

Ю. П. ПОВАРЕНКОВ

**Проблемы психологии
профессионального становления
личности**

**Ярославль
2008**

УДК 159.98
ББК 88.411
П42

Р е ц е н з е н т ы:

доктор психологических наук, профессор кафедры
организационной психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
В.Е. Орел;

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной
психологии Ижевского государственного университета
Н.И. Леонов

Поваренков Ю. П.

П42 Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Ярославль: Канцлер, 2008. – 401 с.

Настоящая книга является продолжением серии работ автора, посвященных исследованию профессионального становления и реализации личности. В книгу включено шесть относительно самостоятельных глав, в которых рассматриваются отдельные проблемы системогенетической концепции профессионализации. Обсуждаются проблемы психологического содержания, детерминации и периодизации профессионального становления личности. С позиций системогенетического подхода определяются понятия профессионального самоопределения, субъекта профессионального пути, кризисов профессионального развития.

Работа предназначена для психологов (теоретиков и практиков), студентов и аспирантов психологических факультетов, преподавателей системы профессионального образования.

УДК 159.98
ББК 88.411

© Поваренков Ю.П., 2008

Содержание

Предисловие	8
Глава Системогенетическая характеристика	
I. профессионального становления личности...	11
1.1. Профессиональное становление как процесс социализации и индивидуализации.....	12
1.1.1. Общая характеристика социализации и индивидуализации в социологии и психологии.....	13
1.1.2. Характеристика профессиональной социализации и профессиональной индивидуализации....	18
1.2. Анализ профессионализации с позиций категории развития.....	25
1.2.1. Исследование проблем развития в психологии.....	25
1.2.2. Профессионализация как форма психического развития.....	30
1.3. Профессионализация как форма активности личности.....	41
1.3.1. Общие подходы к пониманию активности личности.....	42
1.3.2. Анализ профессионализации как формы активности личности.....	49
1.4. Профессионализация и жизненный путь личности.....	59
1.4.1. Общий подход к анализу жизненного пути личности.....	60

1.4.2. Жизненный путь и становление профессионала.....	72
Библиографический список.....	78
Глава Основные положения системогенетической концепции профессионального становления человека.....	87
2.1. Детерминация профессионального становления личности.....	88
2.2. Диахронические критерии профессионального становления личности.....	98
2.3. Неравномерность и гетерохронность профессионального становления. Кризисы профессионализации.....	106
2.4. Периодизация профессионального становления человека.....	129
Библиографический список.....	140
Глава Психологическая структура субъекта труда.....	145
3.1. Психологическая характеристика субъекта труда.....	145
3.2. Психологическое содержание профессиональной активности субъекта труда.....	150
3.3. Характеристика компонентов психологической структуры деятельности.....	163
3.4. Характеристика профессионально важных качеств субъекта труда.....	171

3.5.	Формы становления и реализации субъекта труда в процессе профессионализации.....	186
	<i>Библиографический список</i>	198
Глава Системогенетический анализ профессионального		
IV.	самоопределения личности	204
4.1.	Общие подходы к пониманию профессионального самоопределения субъекта труда.....	204
4.2.	Психологическая структура профессионального самоопределения.....	220
4.3.	Системогенетический подход к пониманию профессионального самоопределения субъекта труда.....	227
4.4.	Объективные и субъективные факторы активизации профессионального самоопределения.....	236
4.5.	Индикаторы активизации профессионального самоопределения личности.....	248
4.6.	Результаты эмпирического исследования профессионального самоопределения личности.....	252
	<i>Библиографический список</i>	270
Глава Конструктивно-деструктивные тенденции		
V.	профессионального становления и реализации личности	276
5.1.	Общая характеристика конструктивных и деструктивных тенденций профессионального становления личности.....	277

5.2.	Косвенные подходы к исследованию деструктивных тенденций профессионального становления.....	289
5.3.	Анализ деструкций как части профессионального становления личности.....	298
5.4.	Анализ профессиональных деструкций как самостоятельного феномена профессионального становления личности.....	309
	<i>Библиографический список</i>	317
Глава	Основные тенденции профессионального	
VI.	развития психометрического интеллекта у	
	студентов педагогического вуза	321
6.1.	Общая организация эмпирического исследования профессионального развития интеллекта.....	325
6.2.	Абсолютные показатели развития интеллекта у студентов разных факультетов и курсов.....	331
6.2.1.	Уровень развития интеллекта у студентов разных специальностей.....	332
6.2.2.	Развитие интеллекта у студентов разных курсов.....	337
6.3.	Развитие структуры интеллекта.....	343
6.3.1.	Развитие структуры интеллекта у студентов разных специальностей.....	343
6.3.2.	Развитие структуры профессионального интеллекта на разных курсах.....	351

6.4.	Влияние уровня развития интеллекта на успеваемость студентов разных факультетов и курсов.....	359
6.4.1.	Анализ успеваемости студентов различных курсов и педагогических специальностей.....	360
6.4.2.	Взаимосвязь успеваемости и уровня развития интеллекта у студентов разных педагогических специальностей.....	364
6.4.3.	Взаимосвязь успеваемости и уровня развития интеллекта у студентов разных курсов.....	370
6.4.4.	Комплексный анализ ведущих показателей профессионального развития интеллекта.....	377
	Библиографический список	394
	Послесловие.....	396
	Приложение	398

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящей работе представлены результаты теоретико-эмпирических исследований психологических проблем профессионального становления и реализации личности, выполненных автором в рамках возглавляемой им межрегиональной лаборатории общего и профессионального развития человека.

В состав данного издания включено шесть относительно самостоятельных глав, каждая из которых посвящена одной из проблем, разрабатываемых автором с позиций системогенетической концепции профессионального становления и реализации личности. Поскольку обсуждаемые в работе проблемы теснейшим образом связаны между собой, в отдельных главах возможны некоторые повторы и текстовые пересечения. В данном случае они сделаны сознательно, чтобы не нарушать целостность изложения материала, касающегося отдельно рассматриваемой проблемы, а так же для того, чтобы не отвлекать внимание читателя ссылками на другие разделы книги. По этой же причине каждая глава снабжена отдельным списком литературы.

В первой главе анализируется психологическое содержание профессионального становления и реализации личности как научного понятия через его соотнесение с категориями: активность личности, социализация и индивидуализация, научение и развитие, жизненный путь личности. Данный подход позволяет выделить специфику профессиональной социализации, профессионального развития и научения, профессионального пути личности, обозначить различные виды профессиональной активности личности

Во второй главе раскрываются основные положения системогенетической концепции профессионального становления личности. Обсуждаются вопросы детерминации и периодизации профессионализации, критерии и кризисы профессионального становления. Определяются понятия «социальная ситуация профессионального развития», «профессиональная продуктивность», «профессиональная идентичность» и «профессиональная зрелость». Описываются временные параметры и качественные единицы периодизации.

В третьей главе рассматривается системогенетический подход к пониманию психологической структуры субъекта труда, определяется понятие «субъект профессионального пути». Описываются различные формы проявления субъектности личности на различных этапах профессионализации личности. Раскрывается метасистемная роль субъекта профессионального пути, который зарождается на начальных этапах профессионализации, а достигает своей зрелости лишь на определенной ее стадии.

В четвертой главе анализируются различные подходы к пониманию профессионального самоопределения личности, дается его системогенетическая характеристика как ведущей формы внутренней активности профессионала. Раскрывается психологическая структура профессионального самоопределения, описываются его основные функции, которые не сводятся лишь к выбору профессии. Большое внимание уделяется анализу содержания профессионального самоопределения на различных этапах профессионализации. Предпринята также попытка выявить факторы, активизирующие процесс профессионального самоопределения и формы его поведенческого проявления (движение кадров).

В пятой главе обсуждается проблема соотношения конструктивных и деструктивных тенденций профессио-

нального становления и реализации личности. В главе дается системогенетическая характеристика обеих тенденций, анализируются психологические теории, в которых рассматриваются проблемы профессиональных деструкций, профессиональных деформаций и психического выгорания. Предпринимается попытка определить место и роль профессиональных деструкций в процессе профессионального становления личности.

В шестой главе представлены и проанализированы результаты исследования профессионального развития структуры психометрического интеллекта у студентов педвуза разных факультетов. На основе использования различных форм статистической обработки в главе осуществляется проверка гипотез об оперативности развития структуры интеллекта, о специфике влияния интеллекта на успеваемость, о наличии оптимума развития профессионального интеллекта и ряда других.

Выражаю глубокую признательность своим аспирантам и соискателям, принимавшим участие в наших исследованиях и, тем самым, способствовавших появлению данной книги в печати. Особую благодарность выражаю А.Э. Цымбалюк, которая выполнила работу по общему редактированию и подготовке к печати данного издания.

Г Л А В А I

Системогенетическая характеристика профессионального становления личности

Анализ психологической литературы, посвященной проблемам профессионализации личности, показывает, что в психологии отсутствует целостное, а значит, и адекватное представление о процессе становления профессионала. Немногочисленные попытки раскрыть психологическое содержание данного процесса ограничиваются либо перечислением и описанием основных форм его социального регулирования, либо описанием стадий жизнедеятельности в связи с решением профессиональных проблем, либо фиксацией общих закономерностей профессионализации применительно к одной из ее стадий.

Дать адекватную характеристику становления профессионала – это значит описать его как целостный системный процесс, который детерминруется комплексом объективных и субъективных факторов и реализуется на основе комплекса психологических механизмов.

Говоря другими словами, сущность профессионального становления как системного процесса может быть вскрыта только в ходе полисистемного анализа, который предполагает рассмотрение данного явления с различных сторон, в рамках различных систем и на различных уровнях. Опираясь на данные многочислен-

ных психологических (не только психологических) исследований можно выделить несколько уровней анализа профессионального становления личности.

Во-первых, профессиональное становление личности необходимо рассматривать как форму социализации и индивидуализации личности, во-вторых, как специфическую форму научения и развития, в-третьих, как специфическая форма проявления активности личности, и, в-четвертых, как часть жизненного пути личности. Перечисленные уровни в той или иной степени пересекаются между собой, что, несомненно, скажется на «чистоте» проводимого анализа. Вместе с тем, они не исчерпывают друг друга, каждый из уровней обладает своей спецификой. Это позволит выявить всю многоплановость и многомерность механизмов профессионализации личности как реального жизненного процесса.

1.1. Профессиональное становление как процесс социализации и индивидуализации

Воспроизводство рабочей силы составляет одну из ведущих задач общества. Поэтому оно стремится регулировать профессионализацию его членов, как в количественном, так и в качественном отношении. Социальная регуляция, естественно, оказывает серьезное влияние на содержание, динамику и направленность индивидуального развития личности в процессе профессионализации, и это влияние нельзя не учитывать в ходе исследования становления профессионала.

Наиболее содержательно процесс социальной регуляции активности личности со стороны общества раскрывается на основе категории «социализация», обратной стороной которой, как известно, является «индивидуализация». Рассматривая процесс развития индивида как личности, Б.Ф. Ломов пишет следующее: «В этом развитии диалектически сочетаются два процесса. С одной стороны, личность все более полно включается в систему общественных отношений; ее связи с людьми и разными сферами жизни общества расширяются и углубляются; и только благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Это сторона личности часто определяется как ее социализация. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. ее развитие в обществе включает процесс индивидуализации. Индивидуализация – это фундаментальный феномен общественного развития человека» [47, С. 307 – 308].

1.1.1. Общая характеристика социализации и индивидуализации в социологии и психологии

Проблемы социализации (индивидуализации) активно анализируются в работах Е.С. Кузьмина [41], И.С. Кона [31], Б.Д. Парыгина [63], Л.И. Спиридонова [77] и других авторов. Несмотря на некоторые нюансы в толковании социализации ее ведущие функции про-

слеживаются достаточно четко: наиболее общая задача, решаемая в ходе социализации – воспроизводство общества, общественных отношений, а индивидуализации – воспроизводство, реализация и отстаивание индивидуализации личности.

Одна из наиболее трудных проблем психологии – это проблема определения механизмов социализации-индивидуализации. В работах Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и других авторов в качестве такого механизма рассматривается интериоризация. В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской механизмы социализации-индивидуализации раскрываются через анализ решения субъектом общественных задач, которые к нему предъявляются. «Общественная задача, – отмечает К.А. Абульханова-Славская, – это форма специфического включения индивида в действительность, это форма организации, ограничения и одновременно актуализации его активности, форма ее определения и возобновления... Задача является той формой включения личности в социальную деятельность, которую исследует именно психология. С одной стороны, содержание задачи включает социально-типичные условия и требования общественно-необходимой деятельности, адресованные именно личности, с другой – личность так или иначе, относится к задаче, и именно это отношение определяет способ ее включения в решение задачи, а затем способ осуществления и регуляции» [2, С. 186 – 187].

