

Материалы исследования применимы при подготовке и переподготовке кадров любого профиля, в том числе и государственной службы, а также для разработки учебных и методических материалов.

### **Библиографический список**

*Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

*Метельский Г.И.* Психологические особенности гностической деятельности учителя. Л., 1979.

*Ситников А.А., Деркач А.А., Елишина И.В.* Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные технологии. М., 1994.

***Т.Б. Гершкович***

## **Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (На примере молодых преподавателей высшей школы)\***

### **Общая характеристика работы**

*Актуальность исследования.* Современное российское общество предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием для всех областей социальной практики. Основной целью системы высшего образования является не только подготовка студентов к профессиональной деятельности, но и создание оптимальных условий для раскрытия и реализации их потенциальных возможностей, способностей и потребностей. В этой связи научной общественностью в течение ряда лет обсуждается вопрос о педагогическом профессионализме преподавателей высшей школы России и о новом содержании подготовки и переподготовки преподавательского состава. Однако, не-

---

\* Работа защищена в Казани в 2002 г.

смотря на все возрастающий интерес к проблеме профессионализации, лишь некоторые исследователи обращаются к разработке вопросов профессиональной адаптации. Поскольку будущее российской системы высшего образования зависит от молодых преподавателей, находящихся сегодня в ситуации профессионального старта, от их профессионализма и готовности реализовывать инновационные образовательные технологии, данное исследование является актуальным.

В последние десятилетия активно ведется поиск внутренних детерминант профессионализации в целом и профессиональной адаптации как неотъемлемой составляющей этого процесса. Систематизация исследовательского поиска позволила нам выделить в качестве интегративной субъектной характеристики процесса профессиональной адаптации молодого преподавателя высшей школы его готовность к деятельности. В современной психологии представлены исследования общих проблем готовности к педагогической деятельности и более частных вопросов: готовности педагога к профориентационной работе в школе, к личностно ориентированному взаимодействию с младшими школьниками, к формированию индивидуального стиля педагогической деятельности и т. п. Однако подавляющее большинство авторов ограничивают изучение готовности стадиями оптации и профессионального обучения, что накладывает отпечаток на определение готовности и ее компонентного состава, на выбор измерительных инструментов и разработку технологий ее формирования. Мы предполагаем, что такое целостное, интегративное, неоднозначно детерминированное образование, каким является готовность к педагогической деятельности, не может быть окончательно сформировано на этапе подготовки. В рамках нашего исследования готовность рассматривается как динамичная субъектная характеристика, функционирующая на протяжении всего процесса профессионализации, имеющая особенности в структуре и детерминации на каждом этапе этого процесса.

Рассмотрение готовности к педагогической деятельности не только в период обучения, но и на этапе профессиональной адаптации преподавателя высшей школы дает информационную основу для построения системы психологического сопровождения процесса профессионального развития молодого преподавателя, что также определяет актуальность исследования.

*Объект* исследования – психологическая готовность к педагогической деятельности молодых преподавателей высшей школы.

*Предмет* исследования – структура психологической готовности к педагогической деятельности на этапах завершения профессиональной подготовки и начала самостоятельной деятельности и ее взаимосвязь с индивидуальными свойствами преподавателей и характеристиками профессиональной адаптации.

*Цель* исследования – изучение особенностей готовности к педагогической деятельности и ее связи с индивидуальными стратегиями профессиональной адаптации преподавателей высшей школы при переходе от завершения профессиональной подготовки к самостоятельной деятельности, а также разработка программы психологического сопровождения формирования готовности.

*Гипотеза исследования:* психологическая готовность к педагогической деятельности – это развивающаяся структура, интегративное психологическое образование, детерминированное разноуровневыми индивидуальными свойствами, проявляющее сложный, неоднозначный характер взаимосвязи с особенностями построения индивидуальных стратегий адаптации преподавателя.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие *задачи*:

1. Систематизировать опыт исследований проблемы готовности к деятельности и профессиональной адаптации, разработать теоретическую модель готовности к педагогической деятельности.

2. Исследовать структуру и уровень выраженности психологической готовности к педагогической деятельности на примере молодых преподавателей и студентов-выпускников, описать характер ее детерминации.

3. Проанализировать характер взаимосвязи готовности и особенностей индивидуальных стратегий адаптации молодых преподавателей и студентов-выпускников.

4. Определить характер взаимосвязи индивидуальных свойств и особенностей построения стратегий адаптации при различных уровнях готовности к педагогической деятельности.

5. Разработать технологии психологического сопровождения формирования готовности к педагогической деятельности.

*Методологической и теоретической основой работы является субъектно-деятельностный подход (А.В. Брушлинский, 1994; С.Л. Рубинштейн, 1946), основывающийся на общенаучном методологическом принципе развития (Б.Г. Ананьев, 1980; Л.С. Выготский, 1984; А.Н. Леонтьев, 1975; Е.Ф. Рыбалко, 1980), а также на ведущих положениях психологической науки: концепции формирования жизненной стратегии (К.А. Абульханова-Славская, 1981, 1991), концептуальных основах психологии субъектности (В.А. Петровский, 1993, 1996). Частным теоретическим основанием работы послужила концепция субъектной профессионализации педагога (Н.С. Глуханюк, 2000).*

*Основные положения работы, доказываемые автором:*

1. Психологическая готовность к педагогической деятельности – это целостное интегративное образование, включающее в себя пять подструктур (специальную предметную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую), которые реализуются в трех компонентах (операциональном, эмоционально-волевом, мотивационном).

