

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07
ББК Ю940

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Т. Б. Гершкович

Профессиональная адаптация личности – сложный, длительный, порой болезненный процесс, обусловленный необходимостью отказа от привычного, неизбежностью преодоления многочисленных и разноплановых профессиональных затруднений. При этом происходит ломка прежних стереотипов деятельности, формируются новые наклонности, убеждения, знания, умения, навыки и привычки адекватного поведения. В высшей школе ситуация адаптации начинающих преподавателей осложняется тем, что многие из них практически не имеют необходимой психолого-педагогической подготовки. Этот негативный момент в системе воспроизводства кадров для высшей школы акцентируется многими авторами (И. Васенина, Н. Сорокина, 1999; Л. И. Еремеева, И. П. Пастухова, 2000; М. Зиновкина, 1998; Н. В. Мокин, Т. Д. Меньшикова, 2000; А. Проворов, О. Проворова, Н. Сенаторова, 1999 и др.).

На протяжении последних десятилетий преподаватели для вузов в нашей стране готовились путем переподготовки или повышения квалификации работников, уже имеющих высшее образование и некоторый практический стаж работы. Не ставя под сомнение целесообразность такого подхода, в начале 90-х гг. было выдвинуто предположение, что лучших результатов можно будет достигнуть при системной подготовке преподавателей высшей школы еще в период их обучения в магистратуре и (или) аспирантуре вузов. Это дает возможность готовить преподавательские кадры из числа наиболее талантливых студентов. Практиковавшийся на протяжении многих лет способ подготовки преподавателей вузов непедагогического профиля путем оставления собственных выпускни-

ков непосредственно на работу ассистентом или через аспирантуру с последующим развитием их педагогических умений через систему повышения квалификации для большинства молодых преподавателей является болезненным и неэффективным. Преподавателю самому приходится решать, на основе каких принципов подбирать материал, как организовывать занятия, как устанавливать взаимоотношения со студентами. Чаще всего он первоначально воспроизводит образцы деятельности педагога, а уже потом, через много лет, методом проб и ошибок находит ответы на многие вопросы. При подготовке в аспирантуре усилия сосредоточены на сдаче кандидатских экзаменов, написании диссертации, а педагогическая составляющая сводится лишь к кратковременной практике. Расширяющаяся практика платности обучения в аспирантуре делает отбор кадров педагогов высшей школы зависимым скорее от платежеспособности обучаемого, чем от истинного призвания.

Таким образом, особенность кадровой политики в сфере высшего образования заключается в ее стихийности и отсутствии каких-либо четких принципов отбора преподавательского состава. В этих условиях изучение психологических механизмов адаптации молодого преподавателя является актуальной научной проблемой. В то же время большая часть исследований деятельности преподавателя высшей школы посвящена «преподавателю вообще», а не проблемам его адаптации. Результаты исследований по проблеме адаптации молодых учителей школы дают, безусловно, ценную, но не всегда точную в отношении заявленной нами проблемы информацию, поскольку высшая школа обладает определенной спецификой. Работы же, посвященные проблеме адаптации молодого преподавателя высшей школы, являются на сегодняшний день единичными (В. Т. Ащепков, 1999; А. А. Пережогина, 2000).

Предлагаемые в психолого-педагогической литературе рекомендации по преодолению трудностей периода профессиональной адаптации молодого преподавателя часто сводятся к совершенствованию систем повышения квалификации, разработке моделей профессиональной адаптации с акцентом на управленческое воздействие, описанию нормативных моделей деятельности специалиста, к которым должен стремиться молодой преподаватель, разработке систем оценки качества деятельности преподавателя. Ни в коей мере не снижая значимость работ этого направления, необходимо все же отметить, что внутри-

личностные механизмы преодоления трудностей адаптационного периода часто оказываются вне предмета рассмотрения. Неудивительно поэтому отмечаемое рядом авторов смещение исследовательского интереса в психологии педагогического профессионализма с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста, на основе которых формулировались требования к содержанию его профессиональной подготовки (профессиографический подход), к исследованию его различных субъектных характеристик (Н. С. Глуханюк, 2001; Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков, 2000; А. Б. Орлов, 1995).