Интересный подход к исследованию механизмов социализации и индивидуализации разрабатывается в трудах В.А. Петровского и А.В. Петровского. Они предложили трехфазную модель развития личности в группе, которую с успехом можно использовать и для описания механизмов социализации в целом. По их

мнению, индивид в процессе своего становления как личности (общественный индивид) проходит фазу адаптации, индивидуализации и интеграции [64].

По мере развития индивида в обществе изменяются и конкретные социальные и требования, предъявляемые к нему. В этой связи в литературе поднимается вопрос о стадиях социализации, которые соответствуют содержанию изменяющихся общественных задач, формулируемых для конкретных групп индивидов обществом. В работе Я.И. Глинского выделяется четыре стадии социализации:

- 1.) ранняя (от рождения до поступления в школу);
- 2.) обучение (с момента поступления в школу до окончания очных форм общего и профессионального обучения);
- 3.) социальная зрелость;
- 4.) завершение жизненного цикла (с момента прекращения постоянной трудовой деятельности в рамках официальной организации) [67, с. 48].

Мы не будем останавливаться на анализе данной классификации, лишь отметим, что эта и другие классификации стадий социализации тесно связаны с трудовой деятельностью человека – ведущей формой проявления его социальной активности. Вместе с тем, необходимо отметить, что в рамках социализации фиксируются лишь социально-значимые этапы развития индивида и абстрагируются от всего многообразия индивидуально неповторимых путей, средств, форм проявления индивидуальности.

Тесно связан с вопросом о стадиях, вопрос об институтах социализации, под которыми понимается «система специально созданных или естественно сложившихся учреждений и органов, функционирование

которых направлено на развитие индивидов, прежде всего путем образования и воспитания» [67, с. 75]. К ним относят семью, детские учреждения, школу, ПТУ, институты, предприятия и т.д. Нет необходимости доказывать, что отмеченные «институты социализации» одновременно являются и «институтами индивидуализации» личности, если, конечно, в рамках совместной деятельности применяется специальная тактика и стратегия воспитания (индивидуальный подход).

Для регуляции процессов социализации как формы воспроизводства общества широко используются различные средства, включая эталоны (социально-одобряемые модели личности и поведения) и социальные нормы. К группе эталонных образований относится, например, система социальных ролей, характерная для данного общества. «Под ролью, – пишет И.С. Кон, – понимается функция, нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию... Эти ожидания, определяющие общие контуры социальной роли, не зависят от сознания и поведения конкретного индивида; они даются ему как нечто внешнее более или менее обязательное; их субъектом является не индивид, а общество или какая-то конкретная социальная группа» [32, с. 23].

Е.А. Климов определяет социальные нормы как «требования организационной общности людей к ее членам, выраженные в какой-нибудь общепринятой форме и задающие некоторые варианты их образа жизни, деятельности, поведения» [29, с. 20]. Е.А. Климов выделяет по признаку ведущего содержания следующего разномодности норм: идейно-политические, философско-методологические, научные, нравственные, правовые, деятельностные.

Системе нормативных требований противостоит система индивидуальных требований человека к жизни, деятельности, к себе, к партнерам. Этот феномен проявляется в разнообразии и индивидуальности вкусов, мнений, отношений, в избирательности восприятия, в направленности, в «субъективизме» в самом широком смысле этого слова.

Следующий вопрос – критерии социализации-индивидуализации. В качестве комплексного критерия уровня социализированности личности рассматривается ее социальная зрелость. «Самыми общими (хотя еще и не достаточными) признаками социальной зрелости личности, – отмечает Л.Н. Коган, – можно считать: соответствие данной личности основным существенным характеристикам исторического типа личности..., а также соответствие ее индивидуального образа жизни ее класса (общества)... О социальной зрелости мы судим по практическим действиям личности, по степени согласованности личной и общественной жизни, общественных и личных интересов» [30, С. 190 – 101].

В работе [77] предлагается две группы количественных критериев, которые можно использовать для измерения степени соответствия личности и общества: экстенсивные и интенсивные. Экстенсивные критерии позволяют судить о степени социализированности человека по наличию у него социально-значимых качеств: чем их больше, тем уровень социализации выше и наоборот. Интенсивные критерии используются для оценки степени «поглощенности» человека этими качествами, степени принятия их как личностного значимых регуляторов.

Проблема критериев индивидуализации личности проработана в литературе значительно слабее. Однако можно предположить, что к ним следует отнести

субъективные и объективные показатели степени реализованности индивидуальности личности в ходе деятельности и жизнедеятельности.

1.1.2. Характеристика профессиональной социализации и профессиональной индивидуализации

С позиций принципов системного подхода профессионализация может быть рассмотрена как особая форма социализации и индивидуализации личности, которая проявляется в специфике социального регулирования, в специфике проявляющихся новообразований личности и в ряде других особенностей. Отмеченная специфичность позволяет нам говорить о процессах профессиональной социализации и о процессах профессиональной индивидуализации, которые и определяют основное направление и содержание становления профессионала.

Регулирующее влияние профессиональной социализации на процесс становления профессионала проявляется, во-первых, через предъявление системы требований к человеку, как реальному или потенциальному участнику общественного производства, во-вторых, через стимулирование активности личности в направлении максимального соответствия этим требованиям. Требования могут быть достаточно широкими, и в этом случае оценивается общая готовность человека к труду как интегральное свойство личности. При этом используются, прежде всего, моральные критерии, которые достаточно хорошо зафиксированы в общественном сознании.

Более конкретные требования предъявляются человеку тогда, когда он непосредственно приступает (или готовится это сделать) к освоению профессиональной деятельности. В последнем случае для доведения требований до конкретного человека используют профессиограммы и ряд других нормативных документов (должностные инструкции, критерии оценки, характеристики производительности и т.д.).

С точки зрения социализации, профессия выступает как нормативно зафиксированная социальная роль, обладающая определенным статусом и престижностью. В наиболее общем смысле под профессией понимается «типичная исторически сложившаяся форма деятельности, необходимая в социальном отношении, для выполнения которой работник должен обладать определенной суммой знаний, умений и навыков, а также иметь соответствующие способности и особенности личности. Профессии складываются, изменяются, отмирают, подчиняются принципам разделения труда на отдельных этапах развития общества» [35, с. 91].

Изучение профессий осуществляется в ходе профессиографирования, которое завершается разработкой профессиограммы. Профессиограмма – это «сводки знаний о профессии и о системе требований, предъявленных к человеку той или иной специальностью, профессией или их группой» [52, с. 12]. Она включает описание технико-экономических, социальных, психологических, социально-психологических, санитарно-гигиенических характеристик трудовой деятельности. Важнейшей частью профессиограммы является психограмма, которая разрабатывается в ходе психологического анализа профессиональной деятельности [18; 35; 52; 81].

Профессиограмма составляется для управления конкретными процессами профессионализации, поэтому

ее содержание изменяется и строго подчиняется решению соответствующих задач профотбора, профориентации, профобучения, профадаптации и т.д. [35; 52; 86].

Основным понятием для данных исследований является «модель специалиста, профессионала». По мнению И.И. Сигова, модель специалиста это образ профессионала каким, он должен быть до определенного периода времени, выраженный определенной документацией [76, с. 8]. В.Р. Оказов и К.П. Селезнев исходят из того, что модель специалиста следует рассматривать как норму, как эталон общественно необходимых требований к его квалификации: что специалист должен делать, чем владеть; о чем иметь ясное представление; с чем должен быть знаком и т.д. [60, с. 6].

К.К. Платонов выделяет несколько видов моделей профессионала: нормативную, экспективную и эмпирическую. Нормативная модель профессионала составляется чисто теоретически на основе существующих или проектируемых нормативных документов: уставов, инструкций, программ подготовки и т.д. Экспективная модель составляется на основе не только документированных требований, но и с учетом мнения экспертов, которые хорошо знают данную профессиональную деятельность. Эмпирическая модель профессионала – это модель реально существующего в определенных конкретных условиях типичного среднего профессионала. Получается она путем эмпирического изучения и обобщения сведений о структурах личностей достаточно большой и, возможно, более репрезентативной группы людей, работающих по изучаемой профессии [65, С. 218 – 219].

Наряду с описанием системы объективных требований и характеристик личности модель профессионала должна включать описание профессиональной деятельно-

сти (активности), материальных, социальных условий ее реализации и ряд других.

Доведение до индивида содержания осваиваемой профессиональной деятельности осуществляется в форме нормативно-одобренного способа деятельности (НОСД). В работе [76] НОСД рассматривается как «обобщенный и закрепленный инструкциями, рассчитанный на абстрактного субъекта и усредненные условия, способ деятельности. Нормативно одобренный способ деятельности выступает как обобщенная категория, в нем обобщены опыт и способности предшественников (общественный опыт и способности)» [76, с. 28].

В полном соответствии с социальными и профессиональными требованиями, определенными в моделях личности, в профессиограммах и других нормативных документах фиксируется и система критериев оценки эффективности профессионализации личности. В зависимости от этапа профессиональной социализации содержание критериев изменяется, но суть их остается одной: они показывают степень соответствия процесса и результатов профессионализации социально-профессиональным требованиям.

Требования к результатам и содержанию профессиональной социализации во многом определяют ее основные этапы и формы. Так в качестве форм социального регулирования и сопровождения профессионализации выступают трудовое обучение и воспитание, профориентация, профконсультация, профобучение, профаттестация. Этапы профессиональной социализации фиксируются на основе социально и профессионально-значимых достижений личности.

Среди ведущих стимулирующих средств управления процессом профессионализации выступают трудовое законодательство, общественное мнение, престижность и

т.д. Престижность, например, регулируется при помощи изменения статуса профессиональной деятельности, при этом используется изменение уровня заработной платы, введение надбавок, коэффициентов, льгот и т.д. Социальное стимулирование бывает двух основных типов: развивающее и компенсаторное. Развивающее стимулирование побуждает личность к развитию социально ценных качеств, формированию необходимых знаний и навыков. Компенсаторное стимулирование способствует привлечению специалистов в отрасли народного хозяйства с неблагоприятными или вредными для здоровья человека условиями труда.

Итак, профессиональная социализация рассматривается нами, во-первых, как форма социального регулирования сопровождения становления профессионала, во-вторых, как формирование индивидуальных системных качеств профессионала, которыми должны обладать реальные или потенциальные представители конкретной профессиональной общности (профессии или их групп).

Под социальными системными качествами следует понимать, в первую очередь, профессионально-важные качества личности, которые влияют не только на эффективность выполнения профессиональной деятельности, но и на эффективность ее освоения, выбора профессии, регуляцию профессиональной карьеры. К социальным системным качествам профессионала следует отнести систему ценностей, установок, потребностей, убеждений, характерных для данной профессиональной общности.

Очевидно, что социализация оказывает существенное влияние на профессиональное становление личности, но это влияние не является автоматическим, оно зависит от степени принятия индивидом профессионализации как задачи, понимания ее роли, наличия у человека определенных качеств, т.е. зависит от индивидуальных особен-

ностей человека. Говоря другими словами, профессиональная социализация всегда сопровождается профессиональной индивидуализацией.

Под профессиональной индивидуализацией мы понимаем, во-первых, прямое или опосредованное (регуляторное) влияние индивидуальности личности на процесс ее профессионализации, а, во-вторых, формирование видов активности и социальных системных качеств профессионала, которые опираются на индивидуальность человека и не противоречат ей.

Одной из ведущих форм проявления профессиональной индивидуализации является формирование индивидуально неповторимой личности профессионала, для которой характерен свой уникальный профессиональный путь. К основным феноменам профессиональной индивидуализации относятся индивидуальный способ и индивидуальный стиль деятельности и профессионализации в целом, а также процессы компенсации и гиперразвития.

В отношении к профессии индивидуальность выступает в трех ипостасях: «Во-первых, индивидуальность как она сформировалась на момент выбора профессии... Во-вторых, воздействие индивидуальности на пути, способы овладения профессией. В-третьих, индивидуальность как результат профессионального становления» [29, с. 10].

Сказанное свидетельствует о том, что на каждом из этапов профессионализации, присутствует индивидуализация, принимая при этом свои специфические формы, которые реализуются через отбор, компенсацию и формирование индивидуального стиля деятельности. Но, независимо от формы реализации индивидуальности, сознательной или стихийной, она всегда требует от человека дополнительных усилий в плане самопознания, саморазвития и самовоспитания.

Если быть до конца последовательным, то наряду с социальной (общие свойства) и индивидуальной (единичные свойства) линией развития профессионала нужно выделить и третью – типологическую (особенные свойства). Типологический подход к личности, деятельности, карьере профессионала реализуется в психологии в нескольких направлениях.

Первое направление, основоположником которого считают Э. Шпрангера, связано с изучением влияния типов личности на выбор типов профессии и профессионального пути. Одной из наиболее популярных типологий в этом отношении, используемых в практике профконсультирования, является классификация Дж. Холланда. Как известно, он предложил выделить шесть типов людей, для каждого из которых наиболее оптимальной является определенная группа профессий, форм профессиональной деятельности: реалистический тип, интеллектуальный тип, социальный тип, стандартный тип, предприимчивый и артистический типы [92].

