

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9
ББК Ю 940

К ВОПРОСУ О ДЕТЕРМИНАНТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т. Б. Гершкович,
Н. С. Глуханюк

Период адаптации является важнейшим в процессе становления профессионала любой сферы деятельности. Именно в это время происходит соединение на практике требований профессии к человеку и его возможностей. От успешной деятельности в этот период, ее эмоциональной привлекательности во многом зависит укрепление профессиональной мотивации, дальнейшее профессиональное и личностное развитие субъекта деятельности. В современных условиях, когда уже не существует нормативно закрепленных сроков адаптации – три года, как было ранее, – основой конкурентоспособности начинающего специалиста является (наряду со знаниями и умениями) сформированность его психологической готовности к деятельности. В полной мере это относится и к педагогическому труду. В то же время известно, что психологическая профессиональная адаптация молодого преподавателя происходит во многом спонтанно. Она не сопровождается обоснованным прогнозом особенностей его деятельности, рекомендациями по преодолению трудных ситуаций на основе данных об индивидуально-психологических особенностях каждого конкретного адаптанта и их закономерных проявлениях в структуре профессиональной деятельности. Л. Н. Захарова отмечает, что молодые педагоги, не испытав на себе эффективность индивидуального подхода в повышении успешности деятельности, не имеют ни потребности, ни умений в организации индивидуального подхода к обучению и воспитанию своих студентов, в понимании их личности и поведения [5].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о крайней малочисленности специальных исследований по проблеме профес-

сионально-педагогической адаптации молодого преподавателя высшей школы. Тем не менее данная проблема заслуживает особого внимания. Во-первых, это обусловлено спецификой педагогической деятельности преподавателя высшей школы, которая во многом отличается от деятельности школьного учителя или педагога системы начального и среднего профессионального образования. Во-вторых, состояние данной проблемы на практике усугубляется пробелами в системе профессионально-педагогической подготовки преподавательских кадров для высших учебных заведений, несформированностью единой научно обоснованной системы подбора преподавателей для работы в вузе.

Изучение состояния дел на практике показывает также, что не используются в достаточной мере возможности профессорско-преподавательского коллектива, имеющийся потенциал работающих в нем педагогов, а также самих молодых специалистов для целенаправленного воздействия на процесс их адаптации к педагогической деятельности. Эти факторы обуславливают длительность, стихийность и сложность процесса профессионально-педагогической адаптации начинающих преподавателей [15].

Комплексный подход к проблеме, достаточно полно отражающий специфику адаптации педагога высшей школы, представлен В. Т. Ащепковым. Он выделяет семь компонентов профессиональной адаптации начинающего преподавателя: психологический, социальный, дидактический, методический, научный, воспитательный, а также компонент, отражающий «специфику» высших школ [2].

Человек не способен ничего предпринять в осуществлении своей деятельности без предварительного решения задач адаптации. Адаптация оказывается тем доминантным свойством, которое становится абсолютно необходимым человеку для осознания его роли и места при осуществлении предметно-практического, теоретического, практически духовного видов освоения реальности и самоутверждении человека в качестве субъекта деятельности и общения.

В то же время в современной психологической, педагогической, социологической литературе имеет место негативное отношение к адаптации как процессу, противопоставляемому развитию личности или даже исключаящему последнее. Это может быть объяснено несколькими причинами.

Во-первых, сохраняется исторически сложившееся узкое понимание адаптации как подчинения индивида не зависящей от него среде. Во-вторых, ряд ограничений связан с тем, что наиболее активно исследуется так называ-

емая «первичная адаптация», т. е. традиционная адаптация «новичка», которая в конечном итоге отождествляется с привыканием. Наконец, третья причина – это понимание адаптации как вынужденного, а не органически присущего процесса, с поиском его детерминант во внешней среде. Этот подход существует как в зарубежной психологии, так и в отечественной, что связано с традиционным подчеркиванием роли общественной деятельности и общественных отношений в детерминации процессов адаптации [1, 7, 16].