2. Структура готовности к педагогической деятельности имеет специфику в зависимости от этапа профессионализации (в частности, изменения происходят при переходе от этапа подготовки к этапу адаптации).

3. Готовность к педагогической деятельности детерминирована разнородными индивидуальными свойствами, причем характер детерминации специфичен в зависимости от этапа профессионализации.

4. Готовность к педагогической деятельности проявляет сложный, неоднозначный характер взаимосвязи с особенностями профессиональной адаптации преподавателя, выступая опосредующим звеном между адаптацией и индивидуальными свойствами.

## **Основное содержание работы**

В теоретической части работы рассматриваются предпосылки исследования готовности к педагогической деятельности в процессе адаптации.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей (Д.А. Андреева, 1973; Г.А. Балл, 1989; О.И. Зотова, И.К. Кряжева, 1979; П.С. Кузнецов, 1991; А.А. Налчаджян, 1988; А.А. Реан, 1995; Н.Н. Ейсенк, 1967; L. Festinger, 1957; Н. Hartmann, 1958; А. Maslow, 1954; L. Philips,

1968), посвященных рассмотрению общих вопросов теории адаптации, позволил определить адаптацию как непрерывный, самостоятельный, внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления деятельности, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении.

В работе представлен анализ исследований различных характеристик адаптации к профессиональной деятельности, а именно: ее компонентного состава (В.Т. Ащепков, 1999; М.П. Будякина, А.А. Русалинова, 1973; В.И. Ковалев, Н.А. Сырникова, 1985); этапов (И.А. Костенко, 1971; А.А. Прохвятилов, А.Ю. Шалыто, 1989; А.И. Сахаров, 1989); критериев успешности (И.А. Баева, 1981; Е.С. Кузьмин, А.А. Прохвятилов, 1981; М.И. Скубий, Л.М. Растова, 1971); соотношения различных аспектов процесса (Т.А. Кухарева, 1980; Б.Д. Парыгин, И.А. Милославова, 1971; Т.И. Ронгинская, 1989; А.В. Сиомичев, 1985); факторов, воздействующих на него (А.А. Алдашева, 1984; Ф.Б. Березин, 1988; Л.Н. Корнеева, 1989; М.С. Рубажявичене, 1985; Л.А. Ясюкова, 1987); стратегий адаптации (А.Л. Мацкевич, 1987; С.В. Овдей, 1978; А.А. Реан, 1995; А.Л. Робалде, 1986).

На основе теоретического анализа проблемы профессиональная адаптация определена как многоаспектный, гетерохронный, неоднозначно детерминированный процесс, в котором можно выделить три основных компонента: собственно профессиональный, социально-психологический и личностный. Противоречивость экспериментальных данных различных авторов, свидетельствующих о роли одного и того же свойства в процессе адаптации, позволила выдвинуть предположение, что индивидуальные свойства не воздействуют на успешность адаптации непосредственно, существует некое опосредующее звено, в качестве которого в работе рассматривается психологическая готовность к деятельности.

Особое внимание в исследовании уделено анализу психологических особенностей профессиональной адаптации преподавателя высшей школы. Показано, что система воспроизводства кадров для высшей школы имеет ряд существенных недостатков. В то же время работы, посвященные проблеме адаптации молодого преподавателя высшей школы, встречаются крайне редко (В.Т. Ащепков, 1998, 1999; А.А. Пережогина, 2000), а внут-

риличностные механизмы преодоления трудностей адаптационного периода оказываются вне поля зрения исследователей. На основании проведенного анализа было выдвинуто предположение, что в современных условиях при отсутствии нормативно закреплённых сроков адаптации молодого специалиста основными предпосылками успешности профессиональной адаптации преподавателя высшей школы являются его способность к самостоятельному построению перспектив своей профессиональной биографии и их реализации, выбору продуктивных стратегий адаптации, готовность к принятию ответственности за свое профессиональное будущее, которые интегрируются в субъектной характеристике – психологической готовности к педагогической деятельности.

Осмысление проблемы готовности к педагогической деятельности как субъектной характеристики адаптации включало анализ теоретических подходов к изучению готовности в отечественной психологической науке, определение предметного поля прикладных исследований готовности в рамках психолого-педагогической проблематики, анализ компонентного состава и структуры готовности к деятельности, этапов и детерминант ее формирования. Установлено, что наиболее продуктивным является субъектно-деятельностный подход, который позволяет рассматривать психологическую готовность 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.

Ретроспективный анализ исследований готовности непосредственно к педагогической деятельности позволил определить, что содержательная сторона и структурные компоненты готовности к педагогической деятельности не являются специфичными. Большинство авторов указывают на такие компоненты, как положительное отношение к педагогическому труду, профессионально-педагогическая направленность, сформированная личностная позиция, определенный уровень овладения педагогическими знаниями, умениями, навыками, уровень развития педагогических способностей; профессионально важные качества личности педагога (Л.Ф. Квитова, 1999; Г.Ф. Павлюк, 1972; А.В. Савченко, 1999; Б.М. Утегенова, 1993; С.Ю. Флоровский, Г.С. Флоровская, 1997; З.Ш. Шилина, 1972 и др.).

Рассмотрение готовности с позиций названных подходов несколько сужает возможности использования этой характеристики при рассмотрении процесса профессионализации педагога. Исходя из этого предлагается собственная теоретическая структура готовности к педагогической деятельности.