Другой подход к профессиональной типологии связан с изучением особенностей влияния конкретной профессии на личность профессионала. «Как не велико значение индивидуальных моментов, – отмечал М.Я. Басов, – все же, когда мы говорим о педагоге, враче, инженере, художнике, актере и т.п. нам представляются они в виде отличных друг от друга профессиональных типов, каждый из которых имеет свое лицо, свои характерные черты, по которым мы узнаем их в жизни при первой встрече с ними. Каждая профессия имеет свой штамп» [13, с. 17].

Наконец, можно выделить и третье направление исследований в рамках профессиональной типологии – это изучение типов профессионалов «внутри профессии». Здесь исследуются так называемые успешные или эффективные типы, а также неэффективные. Но наибольшее

внимание уделяется исследованию типов, добивающихся одинаково высоких результатов. Наиболее широко эти исследования проводятся при изучении деятельности педагогов, руководителей, врачей [14; 34; 40; 49; 53; 80].

1.2. Анализ профессионализации с позиций категории развития

Категория развития широко обсуждается и используется для анализа в различных науках. Можно говорить об общефилософском, системном, биологическом, психолого-педагогическом и иных подходах в разработке данной проблемы [7; 9; 12; 15; 42; 46; 51; 73; 74; 75].

1.2.1. Исследование проблем развития в психологии

В психологии понятие развития является одним из основных, а генетический принцип – ведущим при организации экспериментальных и теоретических исследований. О важности данной проблематики для психологии свидетельствует и тот факт, что большинство психологических теорий так или иначе, в той или иной форме затрагивают вопросы психического развития. В психологии различают филогенетическое и онтогенетическое развитие; в рамках последнего выделяется развитие индивида и развитие личности [5; 6].

С содержательной стороны психическое развитие рассматривается как естественная реализация генетической программы: «Индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, – отмечает Б.Г. Ананьев, – есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой» [5, с. 65]. «Под развитием обычно понимают две разные, хотя и тесно связанные друг с другом категории явлений: 1) собственно биологическое, органическое созревание мозга, созревание его анатомо-биологических структур; 2) психическое (в частности, умственное) развитие как определенную динамику уровней психического (умственного) развития, как своего рода умственное созревание» [38, с. 35].

Помимо созревания, психическое развитие осуществляется и путем формирования. В данном случае речь идет о «завершении природы человека», о реализации его природных потенций через обучение и воспитание. Впервые эта проблема в отечественной психологии была поставлена Л.С. Выготским в его концепции развития низших и высших психических функций [17]. В настоящее время эта проблема активно разрабатывается В.Д. Шадриковым [84].

Как показано в многочисленных исследованиях, для реализации своих генетических потенциалов человеку необходимы социальные (человеческие) условия. Социальное влияние на процесс развития человека носит комплексный характер, поэтому для его описания Л.С. Выготский предложил использовать понятие «социальная ситуация развития» [17]. Под социальной ситуацией развития он понимал систему отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и непо-

вторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и называем социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода... Если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестраиваться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста» [17, С. 258 – 260].

Понятие «социальная ситуация развития» обладает высокой объяснительной силой и в зависимости от конкретного содержания, которое в него вкладывается, используется для решения различных теоретических и прикладных проблем психического развития человека. Следует подчеркнуть, что в настоящее время в психологии активно развивается так называемый «ситуационный подход» к исследованию психического, в рамках которого широко реализуются концептуальные возможности понятия «ситуация» [1; 58; 69].

Для целей нашего исследования значение приобретают две особенности понятия «социальная ситуация развития».

Во-первых, данное понятие может иметь как более широкое, так и узкое (конкретно-индивидуальное) значение, в зависимости от того, исследуем ли мы условия развития некоторой группы людей (возрастной, профессиональной и т.д.) или отдельного индивида, обладающего конкретными свойствами.

Во-вторых, данное понятие может трансформироваться в широких пределах в соответствии с целями ис-

следования и вычленять те условия, которые оказывают специфическое влияние на развитие человека. С этой точки зрения, можно различать социальную ситуацию развития индивида и социальную ситуацию развития личности, социальную ситуацию жизнедеятельности и социальную ситуацию профессионализации т.д. Более подробно на этом вопросе мы остановимся ниже.

Понятие «социальная ситуация развития» позволяет подойти к рассмотрению ряда других проблем психологической теории развития: периодизация развития, определение источников, содержания и критериев развития и т.д.

В психологии в качестве источников психического развития рассматривается комплекс противоречий: между социальными требованиями, предъявляемыми к человеку и возможностями по их реализации, между потребностями человека и ценностями общества, между общественным и индивидуальным и т.д. Все эти противоречия объективно представлены в социальной ситуации развития в форме общественных задач, которые стимулируют активность человека в соответствующих направлениях.

В ходе обучения, управление развитием ребенка осуществляется на основе создания «искусственных познавательных противоречий», создания специальных ситуаций развития за счет варьирования трудности учебных задач и учета зоны актуального и ближайшего развития личности [17].

Традиционной для психологической теории развития является проблема периодизации. В работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова показано, что на выделение тех или иных периодов психического развития (детство, юность, зрелость и т.д.) существенное влияние оказывают социальные условия, которые задают соответствующие возрастные требования. Говоря другими словами, для каждого периода характерна своя нормативная со-

циальная ситуация развития, реализация которой и приводит к переходу на другую стадию развития, на другой уровень функционирования. Индивидуальные особенности развития в данном случае проявляются благодаря индивидуально-своеобразному принятию или непринятию социальных требований ребенком (человеком).

Важнейшим условием психического развития является активность человека. В данном случае активность понимается в самом широком смысле этого слова: и как действие, деятельность, и как отношение, избирательность. В отечественной психологии проблема активности субъекта развития широко исследуется с позиций понятия «ведущий тип деятельности», которое соотносится с определенными стадиями психического развития человека [69].

В последние годы этот достаточно устоявшийся для отечественной психологии подход серьезно критикуется. Так, например, А.В. Петровский справедливо считает, что для каждого возрастного периода ведущим является не тип деятельности (игра, учеба, труд и т.д.), а ведущий тип противоречий развития, который необходимо разрешить. Форма активности в данном случае выступает как вторичный фактор, благодаря которому эти противоречия разрешаются и у человека формируются соответствующие новообразования.

Одними из наиболее существенных проявлений внутренней противоречивости процесса онтогенетического развития, по мнению Б.Г. Ананьева, являются неравномерность и гетерохронность становления и проявления различных новообразований (соматических, неврологических, психических и т.д.) [7].

Отражением гетерохронности и неравномерности онтогенетического развития человека являются «сензитивные периоды» и «возрастные кризисы». Б.Г. Ананьев рассматри-

вает первые как периоды «повышенной восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, особенно к воздействиям обучения и воспитания» [7, с. 162]. Возрастные кризисы – это «особые, относительно непродолжительные по времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. Возрастные кризисы могут возникать при переходе человека от одной возрастной стадии к другой, и связаны с системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности, сознания» [7, с. 180].

Итак, выше мы остановились на самых общих вопросах психологической теории развития, не затрагивая многие частности, поскольку сама проблема развития достаточно широко и глубоко освещена в специальной литературе по различным отраслям знаний. А теперь обратимся к решению главной задачи данного раздела: анализу процесса профессионализации на основе концептуального аппарата психологической теории развития.

1.2.2. Профессионализация как форма психического развития

В контексте обсуждаемой проблемы, становление профессионала рассматривается как одна из форм развития индивида. Однако необходимо учитывать, что становление профессионала не может быть полностью раскрыто и сведено к развитию: профессионализация и развитие – это пересекающиеся понятия. Их пересечение образует новое концептуальное образование «профессиональное развитие», которое является одним из средств решения ряда задач становления профессионала.

По своему содержанию профессиональное развитие тесно переплетается с общей онтогенетической эволюцией психических функций человека в целом. Причем эта связь двусторонняя: общий уровень психического развития индивида является условием для начала развития профессионального. В свою очередь, начавшееся профессиональное развитие существенно влияет на общее развитие психологических функций человека. Этот факт зафиксирован в исследованиях Б.Г. Ананьева, что позволило сформулировать ему концепцию двухфазного развития психофизиологических функций человека. Вторую фазу этого развития Б.Г. Ананьев связывает с «сенсбилизацией функций в процессе практической (трудовой) деятельности человека» [6, с. 201].

Что выступает в качестве источников профессионального развития индивида?

Как показано в ряде работ [27; 68; 82], в основе данного процесса лежит комплекс специфических противоречий, которые условно можно поделить на 3 группы.

Во-первых, противоречия, которые «запускают» процесс профессионализации, обеспечивают включение человека в ситуацию выбора, принятия или отвержения профессионализации как формы социализации и индивидуализации личности. Действие этой группы противоречий сохраняется на всех этапах профессионального развития человека; их содержание подробно описано в работах Е.А. Климова [29].

Во-вторых, противоречия, которые порождают и регулируют процесс «сближения» человека и профессии по мере перехода человека с одной стадии профессионализации на другую. Именно вторая группа противоречий непосредственно связана с механизмами профессионального развития. В данном случае роль противоречий будет заключаться в формировании у человека таких качеств и

свойств, отношений, которые бы оптимально соответствовали требованиями профессиональной деятельности, а также – содержанию, условиям профессионального становления личности в целом. Однако профессиональное развитие сможет начаться только в случае, если профессиональные требования будут выше реальных возможностей (зона ближайшего развития) и они будут приняты человеком как значимые.

Процесс «сближения» человека и профессии имеет две стороны, два направления: движение человека к профессии и движение профессии к человеку. Именно в рамках второго направления проявляет свое действие третья группа противоречий, которые запускают творческую активность субъекта профессионализации по оптимизации, перестройке профессии, созданию новых приемов и видов профессиональной деятельности. Условием реализации этой группы противоречий является высокий уровень развития личности профессионала, ориентация на его возможности и потребности, но на те из них, которые имеют не только личностную, но и социальную значимость.

Когда начинается профессиональное развитие? В-первых, необходимо отметить, что начало профессионализации и профессионального развития не совпадают между собой во времени: второе начинается значительно позже первого. Опираясь на данные, имеющиеся в литературе [68; 86], можно предположить, что профессиональное развитие начинается с момента принятия человеком профессии и включения его в процесс ее освоения. А до этого момента фиксируется не профессиональное, а онтогенетическое развитие человека как его непосредственная предпосылка, результатом которого является формирование «готовности к труду», некоторого минимально необходимого уровня трудовой зрелости. По мнению Б.Г. Ананьева, формирование трудовой зрелости связано с достиже-

нием полного объема трудоспособности, о которой судят по состоянию физического и умственного развития человека.

Принятие профессии, как отмечается в работе [255], создает специфическую ситуацию «включения» человека в систему требований и ценностей данной профессии; в качестве субъективных компонентов данной ситуации выступают «готовность к труду», «трудовая зрелость». Это в свою очередь порождает у человека направленность на освоение профессиональной деятельности, в ходе которого происходит снятие противоречий между требованиями профессии и возможностями человека, между ценностями, связанными с профессией, и содержанием мотивационной сферы человека. Такая ситуация может быть названа *социальной ситуацией профессионального развития*.

По мере становления профессионала она постепенно трансформируется, вычлняя в личности специалиста все новые и новые компоненты, требующие развития. С этой точки зрения имеет смысл говорить о некоторой последовательности конкретных ситуаций профессионального развития, которая отражает некоторую объективную логику освоения конкретной профессии.

Профессиональное развитие, как было показано выше, начинается на стадии профессиональной подготовки индивида, но не заканчивается и с началом самостоятельной профессиональной деятельности. В частности, на данном этапе может произойти перестройка отношения человека к профессии, смена детерминант профессионального развития, переход от механизмов адаптации к профессиональной деятельности в ее нормативных рамках, к процессу изменения ее содержания, формы и условий. Это представляет качественно иной уровень отношения специалиста к своей профессиональной деятельности, качественно иной уровень профессионализации.

Обратимся к анализу содержательных механизмов профессионального развития, которые в общем виде рассмотрены в трудах Б.Г. Ананьева [5; 6; 7], С.Л. Рубинштейна [74], Д.А. Ошанина [61; 62], а более конкретно – в рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [86; 83].

В своих исследованиях С.Л. Рубинштейн отмечал, что любая проблема развития теснейшим образом переплетается с вопросом о способностях. Он писал: «Вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии, вопрос об умственных способностях – с вопросом об умственном развитии. Развитие человека, в отличие от накопления «опыта», овладения ЗУНами, – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений» [74, С.219 – 220].