Исходя из вышесказанного, исследование особенностей адаптации молодых преподавателей высшей школы требует уточнения ряда моментов, связанных с этим понятием, а именно: соотношения понятий «адаптация» и «развитие личности», детерминации этого процесса и его временных рамок.

Многие исследователи адаптации подчеркивают связь этого процесса со становлением самосознания личности [14], развитием потребностей человека [10], различными аспектами проявления индивидуальности [11, 13, 17]. Однако наиболее последовательную позицию по вопросу о соотношении адаптации и развития личности, проводит, на наш взгляд, П. С. Кузнецов. Он понимает адаптацию как процесс, определяющий непрерывное развитие личности. Развитие личности, по мнению автора, – «это результат и главный критерий адаптации» [10, с. 10]. Адаптация – это, безусловно, не единственная, но необходимая составляющая функции развития личности, причем развитие личности свидетельствует о высокой адаптации, а наличие высокого уровня адаптации еще не гарантирует развитие личности. Хотя многие положения концепции адаптации, разработанной П. С. Кузнецовым, кажутся нам спорными (в частности, сведение развития личности к динамике потребностно-мотивационной сферы, выделение видов адаптации в соответствии с группами потребностей и некоторые другие), центральная идея об адаптации как самостоятельном непрерывном процессе, источник которого лежит не вне субъекта адаптации, а является его неотъемлемой функцией, представляется достаточно продуктивной. Непрерывность процесса адаптации подчеркивается и другими авторами [4, 8].

Таким образом, под **адаптацией преподавателя высшей школы** мы понимаем непрерывный, самостоятельный, внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления педагогической деятельности, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении.

Такое понимание адаптации не противоречит существующему в профессиональной психологии выделению стадии адаптации, предполагающей вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, усвоение новых технологий профессии, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности и т. п. [6, 9, 12]. Мы лишь предполагаем, что процессы адаптации не могут быть ограничены временными рамками в 3–5 лет, они охватывают весь профессиональный путь преподавателя, а на начальных этапах профессионализации протекают наиболее интенсивно, приобретая порой специфические формы, не свойственные последующим этапам.

В качестве системной характеристики, детерминирующей процесс адаптации преподавателя высшей школы 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, мы предлагаем рассматривать **готовность к деятельности**.

Готовность человека к деятельности стала объектом специальных исследований с конца XIX века. Основываясь на ретроспективном анализе, можно выделить качественно отличающиеся друг от друга этапы в исследовании проблемы готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Конец XIX – начало XX века. В этот период в рамках психотехники изучались отдельные аспекты проблемы, в частности, **установка** как состояние психической готовности к той или иной деятельности. В целом же данный этап в изучении проблемы профессиональной готовности можно назвать периодом проявления интереса исследователей к ней (А. К. Гастев, С. Г. Геллерштейн, К. Д. Ушинский, А. Н. Толстой и др.).

20–40-е гг. XX века. Данный период характеризуется возрастанием интереса к проблеме профессиональной готовности будущих педагогов. В работах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна и др. обосновывались требования к учителю не только как к представителю конкретной профессии, но и задачи, принципы построения, содержание и методы его подготовки. В результате первоначальное понимание готовности только как психической установки стало рассматриваться и как **наличие профессиональных знаний, умений и навыков**.

Середина XX века. Период отличается направленностью исследований на углубление теории деятельности. Исследуются научно-теоретические осно-

вы подготовки будущего учителя, проблема профессиональной готовности рассматривается с позиции **функционально-квалификационных требований к специалисту** (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Ш. И. Ганелин, Ф. Н. Голуболин, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин и др.).

70–90 гг. XX века. Усиливается дифференцированное понимание профессиональной готовности, которая рассматривается либо в аспекте свойств личности, либо психических состояний профессионала. Помимо этого, готовность постепенно воспринимается как **интегративный показатель профессиональной квалификации самого высокого уровня** (К. А. Абульханова-Славская, В. И. Горюва, Т. С. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. Ф. Спирин и др.).