Применительно к проблеме профессиональной адаптации педагога субъектный подход позволяет говорить не только о развитии человека в этом процессе и его конечном результате, но и о механизмах, определяющих динамику и направленность данного развития.

Теоретический анализ проблемы позволил нам определить адаптацию преподавателя высшей школы как 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. Результаты анализа различных подходов к исследованию феномена профессиональной адаптации и сопоставление их с изучением особенностей готовности к деятельности явились основанием для выдвижения следующего предположения: в современных условиях, когда уже не существует нормативно закрепленных сроков адаптации молодого специалиста, основным механизмом и одновременно характеристикой успешности профессиональной адаптации преподавателя высшей школы является его способность к самостоятельному построению перспектив своей профессиональной биографии и их реализации, выбору продуктивных стратегий адаптации, принятию ответственности за свое профессиональное будущее, которые объединяются в интегративном субъектном феномене готовности к педагогической деятельности.

С целью изучения особенностей профессиональной адаптации молодых преподавателей нами была сконструирована серия биографических методик «Преподаватель высшей школы: начало профессиональной биографии»

(Т. Б. Гершкович, 2002). При выборе биографического метода исследования как основного при изучении адаптации мы исходили из предположения, что именно методики этого класса позволяют отследить не только объективные характеристики адаптационного процесса, но и субъективную картину последнего, связанную с индивидуальными особенностями в восприятии преподавателями ситуации начала педагогической деятельности. Кроме того, неформализованный характер биографических анкет позволяет выйти за рамки традиционных представлений о содержании профессиональной адаптации преподавателя вуза, поскольку не ограниченные закрытыми вопросами педагоги сами эксплицируют в своих описаниях характеристики этого процесса. При использовании достаточно распространенного при изучении адаптации метода анкетного опроса часть релевантной информации оказывается за пределами предметного поля исследования вследствие невозможности отразить в закрытых вопросах анкеты весь спектр характеристик адаптационного процесса, что связано также с постоянно изменяющимися условиями осуществления преподавателем высшей школы своей педагогической деятельности.

Серия биографических методик «Преподаватель высшей школы: начало профессиональной биографии» включает в себя пять тематических блоков: выбор деятельности преподавателя высшей школы; первые дни работы; удовлетворенность деятельностью; трудности и способы их преодоления; место и роль преподавательской деятельности в жизни. Такая структура методик позволяет изучить процессы профессиональной адаптации во взаимосвязи событий прошлого, настоящего и будущего через отношение к ним молодого преподавателя.

В качестве метода обработки анкет использовался контент-анализ. При выработке категорий анализа мы исходили из представлений о ключевых характеристиках процесса адаптации и содержания исследуемых текстов. Были выделены следующие категории: А – факторы, обусловившие выбор деятельности преподавателя высшей школы; Б – направленность вектора активности в первые дни адаптации; В – трудности в педагогической деятельности; Г – стратегии преодоления трудностей; Д – личные профессиональные перспективы. При составлении кодировочной инструкции внутри этих категорий были выделены подкатегории первого и второго порядка. Для уточнения структуры взаимосвязей между различными характеристиками адаптации был также использованы

корреляционный анализ (метод Спирмена). Результаты контент-анализа представлены ниже. Всего в исследовании приняли участие 54 молодых преподавателя Российского государственного профессионально-педагогического университета с педагогическим стажем от нескольких месяцев до семи лет. Средний возраст участников – 25 лет, из них 34% мужчин и 66% женщин. Была реализована индивидуальная форма сбора эмпирических данных.