Сказанное не противоречит и содержанию профессионального развития, одним из результатов которого является формирование (развитие) профессиональных способностей и профессиональной одаренности. Давая общую характеристику человека как субъекта трудовой деятельности, Б.Г. Ананьев отмечал: «Высшей интеграцией субъективных свойств является творчество, а наиболее обобщенными эффектами (а вместе с тем и потенциалами) – способности и талант» [6, с. 211].

Профессиональные способности, как показано в работах [85], формируются на основе «родовых» способностей человека, в качестве которых выступают сенсорные, перцептивные, мнемические, психомоторные и иные функции. Для того чтобы разобраться, как из родовых способностей человека развиваются способности профессиональные, необходимо обратиться к анализу строения психических функций и процессов.

Б.Г. Ананьев выделяет три основные группы механизмов, которые обеспечивают реализацию психических функций: функциональные, операционные и мотивационные. «Функциональные механизмы, – писал он, – связаны с определенными структурами и являются эффектами тех или иных нейродинамических свойств, генерируемых этими структурами. Иначе говоря, функциональные механизмы могут быть поняты лишь в связи с основными характеристиками человека как индивида. Поэтому эти функциональные механизмы детерминированы онтогенетической эволюцией и природной организацией человеческого индивида» [6, с. 207].

Давая характеристику операционным механизмам, Б.Г. Ананьев отмечал следующие моменты: «Операционные механизмы не содержатся в самом мозге – субстрате сознания, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей его социализации, и носят конкретно-исторический характер. В зависимости от уровня техники и культуры, накопленного трудового опыта и мастерства складывается тот или иной операционный механизм конкретной человеческой деятельности (с ее определенным предметом и орудиями труда, технологией и организацией)». [6, с. 207].

Мотивационные механизмы обеспечивают селективность и избирательность в работе познавательных процессов, не исключено, что они непосредственно связаны с работой внимания. Мотивационные механизмы, таким образом, выполняют своего рода оценочную функцию и регуляторную функцию, связанную с ориентацией познавательных процессов на отражение значимой информации. Анализируя работу восприятия, Б.Г. Ананьев выделил четыре типа мотивации: органическую, гностическую, этическую и эстетическую [6, с. 120].

Согласно представлениям Б.Г. Ананьева, развитие психических свойств происходит за счет активной перестройки отмеченных операционных механизмов как наиболее подвижных. С этих позиций может быть рассмотрен и механизм развития профессиональных способностей.

В рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности было показано, что формирование профессиональных способностей, прежде всего, связано с перестройкой операционных механизмов: «Приступая к освоению деятельности, субъект обладает, как уже отмечалось, определенными психическими свойствами, ряд из которых является профессионально важными. Эти профессионально важные свойства характеризуются определенным уровнем развития функциональных и операционных механизмов. Но эти механизмы не приспособлены к конкретной деятельности, причем главным образом это относится к операционным механизмам. В процессе становления психологической системы деятельности происходит перестройка операционных механизмов психических свойств в соответствии с требованиями деятельности. Процесс этот назовем процессом перестройки операционных механизмов в оперативные. Данный процесс составляет сущность процесса перехода психического свойства к профессионально важному качеству» [86, с. 97 – 98].

В период допрофессионального (онтогенетического) развития направленность, селективность и избирательность в работе познавательных и психомоторных функций определяется физиологическими возможностями человека, системой нормативных критериев, принятых в данном обществе, условиями жизнедеятельности, особенностями мотивационной сферы человека и т.д. В ходе профессионального развития их селективность и направленность перестраивается и начинает подчиняться задачам профес-

сиональной деятельности, ее содержанию и условиям. Мотивационные механизмы направляют работу психических процессов на решение профессионально значимых задач и отражение профессионально значимой информации. После этого (или в ходе этого) начинается перестройка операционных механизмов в соответствии с требованиями деятельности. Если такую перестройку осуществить невозможно, профессиональные способности не развиваются, и о человеке говорят, что он не способен к данному виду профессиональной деятельности.

Таким образом, развитие профессиональных способностей осуществляется в соответствии с общими закономерностями развития психических процессов. Его содержанием является оперативная перестройка мотивационных и операционных механизмов в направлении их максимального приспособления к целям, содержанию и условиям профессиональной деятельности.

Другое направление профессионального развития связано с формированием структуры профессиональных мотивов. Смысл этого вида развития, так же как и развитие способностей, первоначально заключается в обеспечении максимального «сближения» личности и профессии за счет изменения в определенном направлении первой. В процессе развития способностей сближение достигается за счет того, что у человека формируются такие профессионально важные качества, которые обеспечивают эффективную реализацию нормативных требований, которые предъявляются к субъекту профессиональной деятельности. В процессе развития профессиональных мотивов человек находит в осваиваемой профессии все больше и больше сторон, способных удовлетворять его различные потребности. Поэтому, чем больше предоставляет данная профессия возможностей человеку в плане удовлетворения его потребностей, интересов и т.д., тем сильнее вклю-

ченность человека в профессиональную деятельность, тем большим личностным смыслом она обладает для него.

Выделяют два основных направлений развития мотивационной структуры субъекта профессиональной деятельности: «Во-первых, происходит трансформация общих мотивов личности в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов» [86, с. 37]. Механизм формирования профессиональных мотивов, как показано в работе [86], заключается в том, что в ходе профессионализации потребности личности «находят свой предмет в деятельности». В данном случае затрагиваются очень тонкие механизмы нравственного развития личности в ходе профессиональной деятельности, которые изучены еще очень слабо.

В заключении настоящего раздела остановимся еще на двух тесно связанных между собой вопросах, касающихся периодизации профессионального развития и критериев уровня профессионального развития.

Исходя из общих положений, сформулированных выше, основанием для вычленения процесса профессионального развития на отдельные стадии является динамика социальной ситуации профессионального развития (ССПР): стадий развития будет ровно столько, сколько качественно различных ситуаций профессионального развития возникает в ходе его профессионализации.

Источником профессионального развития является комплекс противоречий в системе отношений «требования профессии – возможности и потребности человека», которые разрешаются через развитие профессиональных способностей и структуры профессиональных мотивов. Именно изменения этих личностных образований в ходе профессионализации в первую очередь определяет динамику, перестройку и трансформацию СППР.

Соответственно и критерии уровня профессионального развития также должны быть связаны с оценкой сформулированности профессиональных способностей и мотивов.

Исходя из этой точки зрения, выделяются две основные стадии профессионального развития: стадия приспособления человека к деятельности (реализуется в рамках противоречий «человек-профессия») и стадия творческого освоения профессии (проявляются в тенденции к ее рационализации вплоть до полного изменения ее формы и содержания). В этом случае происходит смена детерминант развития, и основную роль начинает играть творческий потенциал личности специалиста. Переход на вторую стадию профессионального развития возможен только при наличии у человека достаточно высокого уровня развития профессиональной одаренности, творческого отношения к деятельности (наличие творческой профессиональной мотивации).

Для контроля процесса профессионального развития, для оценки его уровня используются специальные показатели или критерии. Такие критерии будем называть критериями профессионализации; они позволяют определять, на какой стадии профессионального развития находится специалист, и настолько далеко он продвинулся внутри соответствующей стадии.

Критерии профессионализации могут быть «прямыми», содержательными, внутренними, могут оценивать уровень развития профессиональных способностей и мотивов непосредственно. Выделяют также внешние или формальные критерии, которые характеризуют процесс развития косвенно, по показателям эффективности деятельности.

Первая группа критериев наиболее точна, поскольку с их помощью контролируется само содержание профессионального развития. Несмотря на отмеченные преимущества, эти критерии используются слабо, т.к. они сильно индивидуализированы и плохо поддаются формализации, а применять их может только человек, обладающий высоким уровнем профессионализма.

Вторая группа критериев используется наиболее широко в силу их высокой формализованности, независимости от субъективных особенностей человека, нормативности. К этой группе относят традиционные параметры деятельности: производительность, качество, надежность, а также показатели удовлетворенности трудом. Кроме отмеченных, для объективной оценки способности человека используются показатели скорости освоения профессиональных навыков, оригинальности исполнения, динамики работоспособности и т.д. [48].

Первая и вторая группа критериев могут быть специальными, если они используются для оценки отдельных стадий профессионального становления личности, и общими, если они позволяют судить о профессионализации в целом.

Итак, завершая обсуждение вопросов профессионализации и развития, отметим, что главным результатом проведенного анализа является определение понятия «профессиональное развитие». Это особый вид развития; однако, его принципиальное отличие от «общего развития» (онтогенетического) заключается в том, что оно происходит в рамках конкретной профессиональной деятельности и подчиняется ее требованиям. Говоря другими словами, профессиональное развитие есть продолжение общего развития человека, но в

рамках новой специфической социальной ситуации развития, которая задается содержанием и условиями осваиваемой профессиональной деятельности.

Механизмы профессионального развития исследуются с позиций психологической концепции оперативности, основные положения которой были разработаны Д.А. Ошаниным и получили свое дальнейшее развитие в трудах В.Д. Шадрикова. Профессиональное развитие играет важную роль в ходе профессионализации, в частности, обеспечивает становление профессиональных способностей и профессиональных мотивов. Однако более точная оценка его специфического влияния на профессионализацию может быть раскрыта только в ходе анализа взаимодействия механизмов развития с другими факторами. И в первую очередь с фактором активности, деятельности личности. К рассмотрению данной проблемы мы и переходим.

1.3. Профессионализация как форма активности личности

Учитывая ведущий для психологии принцип деятельностного подхода, необходимо провести психологический анализ профессионального становления личности с позиций категории «активность». Непосредственно обращаясь к понятию «активность», а не понятию «деятельность», мы не пытаемся противопоставить эти понятия. Единственная наша задача – подчеркнуть все многообразие форм активности личности в ходе профессионализации и несводимость последней ни к одной из них. Обратимся к обзору психологических ис-

следований, посвященных проблемам активности личности.

1.3.1. Общие подходы к пониманию активности личности

Из анализа литературы следует, что понятие «активность» является междисциплинарным и используется в различных науках, в том числе в философии [27; 36; 55], физиологии [15; 88], в психологии [37; 44; 50; 64].

В психологическом словаре, выпущенном в свет в 1990 году, активность рассматривается как «всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром» [70, с. 14]. При этом подчеркивается, что в психологии понятие активность соотносится с понятием «деятельность».

Как следует из определения, активность это ведущее свойство живых существ, на это указывают и другие исследователи. «Активность, – отмечает Д. Узнадзе, – составляет по существу все содержание жизни» [79, с. 366]. Аналогичной точки зрения придерживается и Н.А. Берштейн: «Активность выступает как наиболее общая всеохватывающая характеристика живых организмов и систем» [15, с. 329]. Остановимся на особенностях активности, присущих человеку. М.И. Лисина считает, что понятие «активности» и в психологии, и в смежных научных дисциплинах используется для обозначения трех неодинаковых явлений: «1) определенной конкретной деятельности индивида... 2) состояния противоположного пассивности, но это необязательно актуальная деятельность, а, может

быть, всего лишь готовность к деятельности... 3) для обозначения инициативности, или явления противоположного реактивности... Итак, активность – деятельность, активность – готовность к деятельности, и активность – инициативность... В выделенных трех вариантах при существенных различиях есть и общая часть... Общим, совпадающим является указание на наличие энергии и ее мобилизованность» [44, с. 18]. М.И. Лисина выделяет следующие формы активности человека: психическая активность, умственная активность, интеллектуальная активность, познавательная активность.

Анализируя содержание понятия «активность», А.М. Матюшкин отмечает, что «по основным функциям все виды активности можно условно разделить на два крайних типа: адаптивный и продуктивный. Адаптивные виды активности обеспечивают приспособление, продуктивные составляют основу возникновения и становления различных психических новообразований, непосредственно не необходимых для адаптации» [50, с. 5]. А.М. Матюшкин выделяет также наиболее общие структурные элементы двух указанных типов активности:

- тип потребностей (мотивов), вызывающих тот иной вид активности;
- структуры психической регуляции активности;
- закономерности развития (и воспроизведения) активности [50, с. 5].

Обобщая исследования, посвященные проблеме активности, А.И. Крупнов приходит к выводу, что данное понятие (категория) включает в себя следующие признаки: во-первых, количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия; во-вторых, количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей субъекта к взаимодействию; в-третьих, представление об

источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит главным образом из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне [37, с. 25]. На основании сделанных обобщений А.И. Крупнов определяет активность человека как «особое состояние, предрасположенное к тому или иному взаимодействию, или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, деятельности и их результате, устойчивости и объеме взаимодействия, исходящей из внутренней его инициативы» [37, с. 26].

В исследовании А.И. Крупнова обсуждается также вопрос о единицах анализа активности человека и о ее структуре. В качестве единицы анализа активности он рассматривает «любой акт поведения или взаимодействия» [37, с. 27]. К структурным компонентам активности автор относит мотивационно-смысловой, операционно-динамический и продуктивно-результативный.