*Психологическая готовность к педагогической деятельности* – это развивающаяся структура, интегративное психологическое образование, определяемое разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющееся в активно-положительном отношении субъекта к педагогической профессии, в самостоятельности, инициативности и ответственности в процессе построения перспектив своего профессионального развития.

С опорой на работы Н.В. Кузьминой (1989, 1990) был выделен ряд подструктур профессиональной готовности педагога на стадии адаптации: специальная предметная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая. В каждой из подструктур готовности выделены три 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, актуализация потребности в личностном и профессиональном саморазвитии в труде).

В результате систематизации исследовательского поиска по проблемам профессиональной адаптации и готовности к деятельности в качестве оснований исследования приняты следующие представления: готовность к деятельности – сложное, неоднозначно детерминированное структурное образование, определяющее уровень самостоятельного включения педагога в деятельность; ее выраженность во многом определяется индивидуальными особенностями начинающего педагога; готовность – это динамическое образование, формирование которого не завершается на этапе профессионального образования, а продолжается и далее – в процессе профессиональной адаптации. Поэтому эмпирическое исследование готовности к педагогической деятельности и ее связи с построением стратегий адаптации осуществлялось с учетом индивидуальных свойств субъектов деятель-

ности на двух начальных этапах профессионализации (профессиональной подготовки и адаптации).

### Организация и методы исследования

Эмпирическая часть работы по форме организации являлась сравнительным исследованием по методу поперечных срезов. В исследовании приняли участие 124 чел., составивших две подвыборки: молодые преподаватели Российского государственного профессионально-педагогического университета с педагогическим стажем от нескольких месяцев до семи лет; студенты-выпускники того же вуза, успешно прошедшие самостоятельную педагогическую практику (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика выборки участников исследования

Подвыборка	Всего чел.	Пол, %		Возраст, лет			Форма сбора данных
		Мужской	Женский	Размах	Среднее	Мода	
Молодые преподаватели	54	33	67	22 – 32	25,7	25	Индивидуальная
Студенты	70	6	94	20 – 27	21,7	21	Фронтальная

В работе были использованы разнообразные методики исследования, а именно:

1) методика изучения готовности к педагогической деятельности – сконструированный на основе изучения специальной литературы и разработанной теоретической модели опросник «Готовность к педагогической деятельности»;

2) методики изучения индивидуально-психологических свойств испытуемых: опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В.М. Русалов, 1997), комбинированный личностный опросник (Г.Е. Леевик, 1990), опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд, 1984);



3) методики изучения особенностей построения индивидуальных стратегий адаптации: в подвыборке молодых преподавателей – сконструированная нами биографическая анкета «Преподаватель высшей школы: начало профессиональной биографии»; в подвыборке студентов – методика «Психологическая автобиография» (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, 1998), позволяющая изучить общие характеристики восприятия жизненного пути как предпосылки успешности будущей профессиональной адаптации;

4) математико-статистические методы обработки результатов исследования: вычисление дескриптивных статистических данных, анализ достоверности различий между двумя независимыми выборками (непараметрический U-критерий Манна – Уитни), корреляционный анализ (непараметрический метод Спирмена), факторный анализ (метод главных компонент с последующим Varimax-вращением по методу Кайзера).

В качестве вспомогательного метода был применен контент-анализ как процедура качественно-количественной обработки текстовой информации. Для количественной обработки данных использовался пакет прикладных программ корпорации StatSoft inc. – SPSS 10.0.5 для среды Windows.

Критериями адекватности выбора и возможности применения методик сбора эмпирических данных являлись теоретические основания данной работы, содержание поставленных цели и задач, характеристики предмета исследования, учет возможностей и ограничений методик, их точности и надежности измерения, а также объективные условия и существующие возможности проведения исследования.

## **Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты эмпирического исследования позволили установить особенности психологической готовности к педагогической деятельности молодых преподавателей и студентов-выпускников, характера ее детерминации индивидуальными свойствами, взаимосвязи с особенностями профессиональной адаптации.

Исследование готовности к педагогической деятельности показало, что выраженность различных подструктур готовности молодых преподавателей различается несущественно, однако следует отметить некоторое преобладание специальной предметной подструктуры над дифференци-

ально-психологической и социально-психологической. Что касается компонентов готовности, то можно говорить о преобладании мотивационного и эмоционально-волевого. У студентов, в отличие от молодых преподавателей, наиболее выражена аутопсихологическая подструктура готовности, а наименее – методическая. В компонентном составе готовности заметных различий между преподавателями и студентами не обнаружено за исключением более низких значений операционального компонента у студентов.

Для изучения характера различий уровня готовности сопоставлялись показатели молодых преподавателей и студентов-выпускников. В результате установлен гетерохронный характер изменения уровня готовности при переходе от этапа профессионального образования к самостоятельной педагогической деятельности. Происходит повышение показателей, связанных с операциональными аспектами деятельности преподавателя, и снижение показателей, относящихся к личностно-психологическому и социально-психологическому аспектам.

Для изучения структуры готовности был применен корреляционный анализ, позволивший выявить 62 статистически достоверные связи между 15 элементами готовности молодых преподавателей. Столь многочисленные и тесные взаимосвязи элементов подтверждают наше предположение об интегративном характере этого образования, который проявляется как на этапе адаптации, так и в период завершения профессионального образования. Готовность студентов-выпускников по результатам корреляционного анализа оказывается более структурированной и целостной (72 статистически достоверные связи), чем молодых преподавателей, что можно объяснить размытыми представлениями студентов о будущей педагогической деятельности. Интегративный характер готовности проявляется и в структуре взаимосвязей между ее подструктурами.

Анализ взаимосвязей между компонентами и элементами готовности позволяет сделать вывод о наибольшей включенности в общую структуру готовности эмоционально-волевого компонента и его структурных элементов. Это означает, что оценка молодым преподавателем или студентом своих педагогических знаний и умений и намерение реализовывать эти умения в деятельности не связаны напрямую, а опосредуются эмоциональным переживанием своего отношения к той или иной составляющей педагогической деятельности, причем этот механизм реализации готовности

продолжает функционировать при переходе от этапа профессиональной подготовки к самостоятельной педагогической деятельности.

Для выявления структуры готовности и анализа ее состава осуществлена факторизация показателей в подвыборках молодых преподавателей и студентов, в результате которой выделено двухкомпонентное решение (табл. 2). *Первый фактор* получил название «эмоционально-мотивационная составляющая готовности», *второй* – «операциональная составляющая готовности».

Таблица 2

Факторное отображение структуры готовности к педагогической деятельности молодых преподавателей и студентов

Показатель	Преподаватели		Студенты	
	Фактор		Фактор	
	1-й	2-й	1-й	2-й
1	2	3	4	5
Операциональный компонент специальной подструктуры	–	663	–	626
Эмоционально-волевой компонент специальной подструктуры	502	–	679	–
Мотивационный компонент специальной подструктуры	632	–	684	–
Операциональный компонент методической подструктуры	–	838	–	794
Эмоционально-волевой компонент методической подструктуры	625	–	725	–
Мотивационный компонент методической подструктуры	780	–	860	–
Операциональный компонент социально-психологической подструктуры	–	726	–	790
Эмоционально-волевой компонент социально-психологической подструктуры	663	–	661	–

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
Мотивационный компонент социально-психологической подструктуры	802	–	812	–
Операциональный компонент дифференциально-психологической подструктуры	–	870	–	796
Эмоционально-волевой компонент дифференциально-психологической подструктуры	660	–	767	–
Мотивационный компонент дифференциально-психологической подструктуры	857	–	817	–
Операциональный компонент аутопсихологической подструктуры	–	747	–	739
Эмоционально-волевой компонент аутопсихологической подструктуры	523	–	622	–
Мотивационный компонент аутопсихологической подструктуры	727	–	573	–
Операциональный компонент	–	969	–	973
Эмоционально-волевой компонент	743	–	837	–
Мотивационный компонент	955	–	952	–
Доля объяснимой дисперсии, %	34,1	28,8	38,9	25,2

Результаты факторизации подтверждают выводы корреляционного анализа о целостном, интегративном характере феномена готовности. Сравнение значений объяснимой дисперсии первого и второго факторов у молодых преподавателей и студентов, а также факторных весов входящих в них показателей позволило установить, что фактор «эмоционально-мотивационная составляющая готовности» более интегрирован в ее целостную структуру на этапе завершения профессионального образования, а фактор «операциональная составляющая готовности» – на этапе адаптации.

Таким образом, применение совокупности статистических процедур анализа эмпирических данных позволило подтвердить гипотезу о целост-

ном, интегративном характере готовности к педагогической деятельности и описать характер ее изменений.

Исследование индивидуальных свойств испытуемых выявило средний уровень выраженности психодинамических свойств молодых преподавателей, среди которых преобладают показатели коммуникативной скорости, интеллектуальной и коммуникативной эргичности. Анализ различий в уровне выраженности психодинамических свойств позволил установить, что для студентов, в отличие от преподавателей, характерны более высокие значения коммуникативной эргичности, психомоторной пластичности, индекса психомоторной активности. В то же время ниже их показатели по интеллектуальной эргичности и индексу интеллектуальной активности. В остальном психодинамические свойства студентов и молодых преподавателей различаются несущественно.

На личностном уровне индивидуальности для молодых преподавателей характерны сравнительно невысокие показатели коммуникативной сферы и низкие показатели эмоциональной сферы, что является не совсем обычным для педагогов. Показатели остальных личностных свойств находятся на среднем уровне. Личностные свойства студентов-выпускников отличаются от преподавателей несущественно.

На социально-психологическом уровне молодые преподаватели отличаются сравнительно более высокими показателями интернальности в межличностных отношениях, семейных отношениях и области достижений. Остальные показатели интернальности находятся на среднем уровне, за исключением интернальности в производственных отношениях. У студентов-выпускников все показатели интернальности находятся на уровне выше среднего. Исключение, как и у молодых преподавателей, составляет интернальность в производственных отношениях. Анализ достоверности различий позволяет утверждать, что студенты имеют более высокие показатели, чем преподаватели, по шкалам общей интернальности, интернальности в области достижений и области неудач.

Изучение особенностей построения индивидуальных стратегий профессиональной адаптации молодых преподавателей с помощью биографической анкеты позволило проанализировать особенности субъективного восприятия ими ситуации профессионального старта. В качестве основного метода обработки применялся контент-анализ. Всего в процессе кон-

тент-аналитической обработки анкет было выделено 818 индикаторов различных характеристик процесса адаптации, отнесенных к следующим пяти категориям анализа:

*А – факторы, обусловившие выбор деятельности преподавателя*

А1 – объективные (46%):

А11 – семейные традиции (4%);

А12 – следствие поступления в аспирантуру (7%);

А13 – влияние научного руководителя, иных значимых лиц (12%);

А14 – трудности трудоустройства по основной специальности (6%);

А15 – социально-экономические особенности деятельности преподавателя (5%);

А16 – случайные события (12%);

А2 – субъективные (54%):

А21 – наличие предшествующего опыта педагогической деятельности (4%);

А22 – желание совершенствоваться в своей предметной области (8%);

А23 – соответствие профессии личностному складу (5%);

А24 – педагогическая направленность (14%);

А25 – возможности самовыражения в профессии, творческого роста (11%);

А26 – убежденность в правильности выбора (12%).

*Б – направленность вектора активности в первые дни адаптации*

Б1 – овладение внешней (операциональной) стороной деятельности (51%):

Б11 – овладение основными методами и приемами работы (27%);

Б12 – налаживание взаимоотношений со студентами (10%);

Б13 – налаживание взаимоотношений с коллегами (11%);

Б14 – активизация научной работы (2%);

Б15 – активизация общественной работы (1%);

Б2 – субъективное принятие новой социально-профессиональной роли (49%):

Б21 – освоение новой социальной роли (13%);

Б22 – преодоление отрицательных эмоциональных переживаний (или поддержание и сохранение положительных) (16%);

Б23 – актуализация имеющегося опыта взаимодействия со студентами, коллегами (14%);

Б24 – активизация усилий по самоорганизации (6%).

*В – трудности в педагогической деятельности*

В1 – объективные (60%):

В11 – слабая методическая и техническая обеспеченность учебного процесса (19%);

В12 – конфликты и разногласия с коллегами и начальством (4%);

В13 – низкая оплата труда (8%);

В14 – необходимость совмещать работу в нескольких учреждениях (3%);

В15 – особенности организации педагогического процесса в вузе и его регламентации (9%);

В16 – недисциплинированность и слабая учебная мотивация студентов (12%);

В17 – принадлежность к одной возрастной группе со студентами (5%);

В2 – субъективные (40%):

В21 – отсутствие необходимых знаний и умений преподавателя (17%);

В22 – ригидность, неготовность к изменению известных методов работы (2%);

В23 – отсутствие необходимых личностных качеств преподавателя (7%);

В24 – отсутствие педагогического призвания (1%);

В25 – неспособность рационально распределять свое время (6%);

В26 – трудности в саморегуляции (4%);

В27 – отсутствие осознаваемых трудностей (3%).

*Г – стратегии преодоления трудностей*

Г1 – конструктивные (70%):

Г11 – совершенствование методов и приемов работы (20%);

Г12 – обращение за помощью к коллегам (28%);

Г13 – рефлексивный анализ ситуации с целью самостоятельного нахождения оптимального решения (6%);

- Г14 – оперативное самостоятельное решение проблемы (16%);
- Г2 – неконструктивные (30%);
- Г21 – постепенное примирение с трудностями, отказ от решения проблемы (6%);
- Г22 – действия под влиянием эмоциональных реакций (5%);
- Г23 – переоценка значимости проблемы (4%);
- Г24 – намерение сменить вид деятельности (15%).

*Д – личные профессиональные перспективы*

- Д1 – повышение профессионального мастерства:
  - Д11 – краткосрочные планы (24%);
  - Д12 – долгосрочные планы (28%);
- Д2 – активизация научной работы:
  - Д21 – краткосрочные планы (47%);
  - Д22 – долгосрочные планы (19%);
- Д3 – овладение смежными видами деятельности:
  - Д31 – краткосрочные планы (5%);
  - Д32 – долгосрочные планы (9%);
- Д4 – повышение социально-профессионального статуса:
  - Д41 – краткосрочные планы (3%);
  - Д42 – долгосрочные планы (14%);
- Д5 – планирование стратегий профессионального и личностного роста
  - Д51 – краткосрочные планы (5%);
  - Д52 – долгосрочные планы (14%);
- Д6 – предпочтение личных целей профессиональным:
  - Д61 – краткосрочные планы (16%);
  - Д62 – долгосрочные планы (16%).

Факторизация массива характеристик профессиональной адаптации позволила получить трехкомпонентное решение (табл. 3). Первый фактор получил название «активное планирование будущей профессиональной биографии», второй – «осознание актуальной ситуации профессионального старта», третий – «негативно окрашенные переживания трудностей в педагогической деятельности».



Особенности субъективной картины жизненного пути студентов-выпускников, рассматриваемые в данном исследовании как предпосылка будущей адаптации (высокий суммарный «вес» событий; высокая значимость событий личностно-психологического типа и связанных с изменением социальной среды, особенно относящихся к учебе и работе; психологическая молодость; наличие временной перспективы и др.), свидетельствуют об адекватном отношении к событиям своей биографии, хорошей социальной адаптированности и о наличии перспектив успешной профессиональной адаптации.

Таблица 3

Факторное отображение структуры характеристик профессиональной адаптации

Показатель	Факторы		
	1-й	2-й	3-й
1	2	3	4
<i>Факторы выбора деятельности преподавателя высшей школы</i>	–	736	–
Объективные факторы	–	648	–
Субъективные факторы	–	–	–576
<i>Направленность вектора активности</i>	–	828	–
Овладение внешней стороной деятельности	–	555	–
Субъективное принятие новой социально-профессиональной роли	–	732	–
<i>Трудности в педагогической деятельности</i>	–	–	811
Объективные трудности	–	–	–
Субъективные трудности	–	–	546
<i>Стратегии преодоления трудностей</i>	–	581	–
Конструктивные стратегии	–	–	–
Неконструктивные стратегии	–	–	707
<i>Личные профессиональные перспективы</i>	954	–	–
Краткосрочные перспективы	786	–	–
Долгосрочные перспективы	823	–	–
Повышение профессионального мастерства	836	–	–

Окончание табл. 3

1	2	3	4
Активизация научной работы	787	–	–
Овладение смежными видами деятельности	–	–	–
Повышение социально-профессионального статуса	774	–	–
Планирование стратегий профессионального и личностного роста	–	–	–
Предпочтение личных целей профессиональным	–	–	–
<i>Всего</i>	–	844	–
Доля объяснимой дисперсии, %	22,4	20,2	11,8

Исследование взаимосвязи готовности к педагогической деятельности с индивидуальными свойствами показало, что готовность молодых преподавателей определяется психодинамическими, личностными и социально-психологическими свойствами, а готовность студентов – главным образом психодинамическими и личностными. При этом у молодых преподавателей набор психодинамических и личностных свойств, обуславливающих уровень готовности, довольно ограниченный; у студентов механизм детерминации включает значительно большее количество свойств.

Из психодинамических свойств наибольшее влияние на уровень готовности молодых преподавателей к педагогической деятельности оказывают показатели коммуникативной сферы, в частности коммуникативная эргичность и экстраверсия. У студентов наряду со свойствами коммуникативной сферы большую роль в определении многих показателей готовности играют свойства интеллектуальной сферы: интеллектуальная эргичность, интеллектуальная пластичность, интеллектуальная скорость и индекс интеллектуальной активности. Готовность студентов-выпускников к педагогической деятельности тесно связана также с показателями активных шкал – индексом интеллектуальной активности, индексом коммуникативной активности, индексом общей активности, индексом общей адаптивности.

В наибольшей степени психодинамическими свойствами молодых преподавателей обусловлены мотивационный компонент готовности и его составляющие, в наименьшей – операциональный компонент и аутопсихологическая подструктура. У студентов психодинамическими свойствами

детерминированы не столько мотивационный, сколько операциональный и эмоционально-волевой компоненты и все без исключения подструктуры.

Из личностных свойств молодых преподавателей лишь отношение к работе определяет большую часть показателей готовности. Социально-психологическая и дифференциально-психологическая подструктуры, а также мотивационный компонент связаны с показателями коммуникативной сферы: открытостью в общении и конформностью. На аутопсихологическую подструктуру воздействует целый комплекс личностных свойств: доминантность, уровень притязаний и уровень целей, отношения в коллективе.

На общий уровень готовности студентов помимо отношения к работе влияет также уровень притязаний, богатство эмоциональных реакций и дисциплинированность. Названные показатели эмоциональной и волевой сфер личности взаимодействуют и с отдельными структурными составляющими готовности. Богатство эмоциональных реакций детерминирует уровень методической, социально-психологической и аутопсихологической подструктур, эмоционально-волевого компонента. Высокая дисциплинированность студента определяет мотивационный компонент и аутопсихологическую подструктуру. Кроме того, на методическую и социально-психологическую подструктуры готовности, а также на ее операциональный компонент воздействуют активность и смелость студента в контактах.

Личностными свойствами молодых преподавателей обусловлены все подструктуры готовности, за исключением методической. Наиболее многочисленные взаимосвязи с личностными свойствами отмечены у аутопсихологической подструктуры. Из компонентов готовности не связан с личностными свойствами только операциональный. У студентов с личностными свойствами связаны все без исключения подструктуры и компоненты готовности.

На показатели готовности молодых преподавателей оказывают влияние такие социально-психологические свойства, как общая интернальность, интернальность в области достижений, области неудач, семейных отношениях и производственных отношениях. У студентов отдельные показатели готовности обусловлены интернальностью в области достижений.

Социально-психологическими свойствами молодых преподавателей детерминированы мотивационный компонент готовности, социально-психологическая и аутопсихологическая подструктуры, а также их струк-

турные элементы. У студентов лишь специальная предметная подструктура в значительной степени обусловлена социально-психологическими свойствами.

Таким образом, в исследовании подтверждено предположение о детерминированности психологической готовности к педагогической деятельности индивидуальными свойствами, причем характер этой детерминации имеет ярко выраженные особенности, соответствующие этапам профессионализации.

Исследование взаимосвязи готовности к педагогической деятельности и особенностей индивидуальных стратегий адаптации показало, что осознание молодыми преподавателями мотивов выбора своей деятельности положительно взаимосвязано с эмоционально-волевым и мотивационным компонентами готовности и отрицательно – с операциональным. Уровень методической, социально-психологической и аутопсихологической подструктур готовности положительно взаимосвязан с таким субъективным фактором, как наличие предшествующего опыта педагогической деятельности.

Мотивационный и эмоционально-волевой компоненты готовности, так же, как и все ее подструктуры, не связаны с направленностью вектора активности в первые дни адаптации. Операциональный компонент готовности и его составляющие отрицательно взаимосвязаны с осознанием названной характеристики адаптации. Эта зависимость касается в первую очередь суждений, относящихся к субъективному принятию новой социально-профессиональной роли.

Общий уровень готовности, ее операциональный и эмоционально-волевой компоненты, методическая и дифференциально-психологическая подструктуры и их структурные элементы отрицательно взаимосвязаны со степенью осознания молодыми преподавателями трудностей в деятельности. Наиболее тесно названные показатели готовности взаимодействует с восприятием трудностей субъективного характера.

Количество используемых молодым преподавателем стратегий преодоления трудностей напрямую связано с мотивационным компонентом готовности. Конструктивными стратегиями преодоления трудностей руководствуются преподаватели с высоким уровнем развития мотивационного компонента социально-психологической и аутопсихологической подструктур готовности, а также аутопсихологической подструктуры в целом. Не-

конструктивные стратегии используют преподаватели, характеризующиеся низким уровнем эмоционально-волевого компонента в целом и его составляющих в дифференциально-психологической и аутопсихологической подструктурах.

Мотивационный компонент готовности молодого преподавателя напрямую взаимосвязан со степенью проработанности личных профессиональных перспектив. Такая сфера самореализации в ближайшем будущем, как повышение профессионального мастерства, взаимодействует с общим уровнем готовности, ее эмоционально-волевым и мотивационным компонентами, методической, социально-психологической и аутопсихологической подструктурами и их составляющими.

Общий уровень готовности студентов-выпускников, ее эмоционально-волевой и мотивационный компоненты, социально-психологическая и дифференциально-психологическая подструктуры и их составляющие взаимосвязаны с «весом» и количеством названных в автобиографиях прошедших событий, в первую очередь радостных и значительных. Операциональный компонент готовности положительно взаимосвязан с «весом» событий, связанных с изменениями социальной среды и отрицательно – с «весом» событий, связанных с изменениями физической среды. Эмоционально-волевой компонент готовности и ее общий уровень положительно взаимодействуют с «весом» событий, относящихся к сфере «родительская семья».

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что получены эмпирические данные, подтверждающие выдвинутую гипотезу о сложном, неоднозначном характере взаимосвязи готовности к педагогической деятельности с особенностями индивидуальных стратегий профессиональной адаптации, их построением и реализацией.

Для исследования взаимосвязи индивидуальных свойств и особенностей профессиональной адаптации, а также роли в этом процессе готовности к педагогической деятельности подвыборка молодых преподавателей была разделена на три группы: с высоким, средним и низким уровнем готовности. Исследование показало, что планирование преподавателями будущей профессиональной биографии при высоком уровне готовности вообще не связано с их индивидуальными свойствами. При среднем уровне готовности оно определяется уровнем притязаний, а при низком – мечтательностью, экстернальностью в семейных отношениях, низкой интеллек-

туальной пластичностью и низкой психомоторной эмоциональностью, т.е. при низком уровне готовности на осознание профессиональных перспектив воздействуют такие качества, которые не являются благоприятными для протекания процесса профессиональной адаптации. При высокой готовности начинающий преподаватель может достаточно успешно планировать свое профессиональное будущее даже при самом неблагоприятном раскладе индивидуальных особенностей, поскольку они исключены из числа детерминант этого процесса.

Осознание молодым преподавателем актуальной ситуации профессионального старта при высоком уровне готовности зависит лишь от его интеллектуальной скорости, а в остальном свободно от воздействия индивидуальных особенностей. При среднем уровне готовности оно достаточно тесно взаимосвязано как с общей интернальностью преподавателя, так и с ее проявлениями в различных сферах: в области достижений, неудач, здоровья, семейных и межличностных отношений. При низком уровне готовности осознание ситуации адаптации оказывается связанным с подозрительностью преподавателя, напряженностью, фрустрированностью, высоким уровнем притязаний и интернальностью в области достижений. Это позволяет утверждать, что при низком уровне готовности высокой является «психологическая цена» адаптации, поскольку складывается достаточно неблагоприятное для личности сочетание качеств, способствующих этому процессу, а сама профессиональная адаптация осуществляется за счет компенсаторных механизмов.

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: готовность к педагогической деятельности играет роль опосредующего звена между индивидуальными свойствами молодого преподавателя и особенностями построения стратегий профессиональной адаптации. При высокой готовности осознание преподавателем актуальной ситуации профессионального старта и планирование будущего практически не зависят от индивидуальных особенностей и, следовательно, могут успешно осуществляться даже при самом неблагоприятном их сочетании. При низкой готовности эти функции осуществляются за счет качеств, которые либо не способствуют успеху в деятельности, либо нарушают экологичность протекания процессов адаптации, делая слишком высокой «психологическую цену» адаптации для субъекта деятельности.

Результаты эмпирической части работы выступили научной основой разработки психологического сопровождения формирования готовности к педагогической деятельности. Были проанализированы методологические основания создания системы психологического сопровождения человека; обоснована необходимость психологического сопровождения процесса адаптации молодого преподавателя высшей школы, обусловленная выявленными в эмпирическом исследовании негативными тенденциями в протекании этого процесса, препятствующими профессиональному и личностному развитию субъектов педагогической деятельности. Сравнительный анализ различных организационных форм реализации сопровождения и поддержки начинающего педагога в российской и зарубежной практике позволил выделить супервизорство как наиболее продуктивный метод психологического сопровождения молодого преподавателя высшей школы в процессе профессиональной адаптации.

В работе представлена технология психологического сопровождения формирования готовности к педагогической деятельности посредством биографических методов. Исходя из понимания супервизорского сопровождения адаптации молодого преподавателя как помощи в осознании и концептуализации им своего опыта, биографические технологии рассматриваются в первую очередь как инструмент этого осознания. Были выделены три направления их использования: исследование характеристик профессиональной адаптации молодых преподавателей высшей школы и студентов-выпускников во взаимосвязи с готовностью к педагогической деятельности; создание информационной основы для рефлексии начинающими и будущими педагогами своего опыта; активизация процессов осознания ценностей и смыслов своей деятельности и выстраивания долгосрочных личных профессиональных перспектив.

### **Основные результаты исследования**

1. Систематизация исследовательского поиска по проблемам профессиональной адаптации и готовности к деятельности позволила содержательно определить понятия «адаптация преподавателя высшей школы» и «психологическая готовность к педагогической деятельности», а также разработать теоретическую модель психологической готовности.

2. В исследовании выявлен целостный, интегративный характер готовности к педагогической деятельности.

Изменение уровня готовности имеет гетерохронный характер: происходит повышение показателей, связанных с операциональными аспектами деятельности преподавателя, и снижение показателей, относящихся к личностно-психологическому и социально-психологическому аспектам.

Готовность к педагогической деятельности детерминирована разноуровневыми индивидуальными свойствами, причем характер этой детерминации имеет ярко выраженные особенности в зависимости от этапа профессионализации.

3. Выявлены особенности восприятия молодыми преподавателями ситуации профессиональной адаптации, касающиеся направленности вектора активности в первые дни адаптации, трудностей в педагогической деятельности, стратегий преодоления трудностей и личных профессиональных перспектив. Обнаружены особенности субъективной картины жизненного пути студентов-выпускников, которые свидетельствуют об адекватном отношении к событиям своей биографии, о хорошей социальной адаптированности и наличии перспектив успешной профессиональной адаптации.

Установлен сложный, неоднозначный характер взаимосвязи готовности молодых преподавателей с особенностями стратегий профессиональной адаптации. Выявлена также взаимосвязь восприятия студентами-выпускниками своего жизненного пути (в первую очередь событий прошлого) и готовности к педагогической деятельности.

4. Характер детерминации процесса построения стратегий адаптации индивидуальными свойствами молодых преподавателей зависит от уровня готовности к педагогической деятельности, которая выступает в данном случае в роли опосредующего звена.

5. Результаты исследования позволили разработать технологии психологического сопровождения формирования готовности к педагогической деятельности посредством биографических методов.

*Научная новизна исследования* состоит в том, что впервые готовность к педагогической деятельности рассматривается как интегративная субъектная характеристика профессиональной адаптации молодого преподавателя высшей школы.



Разработана теоретическая модель готовности к педагогической деятельности.

Изучены особенности изменений структуры и уровня готовности к педагогической деятельности при переходе от этапа завершения профессиональной подготовки к началу самостоятельной педагогической деятельности.

Описан механизм детерминации готовности разноуровневыми индивидуальными свойствами молодых преподавателей высшей школы.

Исследованы особенности взаимодействия готовности к педагогической деятельности и построения индивидуальных стратегий адаптации молодого преподавателя.

*Теоретическое значение* работы заключается, во-первых, в обогащении психологических представлений о роли готовности к деятельности в процессе профессиональной адаптации субъекта, во-вторых, во внесении определенного вклада в формирование психологической концепции профессионализации педагога.

*Практическое значение* работы состоит в том, что по результатам эмпирического исследования разработаны технологии психологического сопровождения формирования готовности к педагогической деятельности.

Непосредственное практическое значение имеют разработанные и апробированные методики диагностики готовности к педагогической деятельности (опросник «Готовность к педагогической деятельности») и изучения особенностей профессиональной адаптации преподавателя высшей школы (биографическая анкета «Преподаватель высшей школы: начало профессиональной биографии»).

Исследовательские данные включены в программы курсов «Основы общей психологии», «Акмеология», «Основы геронтологии».

### **Библиографический список**

*Ащепков В.Т.* Профессиональная адаптация преподавателя // Высш. образование в России. 1998. № 4. С. 67–72.

*Балл Г.А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. психологии. 1989. № 1. С. 92–100.

*Дмитриева М.А.* Психологические факторы профессиональной адаптации // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 1991.

*Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы. Минск, 1981.

*Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.

*Санжаева Р.Д.* Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997.

**Д.Е. Белова**

**Смысловое будущее в контексте  
профессионального самоопределения  
студентов-психологов\***

*Проект выполнен в рамках исследования смыслового будущего в контексте профессионального самоопределения по программе поддержки научно-исследовательской работы аспирантов высших учебных заведений Минобразования России № А 03-1.4-62. Объем финансирования 100000 р.*

**Общая характеристика работы**

*Актуальность исследования.* В современной науке и социальной практике все большее значение приобретает гуманитарная парадигма. Все больше внимания уделяется изучению сущностных характеристик человека и специфики его бытия. В центре исследований современной психологии находится человек как носитель субъектности и индивидуальной неповторимости, а предметом все чаще выступают глубинные смысловые аспекты индивидуального сознания человека, его активность в освоении и преобразовании мира и собственной жизни.

Жизненный путь представлен в сознании личности в виде смысловой картины мира и собственной жизни. Он имеет пространственно-

---

\* Работа защищена в Екатеринбурге в 2004 г.