А – факторы, обусловившие выбор деятельности преподавателя:

- | | |
|---|--|
| <i>A₁ – объективные (46%):</i> | <i>A₂ – субъективные (54%):</i> |
| 1) случайные события (12%); | 1) педагогическая направленность (14%); |
| 2) влияние научного руководителя, иных значимых лиц (12%); | 2) убежденность в правильности выбора (12%); |
| 3) следствие поступления в аспирантуру (7%); | 3) возможности самовыражения в профессии, творческого роста (11%); |
| 4) трудности трудоустройства по основной специальности (6%); | 4) желание совершенствоваться в своей предметной области (8%); |
| 5) социально-экономические особенности деятельности преподавателя (5%); | 5) соответствие профессии личностному складу (5%); |
| 6) семейные традиции (4%) | 6) наличие предшествующего опыта педагогической деятельности (4%) |

Б – направленность вектора активности в первые дни адаптации:

- | | |
|---|--|
| <i>B₁ – овладение внешней (операциональной) стороной деятельности (51%):</i> | <i>B₂ – субъективное принятие новой социально-профессиональной роли (49%):</i> |
| 1) овладение основными методами и приемами работы (27%); | 1) преодоление отрицательных эмоциональных переживаний (или поддержание и сохранение положительных) (16%); |
| 2) налаживание взаимоотношений с коллегами (11%); | 2) актуализация имеющегося опыта взаимодействия со студентами, коллегами (14%); |
| 3) налаживание взаимоотношений со студентами (10%); | 3) освоение новой социальной роли (13%); |
| 4) активизация научной работы (2%); | 4) активизация усилий по самоорганизации (6%) |
| 5) активизация общественной работы (1%) | |

В – трудности в педагогической деятельности:

- | | |
|--|--|
| <i>B₁ – объективные (60%):</i> | <i>B₂ – субъективные (40%):</i> |
| 1) слабая методическая и техническая обеспеченность учебного процесса (19%); | 1) отсутствие необходимых знаний и умений преподавателя (17%); |
| 2) недисциплинированность и слабая учебная мотивация студентов (12%); | 2) отсутствие необходимых личностных качеств преподавателя (7%); |
| 3) особенности организации педагогического процесса в вузе и его регламентации (9%); | 3) неспособность рационально распределять свое время (6%); |
| 4) низкая оплата труда (8%); | 4) трудности в саморегуляции (4%); |
| 5) принадлежность к одной возрастной группе со студентами (5%); | 5) отсутствие осознаваемых трудностей (3%); |
| 6) конфликты и разногласия с коллегами и начальством (4%); | 6) ригидность, неготовность к изменению известных методов работы (2%); |
| 7) необходимость совмещать работу в нескольких учреждениях (3%) | 7) отсутствие педагогического призвания (1%) |

Г – стратегии преодоления трудностей:

ров высшей школы по-прежнему играет аспирантура: для части преподавателей их деятельность явилась прямым следствием поступления в аспирантуру, причем иногда она рассматривается даже как некая «нагрузка», «плата» за возможность продолжить образование (7%); другие начали преподавать под влиянием научного руководителя и сотрудников кафедры (12%).

Из субъективных факторов выбора деятельности преподавателя высшей школы наибольшее значение имеет педагогическая направленность, эмоционально-положительное отношение к педагогической деятельности, обнаружившееся во время педагогической практики на старших курсах обучения в вузе, либо в период самостоятельной работы в иных учебных заведениях – школах, колледжах и т. п. (14%). Привлекательность работы в высшей школе обеспечивается также ее творческим характером, возможностями самовыражения в профессии (11%). Немаловажно для молодого преподавателя и соответствие выполняемой деятельности личностному складу (5%), а также возможности совершенствоваться в своей предметной области (8%). 12% зафиксированных в рамках категории А (факторы, обусловившие выбор деятельности преподавателя высшей школы) индикаторов выражают уверенность преподавателей в правильности сделанного выбора и готовность его повторить, если бы представилась такая возможность.

Что касается направленности вектора активности в первые дни адаптации, то в начале самостоятельной деятельности усилия молодого преподавателя направлены в равной степени и на овладение внешней (операциональной) стороной деятельности (51%), и на субъективное принятие новой социально-профессиональной роли (49%). Главное направление активности в начале самостоятельной деятельности – это овладение основными методами и приемами работы, подготовка к занятиям (27%). Значительных усилий и навыков саморегуляции требует преодоление отрицательных эмоциональных состояний, волнения, страха перед аудиторией, или же (значительно реже) поддержание эмоционально-положительного настроения (16%). В этот период успешность начинающего преподавателя во многом зависит от способности задействовать имеющийся опыт взаимодействия со студентами и коллегами (14%). Следующее по значимости направление приложения сил молодого преподавателя – освоение новой социальной роли (13%). Это тем более актуально, что многие молодые

преподаватели являются выпускниками того же вуза, где работают в настоящий момент, и им достаточно трудно утвердить себя в коллективе старших коллег, у которых они в свое время учились. К тому же многие студенты являются знакомыми еще со времен собственного обучения, и поддержание с ними дистанции «преподаватель – студент» требует определенных усилий. Настораживает, что в анкетах молодых преподавателей практически не нашли отражения такие направления деятельности, как научная и общественная работа (соответственно 2% и 1%), в то время как они составляют равнозначные области приложения сил преподавателя вуза наряду с учебной работой.

Корреляционный анализ позволил выявить ряд интересных взаимосвязей между направленностью вектора активности в первые дни адаптации и мотивами выбора деятельности преподавателя высшей школы. Так, например, активно налаживают взаимоотношения с коллегами молодые преподаватели, выбравшие эту деятельность под влиянием семейных традиций, что объясняется, по-видимому, ранее сформированной потребностью быть принятым профессиональной средой. Преподаватели, основными мотивами которых были совершенствование в своей предметной области и сформированная педагогическая направленность, прилагают усилия к освоению основных приемов и методов работы. Активизировать усилия по самоорганизации приходится преподавателям, пришедшим в вуз вследствие поступления в аспирантуру или под влиянием научного руководителя. Для них начало самостоятельной педагогической деятельности совпадает с первым годом обучения в аспирантуре, когда собственная профессиональная деятельность совмещается с посещением ФПК, занятиями по философии и иностранному языку, отчего профессиональный старт в педагогической деятельности оказывается сопряженным с рядом дополнительных трудностей.

Соотношение трудностей в педагогической деятельности, отмеченных в анкетах молодых преподавателей, следующее: в большей степени преподаватели склонны указывать трудности объективного характера (60%). Кроме того, 3% преподавателей указывают на полное отсутствие в их деятельности каких-либо трудностей, что можно объяснить либо недостатком навыков рефлексии, либо слишком оптимистическим, некритичным восприятием своего педагогического труда. Настораживает также, что такое понятие, как «педагогическое

призвание» (1%), а точнее, его отсутствие, практически исчезло из лексикона преподавателя высшей школы, тогда как качественный анализ ответов на вопросы биографической анкеты свидетельствует о том, что в ряде случаев это перво-причина имеющихся трудностей.

Среди отмеченных молодыми преподавателями трудностей на первый план выходят: слабая методическая и техническая обеспеченность учебного процесса (19%), отсутствие необходимых знаний и умений (17%), недисциплинированность, слабая учебная мотивация и неподготовленность студентов к занятиям (12%), особенности организации педагогического процесса в вузе и его регламентации (9%). Первые две трудности можно считать традиционными для молодого преподавателя, они выделялись и другими исследователями проблем высшей школы (В. Т. Ащепков, 1999; А. И. Белозерова, 1998; В. А. Михеев, 1998; А. Проворов, О. Проворова, Н. Сенаторова, 1999; Т. В. Трифонова, 1999). Повышение значимости проблем, связанных с непосредственным взаимодействием со студентами, является не столь типичным. Как правило, именно активная работа студентов на занятиях и уважительное отношение к преподавателю являются едва ли не ведущими факторами формирования удовлетворенности педагогической деятельностью. Эта тенденция проявилась и в анкетах многих преподавателей в рамках нашего исследования. Однако появилась и новая, противоположная тенденция, связанная с недовольством «плохими студентами». Мы полагаем, что она объясняется, во-первых, действительно имеющим место изменением контингента студентов, и, во-вторых, несовершенством кадровой политики вуза, при которой достаточно большой процент молодых преподавателей оказался в высшей школе вследствие случайного стечения обстоятельств, поступления в аспирантуру, влияния значимых лиц при отсутствии педагогической направленности.

Частая экспликация в биографических анкетах трудностей, связанных с особенностями организации педагогического процесса в вузе и его регламентации, объясняется, на наш взгляд, следующими причинами. Во-первых – хронологические рамки исследования совпали с периодом заполнения преподавателями годового отчета по выполнению учебной нагрузки и оформлением документов для прохождения по конкурсу на должность. Естественное раздражение, связанное с наплывом «бумажной» работы, не могло не найти отражения

в анкетах. Во-вторых – большую часть выборки составили преподаватели гуманитарных дисциплин (76%), многие из которых видят свою задачу в формировании мировоззрения, развитии системы ценностей, нравственных установок студентов. При таком понимании цели своей деятельности необходимость сокращать материал до минимума часов, отведенных учебным планом, и отчитываться количеством проведенных занятий, а не их качественным результатом, оказывается одной из ведущих трудностей.

Достаточно часто преподавателями отмечались такие трудности, как низкая оплата труда и связанная с ней необходимость совмещать работу в нескольких учреждениях (всего 11%).

По результатам корреляционного анализа можно сделать вывод, что восприятие молодыми преподавателями трудностей в педагогической деятельности практически не связано ни с мотивами их прихода в высшую школу (категория А), ни с направленностью вектора активности в первые дни адаптации (категория Б).

В отношении стратегий преодоления трудностей в педагогической деятельности, реализуемых молодыми преподавателями (категория Г), можно констатировать, что «репертуар» используемых стратегий невелик: всего в процессе контент-анализа было выделено 4 конструктивных стратегии и 4 неконструктивных. В основном преподаватели прибегают к конструктивным стратегиям (70%), однако и представленность неконструктивных стратегий достаточно велика (30%). Обращает на себя внимание, что среди неконструктивных реакций на трудности на первый план выходит намерение сменить вид деятельности (15%), хотя для большинства преподавателей это лишь временное состояние и до стадии реализации подобные намерения не доходят.

Наиболее популярные стратегии преодоления трудностей – обращение за помощью к коллегам (28%) и совершенствование методов и приемов работы (20%). Такой результат подтверждает необходимость супервизорского сопровождения молодых преподавателей в процессе адаптации. Не для всех преподавателей коллеги – основной источник верных решений. 22% молодых педагогов подчеркивают, что они решают свои проблемы самостоятельно, при этом в одних случаях имеет место достаточно длительный рефлексивный анализ ситуации (6%), в других – оперативное решение возникающих трудностей (16%).

Корреляционный анализ позволил выявить типичные стратегии преодоления большинства из вышеперечисленных трудностей. Так, например, преподаватели, недовольные особенностями организации учебного процесса в вузе, чаще всего смиряются с этими трудностями и отказываются от решения проблемы, то есть прибегают к неконструктивной стратегии. Недисциплинированность студентов инициирует различные подходы к разрешению проблемы: имеют место как совершенствование методов и приемов работы, так и постепенное примирение с данной трудностью. Осознание молодым преподавателем отсутствия у себя необходимых знаний и умений ведет к рефлексивному анализу ситуации, либо, в случае использования неконструктивной стратегии – к действиям под влиянием эмоциональных реакций.

Анализ содержания личных профессиональных перспектив молодых преподавателей (категория Д) показал, что 57% зафиксированных в данной категории индикаторов относятся к краткосрочным перспективам, 43% – к долгосрочным. При этом долгосрочные планы значительно более гармоничны по сравнению с краткосрочными. Почти половина планируемых в ближайшее время событий связана с активизацией научной работы (47%). Учитывая, что подавляющее большинство молодых преподавателей – аспиранты и соискатели, можно заключить, что написание и защита диссертации заслоняет в ближайших планах молодых преподавателей все остальные направления профессионального и личностного развития. В долгосрочных перспективах доля, отводимая на научную деятельность, значительно сокращается (19%), и на первый план выходит повышение педагогического мастерства (28%). Освободившееся после защиты диссертации время преподаватели планируют посвятить повышению социально-профессионального статуса (14%), планированию стратегий профессионального и личностного роста (14%), овладению смежными видами деятельности (9%). Единственный показатель, оставшийся неизменным при переходе к долгосрочному планированию – это предпочтение личных целей профессиональным (по 16%). По-видимому, на начальных этапах профессионализации эта жизненная установка имеет стабильный характер.

Личные профессиональные перспективы молодых преподавателей значительно различаются по степени проработанности. Корреляционный анализ позволил сделать вывод, что наиболее детализированы планы у преподавателей,

пришедших в вуз под влиянием субъективных факторов, в первые дни адаптации направляющих свою активность на субъективное принятие новой социально-профессиональной роли и реализующих конструктивные стратегии преодоления трудностей в педагогической деятельности.

Полученные результаты позволяют дать целостное описание процесса адаптации молодого преподавателя вуза: от формирования соответствующих намерений через анализ профессионального настоящего к перспективам профессионального будущего. Необходимость психологического сопровождения адаптации молодого преподавателя обусловлена выявленными негативными тенденциями в протекании этого процесса, препятствующими профессиональному и личностному развитию. К отмеченным тенденциям можно отнести следующее:

а) многие молодые преподаватели оказались в высшей школе вследствие случайного стечения обстоятельств или поступления в аспирантуру, не имея при этом педагогического призвания;

б) большинство преподавателей сталкиваются в своей деятельности с множеством трудностей различного характера, при этом причины трудностей они видят прежде всего во внешних факторах, а не в себе, и используют ограниченный «репертуар» стратегий преодоления трудностей;

в) большой трудностью для молодых преподавателей является описание своего личного профессионального плана. Долгосрочная, детализированная и гармоничная перспектива встречается лишь в единичных профессиональных автобиографиях педагогов.

Мы развиваем в качестве основного метода психологической поддержки молодого преподавателя высшей школы на этапе адаптации супервизорство. Супервизорство как поддерживающая техника основана на личном профессиональном опыте педагога, формирующемся в процессе освоения им профессиональной деятельности и проектировании своего профессионального пути. Основной целью супервизорства выступает рефлексия педагогом себя в профессиональной деятельности, принятие себя как профессионала, понимание 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.

Литература

1. *Ащепков В. Т.* Адаптационные проблемы высшей школы России // Подготовка специалиста в области образования: Опыт педагогических вузов России. Вып. VIII. СПб., 1999.

2. *Белозерова А. И.* Повышение психологической культуры преподавателей вуза // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы конф. РПО. М., 1998.

3. *Васенина И., Сорокина Н.* Кадровая политика вузов в современных условиях // Высшее образование в России, 1999, № 6.

4. *Гершкович Т. Б.* Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы): Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2002.

5. *Глуханюк Н. С.* Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: Дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2001.

6. *Еремеева А. И., Пастухова И. П.* Совершенствование профессионализма педагогической деятельности преподавателей вуза: проблемы и перспективы // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы конф. Новосибирск, 2000.

7. *Зиновкина М.* Вузовский педагог XXI в. // Высшее образование в России, 1998, № 3.

8. *Михеев В. А.* К обновлению содержания образования через анализ проблем «молодого специалиста» // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы конф. РПО. – М., 1998.

9. *Мокин Н. В., Меньшикова Т. А.* Ускорить становление начинающего преподавателя // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы конф. Новосибирск, 2000.

10. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995.

11. *Проворов А., Проворова О., Сенаторова Н.* О роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 1999. № 2.
12. *Пережогина А. А.* Профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2000.
13. *Трифонов Т. В.* Молодые преподаватели вузов: проблемы профессиональной деятельности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. конф. Екатеринбург, 1999.
14. *Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии, 2000, № 3.

УДК 159.9.072
ББК Ю941.19

РЕМЕСЛЕННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹

Э. Ф. Зеер

Введение в проблему

В последние годы в нашей стране придается большое значение развитию малого предпринимательства. Одной из форм малого бизнеса является ремесленничество. Его развитие зависит от социально-экономической и профессиональной подготовленности ремесленников. Чтобы определить основные направления, содержание и технологии ремесленного профессионального образования, необходимо проанализировать деятельность ремесленника.

Основываясь на психологическом строении деятельности и отличии ремесленничества от крупного индустриального труда, мы спроектировали функциональную модель деятельности ремесленника. Эта модель в дальнейших наших исследованиях станет ориентировочной основой разработки стандарта ремесленной профессии и проектировании модели личности ремесленника.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 02-06-00163а)