Анализ исследований по проблеме профессиональной готовности будущего педагога показывает, что их авторы в основном касаются, хотя и в различных контекстах, самого феномена готовности: к профессии, к труду, к педагогическому творчеству, к выполнению тех или иных профессиональных функций (ролей), деятельностная готовность, готовность на уровне психофизиологических механизмов, готовность как профессиографическое описание и др.

Наряду с общими проблемами готовности изучались и более частные вопросы. Систематизация исследовательского поиска позволяет сделать вывод о том, что он имел два аспекта – теоретический и прикладной. Теоретические исследования были связаны с разработкой проблемы готовности к профессиональной деятельности с позиции личности, деятельности, содержательного наполнения понятия «профессиональная готовность», поиском подходов к профессиографическому описанию педагогической деятельности. Прикладной аспект исследований был направлен на разработку путей и способов формирования общепедагогической культуры или готовности к отдельным видам деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие профессиональной готовности используется как категория теории деятельности (состояние и процесс); как категория теории личности (ее отношений и установок); как категория теории профессиональной подготовки к педагогической деятельности. Кроме того, профессиональная готовность – это закономерный результат широко понимаемой профессиональной подготовки. Она является итогом профессионального самоопределения, образования и самообразования, профессионального воспитания и самовоспитания. Профессиональная готовность выс-

тупает в форме психического, активно-действенного состояния личности, как сложное его качество, своего рода система интегрированных свойств. Одновременно профессиональная готовность – это регулятор деятельности, условие ее эффективности.

Наша работа ведется в рамках личностного подхода. Мы рассматриваем готовность к деятельности прежде всего как профессионально важное качество личности, формируемое в процессе профессиональной подготовки и далее – на этапе вхождения специалиста в профессию и дальнейшей самореализации в ней. В соответствии с требованиями личностного подхода, исследование готовности к педагогической деятельности осуществляется с учетом индивидуально-типологических свойств молодых преподавателей.

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

Исходя из анализа литературы и результатов собственных исследований, мы разработали гипотетическую модель готовности к педагогической деятельности, включающую пять подструктур, три компонента и пятнадцать элементов. Ее можно представить в виде многоуровневой схемы, где секторы – подструктуры педагогической деятельности, уровни – компоненты профессиональной готовности (рис. 1).

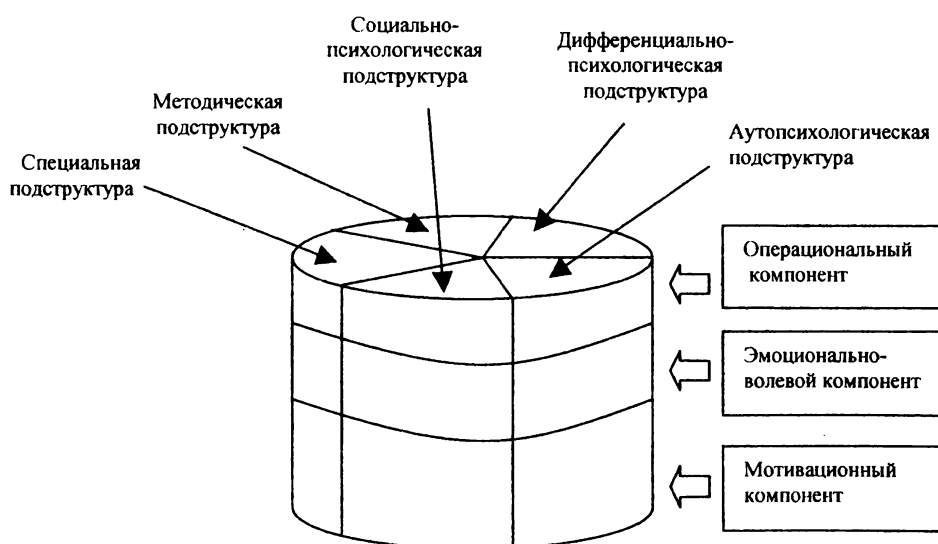


Рис. 1. Структура готовности к педагогической деятельности

Разработанный в соответствии с этой теоретической моделью опросник «Готовность к педагогической деятельности», предназначенный для диагностики названных структурных элементов готовности, был апробирован в серии пилотажных исследований и в настоящий момент находится в стадии психометрической проверки.

Результаты исследования готовности к педагогической деятельности и их обсуждение

В серии эмпирических исследований 1998–2000 гг., объединенных общей целью изучения структурных особенностей и механизмов детерминации готовности к педагогической деятельности разноуровневыми свойствами индивидуальности, ставились следующие задачи.

1. Сравнительный анализ структуры и уровня выраженности готовности к педагогической деятельности молодых преподавателей высшей школы и студентов пятого курса профессионально-педагогического вуза.

Большинство исследований по проблеме готовности ограничиваются этапом профессиональной подготовки или (значительно реже) этапом адаптации. Остается нерешенным вопрос о характере динамики готовности при переходе к самостоятельной профессиональной деятельности. В эмпирическом исследовании также проверялась гипотеза о целостном, интегративном характере феномена готовности вне зависимости от этапа профессионализации.

2. Выявление свойств индивидуальности, детерминирующих готовность к педагогической деятельности на этапах завершения профессионального образования и начала самостоятельной педагогической деятельности (адаптации).

По результатам исследований проблем готовности и адаптации, приводимым другими авторами, можно предположить, что ряд психодинамических свойств (таких, как экстраверсия, общая активность) определяют уровень психологической готовности как студентов, так и молодых преподавателей, тогда как влияние личностных свойств зависит от этапа профессионализации. Решение этой задачи дает возможность наметить пути формирования готовности с учетом механизмов ее детерминации.

3. Определение направлений работы по формированию готовности к педагогической деятельности.

В выборку исследования были включены молодые преподаватели психолого-педагогических и гуманитарных дисциплин Уральского государственного

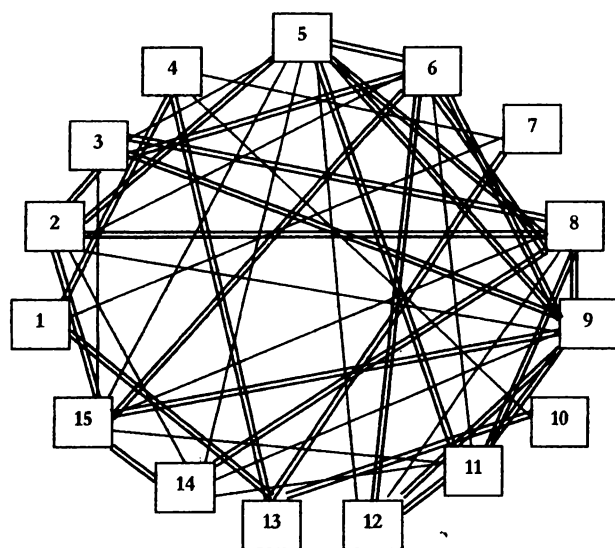
профессионально-педагогического университета со стажем работы в высшей школе от нескольких месяцев до трех лет, а также студенты пятого курса факультета психологии того же вуза.

Исследования позволили выделить следующие тенденции в формировании готовности к педагогической деятельности.

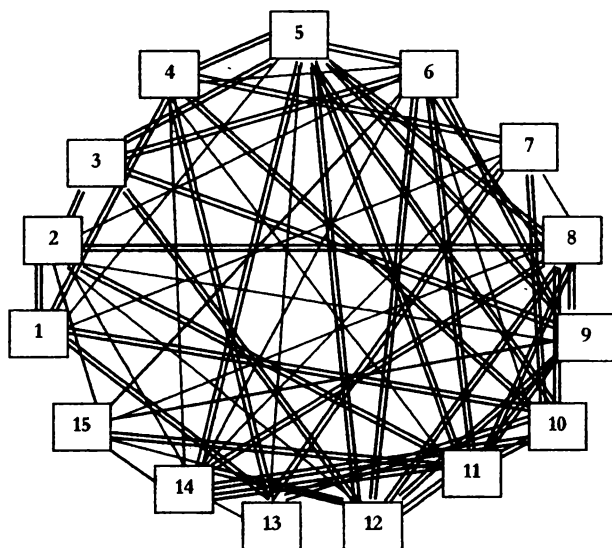
В процессе сравнительного анализа эмпирических данных не было выявлено статистически достоверных различий между общим уровнем готовности, выраженностью ее основных подструктур и компонентов у начинающих преподавателей и студентов пятого курса. Исключение составляет лишь аутопсихологическая подструктура готовности (знание о сильных и слабых сторонах своей личности, рефлексивность, готовность к профессиональному самосовершенствованию): студенты оценивают уровень ее выраженности у себя выше, чем действующие преподаватели.

В целом же можно констатировать, что заметной динамики в уровне готовности при переходе к самостоятельной профессиональной деятельности не происходит. Изменения касаются не уровня, а структуры готовности. Как видно из рисунков 2, 3 и 4, готовность студентов является более структурированным и целостным образованием, чем молодых преподавателей. Например, если молодые преподаватели не дифференцируют эмоционально-положительное отношение к тому или иному элементу педагогической деятельности и действительное намерение реализовывать его в своей работе (рис. 3), то у студентов к этой связи добавляется и оценка своих педагогических умений (операциональный компонент), что можно выразить формулой «не умею, значит, не нравится и не хочу это делать».

Такие данные, с одной стороны, подтверждают предположение о целостном, интегративном характере готовности, а с другой, косвенно указывают на размытость представлений будущих педагогов о предстоящей профессиональной деятельности. Интересен в этом отношении анализ психологических автобиографий выпускников, о чем будет сказано далее.



Молодые преподаватели



Студенты

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

Рис. 2. Взаимосвязи элементов готовности к педагогической деятельности у молодых преподавателей и студентов

Примечание. Здесь и далее используются следующие обозначения:

- == прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,01;
- прямая корреляционная связь на уровне значимости 0,05.

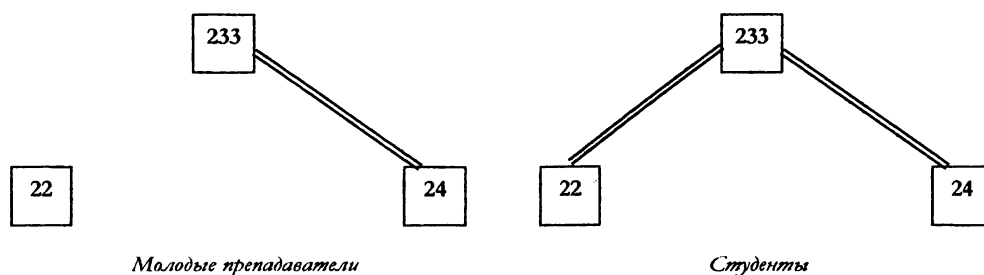


Рис. 3. Взаимосвязи компонентов готовности к педагогической деятельности у молодых преподавателей и студентов: 22 – операциональный; 23 – эмоционально-волевой; 24 – мотивационный

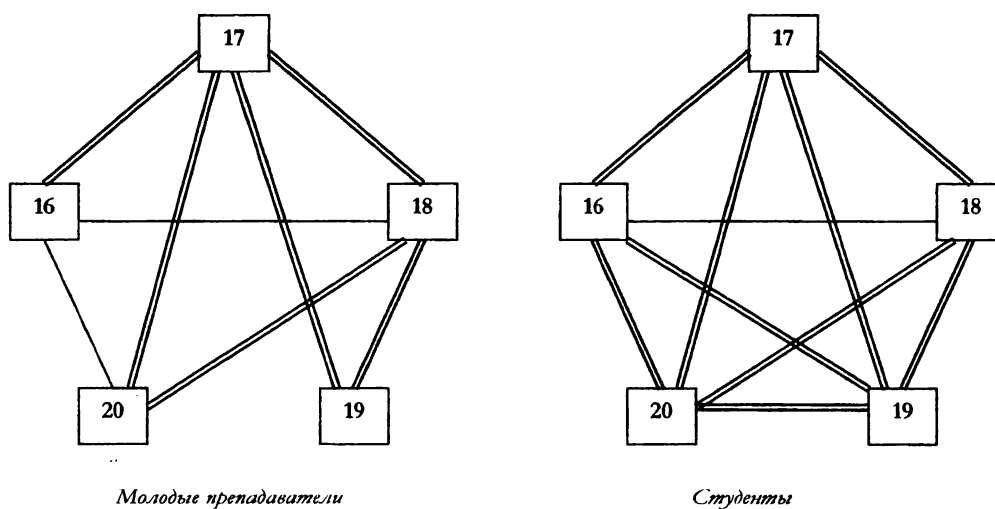


Рис. 4. Взаимосвязи подструктур готовности к педагогической деятельности у молодых преподавателей и студентов: 16 – специальная; 17 – методическая; 18 – социально-психологическая; 19 – дифференциально-психологическая; 20 – аутопсихологическая

Готовность к педагогической деятельности детерминирована индивидуальными свойствами педагогов, причем характер детерминации обусловлен этапом профессионального становления. На особенности формирования структуры готовности молодых преподавателей оказывают влияние те личностные свойства, которые в первую очередь востребованы в педагогической

деятельности: открытость в общении, удовлетворительное отношение к работе, богатство эмоциональных реакций, доверчивость, покладистость. Однако в большей степени готовность молодых преподавателей определяется не личностными, а психодинамическими свойствами, а именно: уровнем экстраверсии, общей активностью, коммуникативной эргичностью, уровнем интеллектуальной и коммуникативной активности.

Для объяснения результатов обратимся к структуре индивидуального стиля деятельности, предложенной Е. А. Климовым, которая включает два компонента: «ядро» (качества человека, базирующиеся на свойствах нервной системы и проявляющиеся произвольно или без заметных усилий) и «пристройку» (качества, которые вырабатываются человеком в результате сознательных или стихийных поисков). Исходя из этих позиций, можно сделать вывод, что у начинающих преподавателей структура индивидуального стиля неуравновешенна, то есть в ней «ядро» – психодинамические свойства – еще доминирует над «пристройкой». Однако тот факт, что личностные особенности все же оказываются востребованными, подчеркивает роль готовности именно как **интегративного новообразования**. У студентов в связи с минимальным опытом педагогической деятельности «пристройка» индивидуального стиля практически отсутствует, а готовность детерминируется психодинамическим уровнем.

Как неоднократно подчеркивалось исследователями этой проблемы, профессиональное развитие неотделимо от личностного (К. А. Абульханова-Славская, А. К. Маркова, Л. М. Митина), следовательно, можно предположить, что и готовность к педагогической деятельности детерминируется не только профессиональной, но и личностной зрелостью субъекта. Мы полагаем, что готовность как показатель субъектности, самостоятельности, активности личности, ее ответственности за свою профессиональную и личную биографию не может и не должна определяться лишь психодинамическими свойствами. Анализ психологических автобиографий студентов пятого курса показал обратную зависимость между «весом» жизненных событий, так или иначе связанных с работой (т. е. показателем их эмоциональной значимости для личности), и уровнем готовности. Это означает, что неопределенность профессионального будущего, сильно выраженная ориентация на давно прошедшие жизненные события, а не на будущие, инициирует тревогу и сверхоптимистичную оценку уровня своей готовности, которая, вероятно, носит компенсаторный характер.

В связи с этим среди задач, связанных с психологическими проблемами формирования готовности к педагогической деятельности, существенную роль приобретает целенаправленная работа по формированию долговременных, содержательных, личностно- и социально-значимых перспектив профессиональной деятельности. Наличие четкой и осознанной жизненной перспективы дает человеку мощные стимулы к творчеству, рождает оптимистическое мироощущение. А узкая и односторонняя перспектива заранее обрекает человека на ограниченный диапазон жизненных проявлений, что чревато преждевременным «психологическим старением», в результате которого у личности исчезает интерес к будущему как полю самореализации [3]. То, в каком качестве человек включается в профессию, и какой смысл имеет профессия в его жизни, определяет удовлетворенность трудом, источники активности и привязанности к своей деятельности, а также готовность к ней. Основываясь на этих теоретических предпосылках и эмпирических фактах, в качестве направления работы по формированию готовности к педагогической деятельности на этапах профессионального образования и адаптации, мы выделяем создание технологии профессионального самопроектирования, позволяющей: 1) отследить жизненный путь профессионала во взаимосвязи прошлых, настоящих и будущих событий профессиональной и личной жизни; 2) активизировать процессы педагогической рефлексии, самоанализа и построения личных профессиональных перспектив; 3) сформировать готовность к педагогической деятельности как устойчивое интегративное новообразование. Эта работа ведется в рамках программы психологического сопровождения и поддержки профессионального образования.

Выводы

1. Адаптация преподавателя высшей школы – непрерывный, самостоятельный, внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления педагогической деятельности, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении.

2. Основной предпосылкой успешности адаптационных процессов является психологическая готовность к педагогической деятельности – сложное структурное новообразование, определяемое разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющееся в активно-положительном отношении к пе-

дагогической профессии, а также в сформированности профессионального самосознания.

3. В серии эмпирических исследований подтвердилось предположение о целостном, интегративном характере готовности. Установлено также, что при переходе от профессиональной подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности динамика происходит не столько в уровне, сколько в структуре готовности – у студентов она более структурирована, что связано со слабо дифференцированным представлением о педагогической деятельности.

4. Готовность к педагогической деятельности детерминируется индивидуальными свойствами педагогов, причем характер детерминации обусловлен этапом профессионализации. У молодых преподавателей готовность в большей степени определяется психодинамическими свойствами, однако востребованными оказываются и некоторые личностные свойства, значимые для педагогической деятельности. Готовность студентов в большинстве случаев детерминирована только психодинамическим уровнем индивидуальности. Кроме того, выявлена малая представленность профессиональной составляющей в психологических автобиографиях студентов.

5. Основное направление работы по формированию готовности к педагогической деятельности на этапах профессиональной подготовки и адаптации предполагает создание технологии профессионального самопроектирования.

Литература

1. Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. Уч. записки. Вып. XIII. Л.: Ленингр. гос. ун-т, 1973. С. 63–69.

2. Ащепков В. Т. Адаптационные проблемы высшей школы России // Подготовка специалиста в области образования: Опыт педагогических вузов России. Вып. VIII. СПб.: Изд-во ГППУ им. А. И. Герцена, 1999. С. 237–250.

3. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984.

4. Дмитриева М. А. Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991. С. 43–60.

5. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // *Вопр. психологии*. 1991, № 2. С. 60–66.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.
7. Зотова О. И., Кряжева И. К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // *Психологические механизмы регуляции социального поведения* / Под ред. М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1979. С. 219–232.
8. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск, 1980.
9. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
10. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 76 с.
11. Кухарева Т. А. Адаптация молодых специалистов-инженеров: Автореф. дис.... канд. психол. наук. Л., 1980.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
13. Овдей С. В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: Автореф. дис.... канд. психол. наук. Л., 1978.
14. Овчинникова Г. Г. Социально-психологическая адаптация как фактор становления самосознания // *Пасхи*. 2000, № 1. С. 124–140.
15. Пережогина А. А. Профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Курган, 2000.
16. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в коллективе // *Социол. исслед.* 1980, № 3. С. 44–51.
17. Ясюкова Л. А. Проблемы адаптации руководителей научных подразделений промышленного предприятия // *Вестн. Ленингр. ун-та. Сер. 6*. 1987. Вып. 4. С. 51–58.