Большое внимание анализу проблемы активности отводится в исследованиях Н.А. Бернштейна, который разрабатывал концепции физиологии активности. По мнению автора данной концепции, активность человека, организма – это процесс, который проявляется в моделировании потребного будущего и целенаправленного его достижения в ходе воздействия на себя и окружающие условия (среду). Конкретизируя это положение, Н.А. Бернштейн пишет, что активность представляет собой поиск необходимой информации, процесс непрерывного управления и коррекции своих действий, которые обеспечивают непрерывное взаимодействие организма и среды. Активность проявляется в ходе разрешения жизненных проблем, задач, конкретных ситуаций, в самостоятельности, относительной независимости субъекта от среды и т.п. [15].

В исследованиях С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, проблема активности анализируется с

позиций деятельностного и личностного подходов к изучению психического. А.Н. Леонтьев считал, что активность личности проявляется в избирательности, селективности отражения, через формирование личностных и функциональных критериев оценки информации, через механизмы уподобления и т.д. [43]. С.Л. Рубинштейн исследовал активность личности как проявление «субъективности» на основе известного принципа преломления внешнего через внутреннее [73; 71].

В психологии обсуждается вопрос о формах реализации активности личности. Первая классификация, посвященная данной проблеме, была предложена С.Л. Рубинштейном. Он выделил игру, учение, труд. Труд рассматривался как средство воспроизводства материальных условий существования общества, а игра и учение как различные по сложности уровни воспроизводства самого человека [72].

Позднее Б.Г. Ананьевым была предложена другая, по его мнению, более психологическая классификация, в которую вошли труд, познание и общение [6]. В исследованиях Б.Ф. Ломова обосновывается необходимость выделения такой формы активности, как совместная деятельность [46]. К.А. Абульханова-Славская, а также ряд исследователей, занимающихся изучением проблемы жизненного пути личности, выделяют еще одну форму проявления активности человека – жизнедеятельность [1; 2; 3].

В настоящей работе мы не ставим перед собой специальной задачи проанализировать и сопоставить между собой все отмеченные формы активности. Мы считаем, что основания, по которым они выделялись в перечисленных выше исследованиях, достаточно обоснованы. Отметим только те формы активности, которые нам кажутся основными: познание, индивидуальная деятельность, совместная деятельность, общение и жизнедеятельность.

Следующий вопрос, на котором мы остановимся, касается структуры активности человека. Эта проблема исследовалась в различных науках: в философии, в кибернетике и теории управления, в психологии, физиологии и т.д. [6; 8; 10; 19; 21; 23; 24; 27; 46; 62; 86; 88].

В наиболее общем виде структуру активности человека можно рассмотреть на трех уровнях: на уровне субъекта, наделенного активностью и направляющего ее объекты или на других субъектов; и на уровне объекта, на уровне содержания самой активности, выражающейся в том или ином способе овладения субъекта объектом или в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другими [27, С. 45 – 46].

Уже такой общий анализ структуры человеческой активности позволяет подойти к решению ряда важных проблем, связанных с выделением различных форм активности, описанных выше. Так, например, с точки зрения выделенной структуры, индивидуальная деятельность будет отличаться от совместной тем, что у первой субъектом является один человек, а у второй - группа людей, не превышающая по составу малую группу, между которыми поделены функции. Главная особенность общения как формы активности будет заключаться в том, что и субъектом активности являются люди.

В отечественной психологии проблема субъекта является одной из ведущих. В отличие от философии, математики, логики в психологии субъект активности - не абстрактная категория, а реальный деятель, т.е. человек, обладающий свойствами, необходимыми для выполнения соответствующей активности. «Структура человека как субъекта деятельности, – отмечал Б.Г. Ананьев, – образуется из определенных свойств индивида и личности, соответствующих предмету и средствам деятельности. Безотносительно к ним невозможно охарактеризовать какое-

либо свойство человека как субъекта. Сущность этой структуры составляет всемирно-исторический опыт человечества, а отнюдь не только структура личности, с которой она теснейшим образом связана» [5, с. 52].

Из приведенной цитаты видно, что структура субъекта зависит от содержания реализуемой активности (необходимо помнить и обратном влиянии). Поэтому можно говорить о субъектах общения, жизнедеятельности, познания и т.д., которые по строению будут отличаться друг от друга. Вместе с тем, выделяются и некоторые принципиальные структурные компоненты субъекта, которые необходимы для любых форм активности.

Не только субъект, но и сама активность, которую он продуцирует, имеет определенную структуру. В исследованиях П.Я. Гальперина [19] и А.В. Запорожца [23] в качестве основных структурных компонентов деятельности выделены ориентировочные, исполнительские и контрольные действия. А.Р. Лурия также выделил три группы операций, но в соответствии с тремя функциональными блоками мозга:

1.) операции, обеспечивающие регуляцию тонуса и бодрствования;

2.) операции, обеспечивающие получение, переработку и хранение информации, поступающей из внешнего мира;

3.) операции программирования, регуляции и контроля психической деятельности [47, с. 120].

В исследованиях Н.А. Бернштейна в качестве основных структурных компонентов двигательной активности выделены: «потребное будущее», программа, обратная связь (контроль), афферентный синтез, двигательная задача [15].

Акцептор действия, обратная афферентация, афферентный синтез, мотивация принятия решения,

программа – это компоненты функциональной физиологической системы П.К. Анохина [8].

В исследованиях по инженерной психологии и психологии труда наряду с отмеченными компонентами деятельности, активности, отмечают информационную основу деятельности, образно-концептуальную модель [26; 52; 66].

В работах, в которых обсуждается проблемы жизненного пути человека, в качестве структурных компонентов в жизнедеятельности как формы активности рассматривают жизненные цели, программы, планы, процессы жизненного выбора (морального, профессионального и т.д.), процессы контроля и регуляции жизнедеятельности, жизненные ситуации, условия жизни и т.д. [4; 20; 21; 30; 58; 78].

В психологических исследованиях широко также используются такие понятия, как цель, мотив, программа общения или совместной деятельности и т.д. [44; 46; 59; 69].

Таким образом, в работах, посвященных исследованию различных форм активности человека, выделяется устойчивый набор компонентов, входящий в состав ее структуры. Обобщая данные, представленные в литературе, Б.Ф. Ломов выделил следующие основные структурные компоненты: мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (и концептуальная модель), принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий [46, с. 216].

В реальности, перечисленные компоненты существуют не рядоположенно, а образуют определенную структуру. В зависимости от целей и особенностей объекта исследования такая структура может быть описана и представлена в форме функциональ-

ной системы поведенческого акта, в форме психологической системы профессиональной деятельности, в форме структуры предметного действия, двигательного акта и т.д. [8; 15; 62; 86].

Итак, мы закончили краткий обзор основных компонентов структуры активности человека. Опираясь на обобщения, сделанные выше, обратимся к анализу профессионализации с точки зрения категории активности личности.

1.3.2. Анализ профессионализации как формы активности личности

Проведенный анализ свидетельствует, что становление профессионала осуществляется на основе системы различных видов активности, каждая из которых вносит свой вклад в формирование, развитие, реализацию личности профессионала, регуляцию его профессиональной деятельности. В рамках социализации смысл профессионализации заключается в формировании и реализации профессиональной деятельности, которая обеспечивает создание прибавочного продукта и потребительских стоимостей для общества. Индивидуально-личностный смысл профессионализации может быть раскрыт только в ходе анализа роли, которую она играет в жизни человека, места, которая она занимает в системе ценностей человека. Остановимся на некоторых основных особенностях структуры функционирования и взаимодействия различных форм активности в ходе становления профессионала.

Прежде всего, необходимо отметить, что каждая из форм активности направлена на решение конкретной за-

дачи профессионального становления личности. Количество задач определяется системой требований к индивиду, которые фиксируются в ходе профессиональной социализации и индивидуализации запросами и возможностями индивида по их реализации. Этим, в частности, определяется уникальность и неповторимость профессионального пути для каждого человека.

В ходе профессионализации между отдельными видами профессиональной активности складываются динамические отношения взаимодействия, преемственности, подчинения; не исключаются при этом и случаи конфликтов, противоречивых отношений. Наиболее характерным проявлением такой противоречивости является отсутствие преемственности между различными формами профессиональной активности.

Так, например, очень часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда содержание учебно-профессиональной деятельности не соответствует деятельности профессиональной. В результате такого обучения формируется система деятельности, которая не может функционировать в условиях реальной профессиональной деятельности и требует реорганизации, перестройки в ходе переучивания или адаптации. В данном случае причина конфликта внешняя – неразработанность методик профессионального обучения. Причины противоречия между различными видами профессиональной активности могут быть и внутренними, индивидуально-психологическими. В основе таких конфликтов лежит определенная степень несоответствия между мотивом и целью деятельности, между функциональной и личностной значимостью.

Примеров такого типа конфликтов очень много: изучение учебного предмета, который не соответствует профессиональным интересам индивида; обучение в университете не ради освоения соответствующей профессии,

а чтобы избежать армии, ощутить прелести студенческой жизни и т.д.

Одним из наиболее характерных феноменов взаимодействия форм профессиональной активности является формирование ведущей деятельности, функционирование которой в условиях профессионализации имеет свою специфику по сравнению с ранними периодами психического развития личности. «Доминирующую в данный период времени деятельность, – отмечает Л.И. Анцыферова, – нельзя смешивать с ведущей деятельностью, в которой главным образом и происходит многостороннее развитие личности, ее изменение и совершенствование. Основное значение ведущей деятельности в определении жизненного пути личности заключается в том, что она открывает человеку пути к включению в новые сферы жизни общества, вводит его в новые социальные структуры и позволяет установить новые ... социальные связи... Психологические же ее характеристики таковы: она эмоционально захватывает человека, и вся ценностная организация личности начинает двигаться, раскрываться, дополняться в ее пространстве... Поэтому достигнутые в ней успехи переживаются личностью как удача на целостном жизненном пути» [11, С. 15 – 16].

Исходя из классификаций форм активности, разработанных в отечественной психологии, можно предположить, что профессиональная активность (в том числе и ведущая) реализуется в форме деятельности (субъект - объектные отношения), в форме общения (субъект - субъектные отношения), в форме индивидуальной или совместной деятельности (разделение функций по реализации деятельности), также в форме познания, научения, жизнедеятельности и ряде других.

Все формы профессиональной активности обеспечивают реализацию 3 основных функций:

1.) формирование личности и деятельности профессионала;

2.) обеспечение реализации деятельности личности профессионала;

3.) саморегуляция или самодетерминация профессионального становления и реализации личности.

Переход от формирования к функционированию психологической системы профессиональной деятельности связан, в первую очередь, с изменением социальной ситуации профессионального развития, а во-вторых, с качественным скачком в уровне профессионального развития человека.

Рассматривая проблемы самодетерминации развития личности, Б.Ф. Ломов писал: «Смысл проблемы заключается не только в том, что личность способна произвольно регулировать свое поведение. Более важно то, что в процессе развития на определенной стадии она начинает сама сознательно организовывать свою собственную жизнь, а, значит, и определять в той или иной мере свое собственное развитие, в том числе и психологическое» [46, С. 309 – 310].

Несмотря на многообразие форм профессиональной активности личности, все они имеют принципиально общую архитектуру, которая может быть раскрыта на основе содержания понятий «функциональной системы поведенческого акта» П.К. Анохина и «психологической системы профессиональной деятельности» В.Д. Шадрикова. Основные компоненты структуры раскрыты выше.

Общность структуры предполагает одновременно и качественные различия в содержательном наполнении каждого компонента функциональных систем, различных видов профессиональной активности. Покажем это на примере таких компонентов структуры активности, как

«принятие решения», «контроль» и «информационная основа деятельности».

Важная роль в ходе профессионализации и жизнедеятельности личности отводится механизмам принятия решения, процессу выбора. Известный украинский психолог, специалист по проблемам жизнедеятельности личности Е.И. Головаха отмечает, что выбор профессии - это первое звено последовательных жизненных выборов, которые вынужден делать человек на различных этапах своего жизненного пути, и которые связаны с работой, созданием семьи, социальными продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием [20, с. 3].

Необходимость выбора одной альтернативы из нескольких возможных, равных по значимости, возникает на всех этапах профессионализации: при выборе профессии, учебного заведения, места будущей работы и т.д. Причем, все они реализуются не только в условиях большого дефицита информации, но и в ограниченные отрезки времени.

Решения, принимаемые человеком в процессе профессионализации, различаются между собой по степени личностной значимости. Действительно, выбор резца для обработки детали и выбор будущего места работы имеют для человека разный личностный смысл, хотя не следует исключать и такую возможность, когда именно выбор резца является средством решения принципиальных жизненных и профессиональных проблем. Поэтому в ходе психологического анализа следует различать функциональный выбор и выбор личностный, которые отличаются друг от друга скорее по содержанию, чем по форме.

Первый тип выбора связан с решением конкретных задач деятельности, общения, познания и подчинен их целям. Такие выборы количественно преобладают внутри отдельных стадий профессионализации. Второй тип свя-

зан с решением задач, которые затрагивают интересы, потребности, установки, убеждения человека и поэтому имеет для него не только чисто функциональный, прагматический, но и личностный смысл. Такие решения наиболее часто встречаются при переходе человека с одной стадии профессионализации на другую.

Контроль (самоконтроль) в процессе профессионализации обеспечивает решение целого комплекса регулятивных задач и осуществляется на нескольких уровнях. Первый уровень контроля связан с оценкой соответствия потребностей человека с возможностями данной формы профессионализации, профессиональной деятельности в плане их удовлетворенности. В литературе данная форма самоконтроля называется удовлетворенностью (трудом, профессией, местом и содержанием деятельности и т.д.).

Второй уровень самоконтроля служит для оценки степени соответствия возможностей человека (способностей, знаний, навыков) тем требованиям, которые предъявляют к нему данная форма профессионализации. В психологической литературе данный вид самоконтроля называют самооценкой личности.

Первый и второй уровень самоконтроля можно назвать личностным, т.к. в данном случае оцениваются отдельные личностные компоненты, от которых зависит степень профессионального самоопределения человека на различных этапах профессионализации.

Третий уровень контроля связан с регуляцией активности человека на отдельных этапах профессионального становления. Он может быть назван функциональным, т.к. обеспечивает реализацию содержательных задач профессионализации, которые имеют для человека функциональное, а не личностное значение.

Одной из особенностей самоконтроля в ходе профессионального становления личности является то, что

определение правильности решения задач на данном уровне профессионализации можно осуществить только на последующих уровнях. Например, правильность выбора профессии можно определить лишь в ходе профессионального обучения или самостоятельной профессиональной деятельности, качество обучения – только в ходе профессиональной деятельности.

Существование такой формы самоконтроля свидетельствует о непрерывности, целостности процесса профессионализации, о его несводимости к отдельным этапам.

Следующий компонент саморегуляции становления профессионала – информационная основа профессионализации (ИОП). В составе ИОП представлена вся доступная человеку информация, необходимая для постановки целей разработки адекватных программ профессионализации, для осуществления правильных решений и организации эффективного самоконтроля.

ИОД – это динамическое образование, она изменяется по мере перехода человека с одной стадии профессионализации на другие. На первоначальных этапах в ее состав входит информация о мире профессий, о системе их требований к человеку и их возможностях в плане удовлетворения его потребностей, о возможностях самого человека и т.д. В ходе профессионального обучения данная информация уточняется и дополняется сведениями, необходимыми для регуляции учебно-профессиональной деятельности.

В процессе социальной адаптации в состав ИОП включается информация, которая необходима для оценки взаимоотношений в коллективе, социально-психологической характеристики отдельных его членов и т.д. В ходе профессиональной адаптации используется информация, которая позволяет выявить специфику новых условий дея-

тельности в сравнении с теми, в которых человек трудился или учился ранее и т.д.

Таким образом, в ходе профессионализации в составе ИОД накапливается и сохраняется информация, необходимая для решения широкого круга задач. Это тем более необходимо, потому что проблемы профессионального самоопределения, профессионального совершенствования и адаптации, так или иначе, возникают перед человеком постоянно.

Так же как и в отношении других компонентов, при анализе ИОП следует различать информационную основу профессионализации в целом и отдельных ее этапов. Мы выделяем информационную основу поиска, выбора и принятия профессии, информационную основу учебно-профессиональной, профессиональной деятельности и адаптации и т.д.

Одной из ведущих интегративных характеристик деятельности являются ее стилевые особенности. В психологии проблемам формирования и реализации индивидуального стиля деятельности посвящено достаточно большое количество исследований. На уровне познавательных процессов и учебной деятельности выделены так называемые когнитивные стили. В работах Е.А. Климова и его последователей [28] исследовались вопросы влияния нейродинамических особенностей человека на формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности. Активно разрабатываются вопросы стиля жизни, жизнедеятельности [22] и стиля саморегуляции [115].

В исследованиях Климова индивидуальный стиль деятельности (ИСД) определяется как «индивидуально своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешни-

ми условиями деятельности» [28, с. 26]. Под средствами или способами понимаются не только двигательные акты, но и гностические, ориентировочные действия и смена функциональных состояний, если они выступают как средства достижения цели, например, «самовозбуждение» ИСД проявляется как устойчивая система приемов и способов деятельности. Эта система обусловлена определенными личными качествами [28, с. 49].

В работах ряда авторов исследуется «индивидуальный стиль целенаправленной регуляции», при этом выделяются следующие его виды:

- 1.) индивидуальные особенности, связанные с постановкой, принятием и удержанием цели;
- 2.) особенности создания модели значимых условий;
- 3.) особенности планирования и программирования предстоящих исполнительных действий;
- 4.) особенности контроля и оценки результатов своей деятельности и принятия решений о необходимых коррекциях [33, с. 10].

С позиции категории «индивидуальный стиль деятельности» мы можем говорить об индивидуальном стиле формирования личности и деятельности профессионала, об индивидуальном стиле их реализации, осуществления и, наконец, об индивидуальном стиле саморегуляции или самодетерминации развития личности профессионала в целом. Формирование индивидуального стиля различных форм профессиональной активности и профессионализации в целом мы рассматриваем как проявление активного влияния фактора профессиональной индивидуальности.

В заключении остановимся еще на одном интегральном показателе деятельности: критериях эффективности. Выше мы уже затрагивали проблему критериев профессионализации. В этой части работы мы попытаемся

конкретизировать содержание данного понятия и наметить основания для классификации.

Под критериями эффективности профессиональной активности мы понимаем показатели, характеристики, параметры активности, которые позволяют судить об уровне и качестве достижения социально и личностно значимых результатов. Из сказанного следует, во-первых, что каждой форме активности соответствует свой набор критериев, например, для учебно-профессиональной деятельности это критерии профессиональной обученности и воспитанности, готовность к профессиональной деятельности; для профессиональной деятельности – критерии качества, надежности и производительности профдеятельности и т.д.

Во-вторых, все критерии, так или иначе, взаимодействуют между собой, так, например, об эффективности поиска и выбора профессии можно судить по скорости и качеству профессионального обучения, по показателям адаптации, по эффективности профессиональной деятельности и т.д.

В-третьих, все критерии профессионализации, в том числе и критерии эффективности профессиональной активности, обладают качественной и количественной определенностью. Количественная определенность связана с ответом на вопрос: что позволяет оценить данный критерий? Количественная определенность – это градация критериев по силе, интенсивности.

Проведенный анализ критериев эффективности профессиональной активности позволяет дать более содержательную характеристику и критериям профессионализации в целом.

Прежде всего, с точки зрения качественной определенности, кроме описанных выше, можно выде-

лить следующие группы критериев: критерии профессионального развития, критерии профессиональной социализации и индивидуализации, критерии оценки профессионального пути или профессиональной карьеры. Данные критерии будем называть критериями профессионализации или критериями становления профессионала.

Профессионализация – это предмет заинтересованного отношения и личности, и общества, поэтому критерии становления профессионала могут быть поделены на две группы: объективные или социальные и субъективные или личностные. С помощью объективных критериев оценивается степень соответствия индивида требованиям, предъявленным в ходе профессионализации, а с помощью субъективных – степень соответствия содержания и условий становления профессионала требованиям индивида.

В литературе предлагаются и другие основания для выделения критериев профессионализации, но на этих классификациях мы остановимся в следующей части работы.

Обратимся теперь к анализу становления профессионала в контексте проблемы жизненного пути личности.

1.4. Профессионализация и жизненный путь личности

Жизнь, жизненный путь человека с древнейших времен является объектом изучения и науки, и искусства, и религии. Несмотря на все многообразие и неоднозначность трактовки данной категории, большинство авторов

рассматривают процесс профессионального становления и профессиональной самореализации личности в качестве неотъемлемой части жизнедеятельности человека. Подчеркивается взаимное влияние друг друга, причем оно является настолько сильным, что разобраться в механизмах профессионализации практически невозможно без учета ее связей с процессами жизнедеятельности. Поэтому, приступая к анализу этого соотношения, кратко остановимся на понимании категории «жизненный путь» в психологии.

1.4.1. Общий подход к анализу жизненного пути личности

В науке слово «жизнь» используется в различных значениях. Им обозначается вся органическая, живая природа в отличие от неорганической. Жизнь, являясь противоположностью смерти, представляет собой совокупность всех процессов жизнедеятельности человека. Наконец, жизнь понимается как синоним «жизненного пути» человека [30, с. 53]. В дальнейшем слово «жизнь» мы будем использовать в последнем значении, т.е. как синоним понятия жизненный путь человека.

Традиционной проблемой является анализ соотношения индивидуальной жизни человека и жизни общественной, которой мы уже коснулись в разделе, где обсуждались вопросы социализации. Исследований, посвященных данной проблеме, достаточно много, и точки зрения, отражаемые в них, самые разные: от полного противопоставления индивида и общества, до признания различных уровней их совмещения. Именно в рамках данной проблематики было сформулировано известное определение

личности человека как совокупности всех общественных отношений.

В отечественной психологии и философии взаимоотношение индивидуальной и общественной жизни чаще всего рассматривается с позиции категории «присвоения». Присвоение является важным элементом индивидуального бытия, через которое человек включается в социум, осваивает социальный опыт, причем степень такого освоения существенно зависит от индивидуальных возможностей человека, от того места, которое он занимает в социуме [1; 5; 43].

Принципы организации и содержание индивидуальной жизни могут противоречить общественным критериям или совпадать с ними в определенных отношениях. В первом случае говорят об асоциальности человека, его умственной отсталости или гениальности, если речь идет об уровне развития способностей. Во втором случае можно констатировать определенный уровень «воспитанности» личности, который оценивается по степени превращения общественно-значимого в личностно-значимое.

Одним из направлений анализа соотношения общественной и индивидуальной жизни является исследование личной жизни человека, которая рассматривается как основанная на личностных общественных отношениях, свободная жизнедеятельность человека, активная самореализация [30, с. 66]. Данная категория позволяет проанализировать целый комплекс важных понятий (личная свобода, свобода выбора, личное достоинство, свободная индивидуальность и т.д.) и подойти к рассмотрению так называемой внешней и внутренней стороны жизнедеятельности человека.

Традиционно, проблема соотношения внешней и внутренней жизни относится лишь к человеку. Однако уже в работах Т.Д. де Шардена показано, что определен-

ная оппозиция между внешним и внутренним имеет место даже у неживых материальных тел. Но именно у человека она достигает некоторого максимума, который требует специального учета, т.к. внутреннее приобретает определенную самостоятельность. Такой учет становится возможен благодаря рефлексии, самопознанию, самоконтролю, саморегуляции и самооценке.

Внутренняя жизнь человека – это, прежде всего, жизнь психическая, духовная, это его внутренний мир, реализуемый через сознательное и бессознательное, рациональное и эмоциональное. Внешняя сторона жизни – это, прежде всего, ее событийно-биографическая форма проявления, это поступки, действия человека.

Большинство исследователей подчеркивают диалектическую связь между внешней и внутренней жизнью человека, при этом отмечают их относительную самостоятельность: «Внутренняя жизнь, конечно, отражает события реального мира. Но все дело в том, что ее объектом становится не только события личной жизни, но и общественные процессы... Во внешней стороне личной жизни человека ничего особенного может и не происходить, а он в это время переживает такие бури и потрясения, которые подчас могут толкнуть его на подвиг или на самоубийство» [30, с. 76].

Для полноты изложения необходимо отметить, что в науке и религии относительная самостоятельность внешней и внутренней стороны жизни человека очень часто абсолютизируются: от полного исключения внутренней жизни человека (Уотсон) до признания абсолютной ее самостоятельности (Ницше, Шпрангер и т.д.).

В качестве элемента личной жизни человек выделяет ту ее сторону, которая называется интимной. Она «выступает сферой уединения, обособления человека. Он рассматривает ее как личное достояние, недоступное для по-

сторонних глаз... К интимной жизни относятся определенные чувства, поступки и отношения людей, их ориентация, потребности и интересы. Ее нельзя ограничивать только отношениями между полами, как это нередко бывает» [30, с. 86].

В качестве определенных единиц анализа жизненного пути личности рассматриваются биографические события, события жизни [45; 49]. «События жизни, – отмечает С.Л. Рубинштейн, – это узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на наиболее или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» [72, с. 684].

Из данного определения видно, что С.Л. Рубинштейн связывает понятия «события жизни» только с собственной активностью. Но как справедливо отмечается в работе [45] в жизни человека имеют место события иного рода.

Н.А. Логинова выделяет три основные группы событий жизни: события среды, события поведения в среде и события внутренней жизни человека. К группе событий относится существенная дискретная перемена в обстоятельствах развития, пришедшая не по воле и не по инициативе жизни субъекта» [45, с. 88]. Сюда относятся исторические явления (война), катастрофы (землетрясения), смерть или рождение близких людей, назначение на должность, роковые случаи, коренным образом изменяющие жизнь человека.

Вторую группу событий образуют события-поступки, которые становятся обстоятельствами жизни самого субъекта и изменяют его жизненную перспективу. События внутренней жизни – это, прежде всего, события-переживания, которые однажды произвели на человека неизгладимое впечатление, стали этапом, частью его ду-

ховной биографии. Такие впечатления «вызывают длительные и интенсивные переживания особого нравственно-эстетического характера, которые влияют на определение самим субъектом дальнейшего направления жизненного пути» [45, с. 162].

Жизненный путь личности реализуется в конкретной системе условий и факторов, которые образуют то, что можно назвать социальной ситуацией жизнедеятельности личности. Говоря о ситуации, необходимо четко различать факт ее объективного существования как соотношения материальных, социальных и психологических факторов, и факт ее отражения личностью. В последнем случае имеет смысл говорить о значениях, информационной основе жизнедеятельности, жизненном опыте и т.п.

Подробный анализ понятия «жизненный опыт» дан в работе Л.Н. Коган «Человек и его судьба». Как отмечает автор, в обыденном сознании жизненный опыт человека часто связывается с возрастом, с особо значимыми событиями его биографии. Однако, по мнению Л.Н. Когана, это не так, поскольку жизненный опыт составляют не только впечатления, воспоминания и факты, сохраненные памяти, а оценки и выводы, сделанные на основе этих фактов, и умения найти новые решения и различных жизненных ситуациях.

Жизненный опыт складывается на основе эмпирического и научно-теоретического осмысления ситуации, он включает собственный опыт человека, а также опыт других людей, общества, класса, воспринятый и переработанный индивидом. Жизненный опыт человека – это концентрация его жизненного пути, в нем откладывается самое важное, социально-значимое, продуманное и пережитое самим индивидом. Поэтому его можно назвать индивидуальным опытом.

Жизненный опыт выполняет регулятивную, прогностическую, диагностическую и оценочную функцию. Его составным элементом является трудовой опыт, являющийся неотъемлемой частью профессиональной культуры личности.

Анализ объективного компонента ситуации позволяет говорить о системе факторов макро- и микросреды, которые объективно детерминируют (обуславливают) процесс жизнедеятельности личности. Макросреду образует комплекс обстоятельств, которые, по сути дела, определяются системой отношений на данном этапе развития общества: это экономическое и политическое положение в стране, тип и уровень культуры, психологический климат в обществе [45, с. 157].

Микросреда жизнедеятельности включает, во-первых, сферу непосредственного общения людей: семья, школа, трудовой коллектив, и т.д. Во-вторых, в состав микросреды входит и «вещное окружение» (вещи), которое, помимо чисто утилитарных, выполняет эстетическую и нравственную роль. Связь между интересами, вкусами и вещной средой непосредственная: по тому, какие вещи использует человек, как организует свой быт, можно судить об особенностях личности данного человека [45, с. 159].

Б.Г. Ананьев справедливо отмечает, что «человек в значительной степени становится таким, каким его делает жизнь в определенных обстоятельствах, в формировании которых он сам участвует. Человек, однако, не является пассивным продуктом общественной среды или жертвой игры генетических сил. Сознание и изменение обстоятельств современной жизни собственным поведением и трудом, образование собственной среды посредством общественных связей – все это проявление социальной активности человека в его собственной жизни» [6, с. 119].

Говоря другими словами, жизнь человека не может быть описана лишь пассивным течением времени от рождения человека до его смерти; жизнь – это активный процесс, который реализуется через все многообразие форм активности личности, в том числе и профессионализацию.

На этой важной проблеме в более широком плане мы остановимся несколько ниже; здесь же необходимо отметить, что проявление такой активности связано с превращением человека из объекта воспитания, социализации в субъект самовоспитания и социализации, в субъекта жизнедеятельности в целом. Критерием такого перехода является формирование у человека активной жизненной перспективы, адекватных жизненных планов, целей, критериев оценки и самооценки и других средств саморегуляции индивидуальной жизнедеятельности.

Непосредственно с проблемой активности и саморегуляции человеком процесса жизни, связаны исследования образа жизни, способа жизнедеятельности, стиля жизни [20; 58; 78]. Наибольший интерес для целей нашего анализа представляет последнее понятие, которое широко используется в рамках психологических исследований (индивидуальный стиль деятельности, когнитивный стиль и т.д.) активности личности.

«Стиль жизни личности, – отмечается в работе [78], – это характеристика того, как индивид организует и осуществляет присущим и характерным для него способом свою жизнь, это целостная система устойчивых черт жизнедеятельности, формирующаяся на основе индивидуальных потребностей и способностей и проявляющаяся в процессе реализации жизненных целей и планов» [78, с. 9]. Из определения следует, что стиль жизни является устойчивой формой регуляции жизнедеятельности, и он обладает как компенсаторными, так и адаптационными свойствами. Стиль жизни это интегративная характери-

стика личности, проявляющаяся во всех формах и видах активности человека: в труде, в учебе, в общении и т.д.

В данной работе предпринята попытка классификации стилей жизни. По степени активности и интенсивности самореализация выделены деятельностный, созерцательный и индифференцированный стиль жизни [78, с. 109 – 110]. С точки зрения преобладания творческого компонента выделены следующие стили: традиционный, репродуктивный - подражательный, престижно-демонстративный и собственно индивидуально-творческий [78, с. 117]. В основании 4 типов экзистенциальных установок личности определено 4 типа стилей жизни, ориентированные на различные способы достижения счастья [78, с. 189].

В заключение коснемся вопроса о стадиях жизнедеятельности человека, проблемы выделения отдельных ее этапов. Анализ отечественных и зарубежных работ, посвященных периодизации жизни, свидетельствует, что данная проблема, прежде всего, связана с определением движущих сил жизнедеятельности и факторов, влияющих на их проявление, реализацию.

Так, например, Л.Н. Коган в качестве таких движущих сил выделил иерархическую систему противоречий, среди которых есть и ведущие, и второстепенные. В качестве ведущего он рассматривает «противоречие между требованиями социалистического общества и стремлением самой личности к развитию и самореализации с одной стороны и определенными ограничениями этого развития и самореализации, как в силу объективных условий, так и вследствие недостаточно высокого культурного уровня и социальной активности самой личности с другой» [30, с. 137]. С ведущим противоречием связаны и другие противоречия жизненного пути: «Между жизненными планами и возможностями их осуществления,

между жизненными планами и их исполнением между, желаниями человека и общественной необходимостью и т.д.» [30, с. 139]. При этом автор подчеркивает, что в конкретных исторических условиях основное противоречие развития личности – это противоречие между ее социализацией и индивидуализацией [25, с. 140].

В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской выделены основные типы противоречий, разрешение которых определяет процесс становления личности как субъекта собственной жизнедеятельности [4]. Их три группы:

- 1.) противоречия личности с социальной действительностью;
- 2.) противоречия, возникающие в сфере отношений с другими людьми;
- 3.) внутренние рефлексивные противоречия личности, противоречия человека с самим собой.

Как справедливо отмечается в работе [21], такой подход по сути дела является прямым развитием идей С.Л. Рубинштейна о динамике личностного развития как отражении меняющихся отношений к жизни.

В работе В.Ф. Моргун и Н.Ю. Ткачева в качестве ведущего противоречия, определяющего превращение индивида в личность, выделяется противоречие «индивид-род», содержание которого сводится к противоречиям между ограниченными возможностями индивида и бесконечными потенциями рода. На основе этого противоречия формируется противоречие «личность-деятельность», а также комплекс других противоречий типа «потребность-способность» [54].

Известный австрийский психолог Ш. Бюлер [89; 90] рассматривает в качестве главной движущей силы развития в ходе жизнедеятельности «врожденное стремление человека к самоосуществлению или самоисполне-

нию всесторонней реализации «самого себя»... Самоосуществление – это итог жизненного пути, когда «ценности и цели, к которым стремиться человек, осознано или неосознанно получили адекватную реализацию». Самоосуществление, по мнению Ш. Бюлер, может быть достигнуто путем целеустремленной жизни, благодаря творчеству, созидания. Понятие самоосуществления близко по смыслу понятию самореализации или самоактуализации психологов-экзистенциалистов [45, с.166 – 167].

Несмотря на смысл, который вкладывается в понятие движущей силы жизнедеятельности, «ее членение на отдельные этапы возможно только на основе анализа последовательности и формы реализации этих сил в ходе жизни человека». И здесь мы вновь приходим к необходимости использовать понятие «социальная ситуация», но применительно к исследованию жизненного пути личности; поэтому назовем ее «социальной ситуацией жизнедеятельности». Предварительная характеристика данного вида ситуации дана в работе «Стиль жизни личности». В ней рассматривают ситуацию жизнедеятельности как единицу анализа жизненного пути, как поле развертывания жизнедеятельности [78, С. 208 – 209].

Следует различать социальную ситуацию развития и социальную ситуацию жизнедеятельности личности. Это связано с тем, что понятие «развитие» и «жизненный путь личности» не совпадают между собой; соответственно не совпадают и стадии онтогенетического развития и жизнедеятельности. Причины такого несовпадения А.В. Петровский видит в нетождественности психического развития и развития личности. «Хотя процесс развития психики является важнейшим компонентом, стороной, аспектом развития личности человека, –

отмечает он, – включенного в систему социальных отношений, им развитие личности не исчерпывает. Изменение статуса личности, обретение престижа и авторитета, исполнение различных социальных ролей и т.д. не могут быть описаны только со стороны развития психики и не могут быть сведены к этому развитию» [12, с. 55].

Достаточно определенно по данному вопросу высказывался Б.Г. Ананьев, который различал онтогенетическое развитие индивида и жизненный путь человека как историю развития личности. Вместе с тем он подчеркивал тесную взаимосвязь и взаимозависимость этих процессов: «Жизненный путь человека, – писал Б.Г. Ананьев, – это история развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Вместе с тем, фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменами способов воспитания, изменениями образа жизни и системы отношений, суммы ценностей и жизненной программой – целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет. Фазы жизни накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути» [6, с. 67].

Итак, основной единицей выделения отдельных этапов жизненного пути личности является «социальная ситуация жизнедеятельности». По содержанию эта ситуация отличается от социальной ситуации развития, поэтому стадии онтогенетического, психического развития и стадии жизнедеятельности не будут совпадать между собой.

В отечественных и зарубежных исследованиях описаны различные подходы к выделению конкретных

этапов или стадий жизненного пути [5; 16; 45; 54; 56; 89; 91]. Не останавливаясь на этих подходах подробно, отметим, что в них много принципиально общих моментов. Так, например, во многих из них выделяются периоды монотонного развития и кризисы, причем у разных авторов рамки этих процессов совпадают между собой.

Для иллюстрации сказанного можно сравнить между собой периоды нормальных кризисов взрослости, выделяемые Б.С. Братусь [16], П. Ниемаля [56] и возрастные фазы жизненного пути, предложенные Ш. Бюлер [45; 89]. Данное сопоставление показывает, что кризисы жизнедеятельности приходятся на «стыки» монотонных периодов развития, т.е. на переходы от одной стадии жизнедеятельности к другой. В целом, это согласуется с положениями общей теории развития, но в данном случае этот процесс приобретает свою специфику.

Таким образом, подводя итоги сказанному выше, отметим, что в ходе психологического анализа профессионализации необходимо различать процессы социализации, процессы психического (онтогенетического) развития и процессы жизнедеятельности личности, которым соответствует стадии социализации, стадии развития и жизненного пути. В реальном масштабе жизни человека все перечисленные процессы находятся между собой в определенном соответствии, которое, однако, может нарушаться на начальных и заключительных этапах жизни, в случае патологии и т.д.

В большинстве работ, посвященных проблемам жизненного пути личности, в качестве ее ведущего компонента отмечается процесс профессионализации. Остановимся на данном вопросе более подробно.

1.4.2. Жизненный путь и становление профессионала

Хронологически, жизнь человека – это промежуток времени, в течение которого, как было показано выше, человек решает множество самых разнообразных проблем: получает образование, создает семью, организует свой досуг и т.д. Одной из таких жизненных проблем или задач выступает и профессионализация. Для обозначения этой части жизни человека в литературе используются понятия «трудовой путь личности», «трудовая биография», «творческий путь» и т.д.

Формально, профессионализация является одной из социально-приемлемых форм самореализации личности. Однако «вхождение» человека в профессионализацию не является чем-то predetermined. Нормативность, социальная заданность форм профессионализации, с одной стороны, и индивидуальная неповторимость жизнедеятельности, с другой, создают сложный комплекс противоречий, которые и опосредствуют, и регулируют процесс принятия профессионализации человеком.

Начало жизненного пути и профессионализации не совпадают между собой; профессионализация начинается значительно позже, на одном из этапов жизненного пути человека. Первоначально человек (ребенок) является пассивным объектом профессионализации как одной из форм социализации. Ролевые игры в шофера, врача, воспитателя, ориентация на романтические профессии – это все эффекты «пассивной» профессионализации. Об этом, в частности, свидетельствует и тот факт, что эту стадию развития проходят практически все дети [87].

Активной профессионализация становится только тогда, когда человек принимает ее как жизненную задачу, которую необходимо решить. Содержание понятия «принятие» раскрывается В.Д. Шадриковым на примере принятия профессии. Он пишет: «Принципиальным этапом освоения деятельности является ее принятие учеником. Решение этого вопроса будет определяться тем, насколько представления человека о профессии будут соответствовать его потребностям. Человек, выбирая профессию, как бы «проецирует» свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которые возможно удовлетворение профессией. Чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большее удовлетворение от труда» [86, с. 34].

Следует отметить, что принятие профессии и принятие профессионализации как жизненной задачи – это не одно и то же, поскольку начало профессионализации предшествует выбору и включению человека в процесс освоения конкретной профессиональной деятельности. Несмотря на это, механизмы «принятия» и в первом, и во втором случае являются принципиально общими, связанными с проекцией мотивационной сферы личности на содержание и условия процесса профессионализации.

В качестве одного из критериев принятия профессионализации как жизненной задачи некоторые авторы рассматривают включение ее проблем в систему жизненных планов и целей, в структуру жизненной перспективы личности, оценку роли, которая призвана сыграть профессионализация в жизни человека.

Возможны случаи, когда человек не воспринимает, не принимает профессионализацию как задачу жизнедеятельности, и тогда он ищет другие формы самореализа-

ции. Причины здесь могут быть самые разные: неадекватная мотивация (завышенная, заниженная, качественно своеобразная), недостаточный уровень развития способностей, очень высокий уровень развития способностей, значительно превышающий нормативные требования, объективные причины и условия. Возможны и обратные случаи: человек весь «уходит» в процесс профессионализации, весь поглощен профессиональной деятельностью. Она полностью замещает ему жизнь; для такого человека весь смысл жизни заключается в его работе, потеря которой означает одновременно и потерю всякого смысла жизни.

Между профессионализацией и жизнедеятельностью человека складываются устойчивые и достаточно определенные связи, отношения, которые действуют как в прямом, так и в обратном направлении. Остановимся на отмеченных взаимовлияниях более подробно.

Прежде всего, следует подчеркнуть решающее, определяющее влияние жизнедеятельности человека на процесс его профессионального становления. Содержание жизнедеятельности, образ жизни, условия, в которых она протекает (микросреда), достаточно жестко детерминирует выбор трудового пути, форму и динамику профессионализации.

Такая детерминация может иметь как внутреннюю, так и внешнюю природу. С внутренней стороны детерминация связана с активностью самой личности, которая проявляется в проецировании мотивационной сферы на условия профессионализации, о чем было сказано выше. С внешней стороны детерминация осуществляется по механизму стимулирования или воспитания. Стимулирование может приобретать самые различные формы: от жесткого навязывания, включая и использование физического насилия (асоциальная среда и т.д.), до нормального поощрения

принятых в данной социальной среде форм профессионализации. Воспитательные воздействия связаны с формированием у человека мотивационной сферы, системы отношений к профессионализации, характерной для данной микро- и макросреды жизнедеятельности личности. Образ жизни человека влияет не только на выбор трудового пути, но и на время процесса профессионализации. Хорошо изучено в психологии влияние жизнедеятельности на динамику профессионального становления. Изменение социального статуса, создание семьи, рождение ребенка, смерть близких людей как события жизнедеятельности человека перестраивают его мотивационную сферу, изменяют шкалу его ценностей, а, следовательно, и отношение к профессиональной деятельности. Не менее сильное влияние на отношение человека к профессионализации оказывают события жизнедеятельности, связанные с макросредой: экономическая, политическая ситуации в стране, стихийные бедствия и т.д.

Характерное влияние на процесс профессионализации оказывают нормальные кризисы жизнедеятельности [16; 56; 91]. Как отмечает финский психолог П. Ниемаля, период кризиса наступает тогда, когда человек, относительно довольный своей жизнью, начинает видеть ее в новом свете. Собственное отношение к различным ценностям жизни кажется ему неправильным. Он начинает понимать, что некоторые моменты в своей жизни переоценивал, в то время как другие недооценивал.

Именно в эти промежутки времени у человека появляются потребности в изменениях своего трудового пути: это может выражаться в желании сменить профессию или место работы, добиться более высокого статуса. Объективно «потребность в перемене мест» проявляется в значительном повышении индексов текучести или неудовлетворенности трудом в отмеченные возрастные периоды.

Обратное влияние профессионализации на жизненный путь личности заключается в том, что, возникнув на одном из этапов последней, она становится ведущей «динамизирующей силой» в «жизни человека».

«Как бы ни варьировались сроки включения человека в общественную жизнь, – писал Б.Г. Ананьев, – в качестве самостоятельного деятеля, сам факт начала деятельности имеет фундаментальное значение для жизненного пути человека. Все предшествующее развитие... все эти ступени, преимущественно взаимосвязанные и перспективно ориентированные на подготовку человека к самостоятельной жизни в обществе, составляют подготовительную фазу жизненного пути человека» [5, с. 116]. А под началом, стартом самостоятельной профессиональной деятельности Б.Г. Ананьев понимал формирование ценностных ориентаций на различные сферы общественной жизни, идеалы и цели, которые в самом обществе определяют общественное поведение и отношение, поиск и выбор профессии [5, с. 117].

Факт такого влияния подчеркивается в большинстве исследований, посвященных данной проблематике. Так, например, Ш. Бюлер, создавая свою периодизацию жизни, которая не потеряла своей актуальности и в настоящее время, в качестве ведущего основания жизнедеятельности рассматривает процесс творческой самореализации человека в ходе профессионализации. Основные этапы ее периодизации в жизни согласуются с началом профессионализации, достижением максимальных результатов и ее завершением.

Б.Г. Ананьев подчеркивал чрезвычайно важную роль профессионализации на завершающих этапах жизнедеятельности человека. В этот период она превращается в фактор, препятствующий деформации личности, включая и состояния здоровья. Влияние профессионализации на

человека может быть настолько сильным, что приводит к практически полной перестройке его образа жизни. Это изменения могут проявляться в переориентации мотивационной сфере личности, что находит свое отражение в изменении мотивации жизненных поступков, в появлении новых привычек, критериев оценки и отношений. Такая перестройка может коснуться организации бытовых условий (вещевая среда), выбор форм досуга, круга знакомых. В практике повседневного общения мы легко выделяем представителей различных профессий по тому, как они себя ведут в жизненных ситуациях.

И, наконец, необходимо отметить, что между профессионализацией и жизнедеятельностью человека могут возникать своего рода «реципроктные» отношения: добившись успеха в профессиональной деятельности, человек полностью уходит в «жизнедеятельность», в семейную жизнь, в организацию досуга. В этом случае профессионализация воспринимается человеком как тяжелая социальная обязанность, лишь как средство решения материальных проблем, как один из источников получения доходов.

Итак, подводя итоги обсуждению проблемы соотношения профессионализации и жизнедеятельности, отметим некоторые основные моменты. Прежде всего, проведенный анализ показал, что адекватное исследование механизмов профессионального становления личности невозможно без учета влияния факторов жизнедеятельности. Именно в рамках жизненного пути человека формируется общая готовность к труду, к профессионализации в целом, жизненные ценности определяют ее личностный смысл для человека, а динамика жизнедеятельности оказывает непосредственное воздействие на особенности ее протекания, как в пространстве, так и во времени.

Вместе с тем, профессионализация не является пассивным процессом. Начавшись на одном из этапов жизни, она активно перестраивает ее в соответствии со своими задачами: на месте жизненных ценностей формируются профессиональные, жизненные циклы приспособляются к решению профессиональных проблем, а в некоторых случаях и сама жизнь поглощается профессионализацией и становится лишь частью и не более.

Взаимодействие профессионализации и жизненного пути приводит к необходимости использования специальной системы критериев, которые отражают и фиксируют их взаимное влияние друг на друга.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980. – 334 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1977. – 224 с.
3. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К.А. Абульханова. – М., 1973. – 288 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: «Мысль», 1991. – 299 с.
5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – Т.1. – 230 с.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.

7. Ананьев, Б.Г. Труд как важнейшее условие развития чувствительности / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1955. – №1. – С.14 – 25.
8. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин. – М.: «Медицина», 1975. – 447 с.
9. Анохин, П.К. Теория функциональной системы как основа для понимания компенсаторных процессов организма / П.К. Анохин // Учебные записки МГУ. – Вып.3. – 1949. – С.74 – 92.
10. Ансимова, Н.П. Компенсация в системе познавательных психических функций / Н.П. Ансимова // Психологические закономерности профессионализации. – Ярославль, 1991. – С.3 – 12.
11. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №2. – С.8 – 19.
12. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
13. Басов, М.Я. Личность и профессия [Текст] / М.Я. Басов. – М – Л., 1926. – 76 с.
14. Бедрин, Л.М. Психология и деонтология в работе врача [Текст] / Л.М. Бедрин, Л.П.Урванцев. – Ярославль, 1988. – 80 с.
15. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности [Текст] / Н.А. Бернштейн. – М.: «Медицина», 1966. – 349 с.
16. Братусь, Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте / Б.С. Братусь // Вестник МГУ. – Сер. 14. – 1980. – №2. – С.7 – 29.
17. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.1. – 487 с.

18. Галкина, О.И. Об изучении профессий в свете психологии труда / О.И. Галкина // Вопросы психологии труда и профессионального обучения. – Л., 1969. – С.29 – 49.

19. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959.

20. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев, 1988.

21. Жизнь как творчество [Текст]. – Киев: «Наукова думка», 1985. – 302 с.

22. Жизненный путь личности [Текст] / Отв. ред. Л.В. Сохань. – Киев: «Наукова думка», 1987. – 277 с.

23. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х томах [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 316 с.

24. Зараковский, Г.М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности [Текст] / Г.М. Зараковский. – М.: Наука, 1966. – 114 с.

25. Иващенко, Ф.И. Психологические особенности трудовой деятельности старших школьников / Ф.И. Иващенко // Вопросы психологии. – 1983. – №6. – С.28 – 35.

26. Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение [Текст] / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, В.Ф. Рубахин, В.Р. Венда. – М.: Наука, 1977. – 304 с.

27. Каган, М.С. Человеческая деятельность [Текст]: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

28. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е.А. Климов. – Казань: Издательство Казан. ун-та, 1969. – 277 с.

29. Климов, Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1986. – 78 с.
30. Коган, Л.Н. Человек и его судьба [Текст] / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1988. – 283 с.
31. Кон, И.С. Открытие «Я» [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
32. Кон, И.С. Социология личности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
33. Конопкин, О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.5 – 12.
34. Корнилов, Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения [Текст] / Ю.К. Корнилов. – Ярославль, 1982. – 77 с.
35. Котелова, Ю.В. Очерки по психологии труда [Текст] / Ю.В. Котелова. – М., 1986. – 120 с.
36. Кремьянский, В.И. К анализу понятия активности материальных систем / В.И. Кремьянский // Вопросы философии. – 1969. – №10. – С.27 – 36.
37. Крупнов, А.И. Психологические проблемы исследования активности человека / В.И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С.25 – 33.
38. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
39. Кудрявцев, Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.20 – 31.
40. Кузьмин, Е.С. Методы групповой и индивидуальной оценки личности инженера в автоматизированных системах управления разрабатывающих предприятий / Е.С. Кузьмин, И.А. Виктор, Э.С. Чугунова // Методоло-

гия и методы социальной психологии. – М., 1975. – С.14 – 25.

41. Кузьмин, Е.С. Основы социальной психологии [Текст] / Е.С. Кузьмин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 173 с.

42. Левитов, Н.Д. Психология труда [Текст] / Н.Д. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.

43. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

44. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С.18 – 35.

45. Логинова, Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1978. – С.156 – 173.

46. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.

47. Лурия, А.Р. Функциональная организация мозга / А.Р. Лурия // Естественно – научные основы психологии. – М., 1978.

48. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6 – С. 55 – 63.

49. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1993. – 190 с.

50. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии – 1982. – №4. – С.5 – 17.

51. Мелюхин, С.Т. Материя в ее единстве, бесконечности и развитии [Текст] / С.Т. Мелюхин. – М.: Мысль, 1966. – 383 с.
52. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда [Текст] / Под ред. А.А.Крылова. – Л., 1974. – 148 с.
53. Митина, Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.58 – 63.
54. Моргун, В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии [Текст] / В.Ф. Моргун, И.Ю. Ткачев. – М., 1981.
55. