. А. Самофутурирование: путь в профессию // Мир психологии. 1997. № 3.

Могилевкин Е. А. Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.

Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981.

Мошкова Г. Ю. Социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения ученого: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

Мюнстерберг Г. Психология и экономическая жизнь. М., 1924.

Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т. 2.

Мясищев В. Н. Проблема личности и ее роль в вопросах психологии и физиологии // Исследование личности в клинике в экстремальных условиях труда. Л., 1969.

Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.

Неймер Ю. Л. От кризиса общества к кризису труда // Социол. исслед. 1992. № 5.

Нечаев Н. Н. Профессиональное сознание как центральная категория психологии высшего образования // Социальные и психологические проблемы активизации человеческого фактора в народном хозяйстве: Тез. докл. Всесоюз. конф.: В 2 ч. М., 1987. Ч. 2.

Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М., 1988.

Норакидзе В. Г. Методы исследования характера личности. Тбилиси, 1989.

Овсянникова В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней // Психол. журн. 1982. Т. 2, № 1.

Оборина Д. В. Становление профессионального менталитета педагогов и психологов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.

Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. М., 1987.

Огнев С. А. Теоретические основы психологии субъектогенеза. Воронеж, 1997.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997.

Орел В. Е. Исследование феномена профессиональной деформации личности // Ежегодник Рос. психол. о-ва. 1996. Т. 2, вып. 2.

Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 1.

Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1988.

Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // *Вопр. психологии.* 1996. № 1.

Павлов И. С. Общность как единица проектирования региональной программы развития образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.

Паирель С. В. Личностные особенности государственных служащих на разных этапах профессиональной социализации: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.

Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения. М., 1993.

Параходов Ю. Н. Метод анализа и рационализации учебной деятельности студентов как средство самоуправления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.

Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. Практикум по гештальттерапии. СПб., 1995.

Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М., 1989.

Петровский А. В. К психологии активности личности // *Вопр. психол.* 1975. № 3.

Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // *Вопр. психологии.* 1987. № 1.

Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.

Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности. М., 1993.

Пиняева С. Е., Андреев Н. В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // *Вопр. психологии.* 1998. № 2.

Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.

Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.

Поваренков Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации // *Проблемы профконсультирования молодежи.* Таллин, 1989.

Поваренков Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации: Понятие «цель профессионализации» // *Способности и деятельность: Межвуз. сб. науч. тр.* Ярославль, 1989.

Поваренков Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации // Психологические закономерности профессионализации / Под ред. Н. П. Анисимовой. Ярославль, 1991.

Подмарков В. Г. Человек в мире профессий // Вопр. философии. 1972. № 8.

Подольский А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М., 1987.

Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопр. психологии. 1995. № 1.

Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина и др. М., 1988.

Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.

Психологические закономерности профессионализации / Под ред. Н. П. Анисимовой. Ярославль, 1991.

Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 1991.

Психология профессиональной подготовки / Под ред. Г. С. Никифорова и др. СПб., 1993.

Психология: Слов. / Под ред. А. В. Петровского, М. Я. Ярошевского. М., 1990.

Психофизиологические вопросы становления профессионала / Под ред. К. М. Гуревича. М., 1974.

Пуни А. И. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М., 1969.

Пушкин В. Н., Нерсисян Л. С. Железнодорожная психология. М., 1972.

Радзиховский Л. А. Деятельность: структура, генез, единицы анализа // Вопр. психологии. 1983. № 6.

Реан А. А. Акмеология личности // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 3.

Реан А. А. Профессиональная Я-концепция педагога // Педагогическая социальная психология. СПб., 1998.

Реан А. А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопр. психологии. 1988. № 1.

Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. Киев, 1997.

Регуш Л. А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности: Дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1985.

Роджерс К. Становление человека. М., 1994.

Роджерс К. Творчество как усиление себя // *Вопр. психологии.* 1990. № 1.

Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология.* 1996. № 3.

Родионова Е. А. Общение как условие формирования личности // *Психология формирования и развития личности.* М., 1981.

Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. М., 1988.

Романова Е. С. Психология профессионального становления личности: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992.

Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1; 1999. Т. 2.

Рубажевмчене М. С. Особенности становления профессионала: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // *Учен. зап. высш. шк. Одесса,* 1922.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир // *Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.* М., 1973.

Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1979.

Русалов В. М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности // *Психол. журн.* 1982. № 6.

Русалов В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ): Метод. пособие. М., 1997.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л., 1980.

Рыбников Н. А. Автобиографии рабочих и их изучение. М.; Л., 1930.

Рябцев В. К. Развитие рефлексивных способностей в процессе профессионализации средствами организационно-деятельностной игры: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.

Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.

Савчук А. В. Профессиональное самосознание в структуре интегральной индивидуальности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1999.

Самоактуализационный тест / Авт.-сост. Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. М., 1995.

Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М., 1989.

Семенов И. Н., Репецкий Ю. А. Самореализация личности как субъекта жизнедеятельности // Основы общей и прикладной акмеологии. М., 1994.

Ситников А. П., Деркач А. А., Елишина И. В. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные технологии. М., 1994.

Скок Г. Б., Горлов Б. Б. Психолого-педагогические аспекты оценки деятельности преподавателей: Учеб. пособие. Новосибирск, 1992.

Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

Сластенин В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя // Вопр. психологии. 1995. № 6.

Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопр. психологии. 1991. № 6.

Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психологии. 1998. № 6.

Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.

Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. М., 1989.

Сосновский Б. А. О психологии ученого и педагога в современной России. М., 1996.

Спаркс М. Начальные навыки эриксоновского гипноза. Воронеж, 1995.

Спиркин А. Г. Происхождение сознания. М., 1960.

Станиславский К. С. Беседы. М., 1952.

Старченкова Е. С. Психологические факторы профессионального «выгорания» (на примере деятельности торгового агента): Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002.

Степанова Е. И. Человек: возраст, труд, образование // *Вопр. психологии.* 1986. № 1.

Степанова Е. И., Грановская Л. Н. Микровозрастной подход к исследованию интеллекта взрослых // *Психол. журн.* 1980. Т. 1, № 5.

Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.

Стрелков Ю. К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта // *Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология.* 1990. № 3.

Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников содержания высшего образования М., 1995.

Сулейманов М. Н. Совершенствование процесса профессионализации в условиях развитого социализма: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 1984.

Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. М., 1989.

Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.

Сыманюк Э. Э. Психологические особенности кризисов профессионального становления личности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999.

Талкоп Т. О проблемах становления профессионала // *Актуальные проблемы формирования и воспитания активности.* Рига, 1979.

Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста // *Соврем. высш. шк.* 1986. № 2.

Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М., 1984.

Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. М., 1985.

Толстых Н. Н. Программа развития временной перспективы и способности к целеполаганию для учащихся 15–17 лет // *Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Пособие для шк. психологов* / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.

Томэ Г. Теоретические и эмпирические основы психологии развития человеческой жизни // *Принцип развития в психологии* / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.

Трубников Н. Н. Проблема смерти, времени и цели человеческой жизни // *Филос. науки.* 1990. № 2.

Турчинов А. И. Некоторые методологические проблемы профессионализации воинской деятельности. М., 1982.

Турчинов А. И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. М., 1998.

Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки труда. Тбилиси, 1941.

Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.

Укке Ю. В. Проблемы психологии профессий в США // *Вопр. психологии.* 1972. № 1.

Укке Ю. В. Психологические концепции профессиональной ориентации в США: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972.

Урванцев Л. П., Яковлева Н. В. Формирование психологической компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе // *Психол. журн.* 1995. Т. 16, № 4.

Федоришин Б. А. Психологические и методические основы профориентационной работы с учащимися. Киев, 1979.

Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.

Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе профессионализации // *Вопр. психологии.* 1997. № 2.

Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. М., 1990.

Фромм Э. Душа человека. М., 1992.

Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М., 1991.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986. Т. 1.

Хомик В. С. Психотерапия, ориентированная на реконструкцию будущего // *Life Line* и другие новые методы психологии жизненного пути. М., 1993.

Хотинец В. Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии интегральной индивидуальности человека: Учеб. пособие. Ижевск, 1996.

Хрусталева Т. М. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1993.

Хелл Д., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

Хяюрюнен Ю. П. Некоторые проблемы лонгитюдного исследования жизненного пути и профессиональной карьеры // *Психология личности и образ жизни* / Под ред. Е. В. Шороховой. М., 1987.

Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания. М., 1968.

Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.

Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М., 1989.

Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи. М., 1993.

Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения. М., 1981.

Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

Шадриков В. Д., Дружинин В. Н. Формирование подсистемы профессионально важных качеств в процессе профессионализации // Проблемы индустриальной психологии. Ярославль, 1979.

Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога. М., 1985.

Швальбе Б., Швальбе Х. Планирование карьеры и делового успеха // Личность. Карьера. Успех. М., 1993.

Шорохова Е. В. Тенденции исследования личности в современной психологии // Психол. журн. 1980. Т. 1, № 1.

Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности: Тексты. М., 1982.

Шрейдер Р. В. Формирование системы профессионально важных качеств в процессе овладения профессией // Проблемы индустриальной психологии / Под ред. М. С. Роговина. Ярославль, 1979.

Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993.

Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л., 1967.

Щукин М. Р. Результаты деятельности в характеристике индивидуального стиля трудовой деятельности и уровни его развития // Системное исследование индивидуальности. Пермь, 1991.

Эльконин Д. Б. Актуальные вопросы исследования периодизации психического развития в детстве // Проблема периодизации психики в онтогенезе: Тез. Всесоюз. симпоз. М., 1976.

Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М., 1994.

- Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
- Энрайт Д.* Гештальт, ведущий к просветлению: пробуждение от кошмара. СПб., 1994.
- Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.
- Юдина Р. Н.* Стиль общения тренера и эффективность деятельности спортсменов в художественной гимнастике // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992.
- Юнг К.* Структура психики и процесс индивидуализации. М., 1996.
- Якиманская И. С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психологии. 1994. № 2.
- Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.
- Яковец Т. Я.* Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1999.
- Яковлева Н. В.* Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1994.
- Ярышникова Т. Л.* Психологический анализ профессионального становления мастера ПТУ: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
- Allport G. W.* Personality: A psychological interpretation. N. Y., 1937.
- Aronson E., Pines A.* Career Burnout. N. Y.; London, 1983.
- Bandura A.* Human agency in social cognitive theory // American psychologist. 1989. Vol. 44.
- Bandura A.* Self-efficacy: Toward to unifying theory of behavioral change // Psychological Review. 1977a. Vol. 84, № 2.
- Bandura A.* Social-learning theory. – Engelwood Cliffs, NJ: pretice-Hall, 1977b. Vol. 84, № 2.
- Barth A.-R.* Burnout bei Lehrern. Gottingen: Hogrefe, 1992.
- Bordin E.* Psychodynamic model of career choice and satisfaction // In D. Brown, L. Brooks (Eds.). Career choice and development. San Francisco, 1984.
- Bordin E., Nachmaan B., Segel S. S.* An articulated framework for vocational development // Journal of Consulting Psychology. 1963. Vol. 10.
- Buhler Ch.* Genetic aspects of the self. Ann. N. Y., 1962.

Burke R. J., Greenglass E. A. A longitudinal study of psychological burnout in teachers // *Human Relations*. 1995. Vol. 48(2).

Caplan G. Emotional crisis // *The encyclopedia of mental health*. N. Y., 1963. Vol. 2.

Csikszentmihaly M. *The Psychology of Optimal Experience*. N. Y., 1990.

Daniel J., Shabo I. Psychological burnout in professional with permanent communication // *Studia – Psychologica*. 1993. Vol. 35(4–5).

Dawis R., Lofquist L. *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, 1984.

Direndonck D. V., Schaufeli W. B., Sixma H. J. Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory // *Journal of social and clinical psychology*. 1994. Vol. 13(1).

Erikson E. *Identity Youth and crisis*. N. Y., 1968.

Frankl V. *Man's search for meaning*. Boston, 1962.

Ginzberg E., Ginsburg S. W., Axelrad S., Herma J. L. *Occupational choice. An approach to general theory*. N. Y., 1951.

Greenhaus J. H. *Career management*. N. Y., 1987.

Gross G. R., Larson S. J., Urban G. D., Zupan L. L. Gender differences in occupational stress among correctional officers. Special Issue: Personnel issues in criminal justice // *American J. of Criminal Justice*. 1994. Vol. 18(2).

Hall D. T., Mirvis P. H. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // *Journal of Vocational Behavior*. 1995. Vol. 35.

Havighurst R. *Developmental tasks and education*. N. Y., 1957.

Holland J. L. Explorations of a theory of vocational choice // *Journal of Applied Psychology*. 1989. Vol. 52, № 1.

Holland J. L. *The Psychology of Vocational Choice*. Waltham, Mass Bkaisdeell, 1966.

Holland J. L. *The self-directed search professional manual*. Edition. Odessa, FL, 1985.

Holland J. L., Gottfredson G. D., Bacer H. G. Validity of vocational aspiration and interests inventories: Extended replicated and reinterpreted // *Journal of Consulting Psychology*. 1990. Vol. 37.

Jacobson G. F. Programs and techniques of crisis intervention // *American handbook of psychiatry* / Ed. by S. Arieti. N. Y., 1974.

Janet P. *L'évolution psychologique de la personnalité*. Paris, 1929.

Kelly G. A theory of personality: The psychology of personal constructs. N. Y., 1963.

Klis M., Kossewska J. Zespół wypalenia zawodowego a cechy osobowości nauczycieli. Zielona Góra; Potsdam, 1998.

Kyriacou C. Teacher stress and burnout: An international review // Educational Research. 1987. Vol. 29.

Lehr U. Frau und Beruf. Eine psychologische Analyse der weiblichen Berufsrolle. Frankfurt a. M., 1969.

Levin K. Dynamic theory of personality. N. Y., 1935.

Life-Span Developmental Psychology. Normative Life Crisis / Ed. by Datan N., Ginsberg L. H. N. Y., 1975.

Loevinger J., Wessler R. Measuring ego development. San Francisco, 1970.

Mahone C. H. Fear of failure and unrealistic vocational choice // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1960. Vol. 60.

Maslach C., Jackson S. E. Maslach Burnout Inventory. Research edition. Palo Alto, 1981.

Maslach C., Leiter M. P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, 1997.

Maslow A. Motivation and personality. N. Y., 1954.

Maslow A. Toward a psychology of Being. N. Y., 1968.

Mead G. H. Mind, Self, Society. Chicago, 1934.

Miles C. C., Miles W. R. The correlation of intelligence scores early to late maturity // Am. J. Psychol. 1932. Vol. 44.

Mitchel A. M., Jones G. B., Krumboltz J. D. Social learning theory and career decision-making. Cranston, 1979.

Moers M. Das weibliche Seelenleben. Bonn, 1950.

Moers M. Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens. Ratingen, 1953.

Moser U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität // Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie. 1963. № 1.

Osipov S. H. Theories of career development. Englewood Cliffs; N. Y., 1973.

Parsons F. The vocations bureau first report to Executive Committee and Trustees // Appendix «History of vocational guidance». N.-Y.-L., 1942.

Rice R. W., McFarlin D. B., Bennet D. E. Standards of comparison and job satisfaction // *Journal of Applied Psychology*. 1989. Vol. 31.

Roberson E. Teacher self – appraisal // *The Journal of teacher Education* YXXII. 1971. № 4.

Roe A. Early determinants of vocational choice // *Journal of Counseling Psychology*. 1957. Vol. 4.

Roe A. The psychology of occupations. N Y., 1956.

Roe A., Siegelman M. The origin of interests. Washington, 1964.

Rogers C. Freedom to learn for the 80's. N. Y.; Toronto-Sydney, 1983.

Rotter J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monographs*. 1966. Vol. 80, № 609.

Rotter J. B. Some problem and misconception related to the construct of internal versus external of reinforcement // *Journal of Consulting and Clinic Psychology*. 1975. Vol. 43.

Rotter J. B. The development and application of social-learning theory: Selected papers. N. Y., 1982.

Rounds J. B., Dawis G. W., Lofguist L. Measurement of person environment fit and prediction of satisfaction in the Theory of Work Adjustment // *Journal of Vocational Behavior*. 1987. Vol. 31.

Rudow B. Die Arbeit des Lehrers. Bern, 1994.

Sallivan H. S. The collected Works of Harry Stack. N. Y., 1963.

Schelten A. Einfurung in die Berufspadagogik. Stutgart, 1991.

Schoenfeldt L., Owens W. Age and intellectual change a Cross-Sectional-View of longitudinal Data // XVIII International Congress of Psychology. Symposium 29. Moscow, 1966.

Super D. E. A life-span, life-space approach to career development // *Journal of Vocational Behavior*. 1980. Vol. 16.

Super D. E. A theory of vocational development // *Americ. Psychologist*. 1967. № 3.

Super D. E. The psychology of careers. N. Y., 1957.

Super D. E. Toward a comprehensive theory of career development / D. H. Montross, S. L. Shinkman (Eds.) *Career development: Theory and practice*. Springfield IL, 1992.

Super D. E. et all. Vocational development: A Framework for Research. N. Y., 1957.

Super D. E., Starishevsky R., Matlin N., Jordaan J. P. Career development: A self-concept. N. Y., 1963.

Taylor K., Popma D. An examination of the relationship among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control and indecision // Journal of Vocational Behavior. 1990. Vol. 37.

Tiedeman D. V., O'Hara R. P. Career development: Choice and adjustment. N. Y., 1963.

Wyatt G. Risk-taking and risk-avoiding behavior: The impact of some dispositional situational variables // Journal of Psychology. 1990. Vol. 124.

УДК 159.9
ББК Ю 984.0
Г 55

Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.
ISBN 5-8050-0115-2

В монографии представлено исследование проблемы профессионализации педагога как одного из центральных процессов развития человека, определены его основное психологическое содержание и логика. Впервые профессионализация педагога рассматривается как процесс становления его субъектности, определяются механизмы, закономерности и противоречивые тенденции данного процесса.

Книга может представлять интерес для научных работников и специалистов в области психологии профессиональной деятельности, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических и профессионально-педагогических вузов, а также практических работников профессионального образования.

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор С. П. Бочарова (Украинская инженерно-педагогическая академия); доктор психологических наук, профессор Б. А. Вяткин (Пермский государственный педагогический университет)

ISBN 5-8050-0115-2

- © Глуханюк Н. С., 2000
- © Глуханюк Н. С., 2005, с дополнениями
- © Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2005

Глуханюк Наталья Степановна

ПСИХОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ
ПЕДАГОГА

Редакторы Л. И. Кузнецова, Е. А. Ушакова, Н. М. Юркова

Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Подписано в печать 23.11.05. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов. Усл. печ. л. 14,8. Уч.-изд. л. 15,3. Тираж 1000 экз. Заказ № ____

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Размножено с готового оригинала-макета в типографии УрО РАН. Екатеринбург, ГСП–170, ул. С. Ковалевской, 18.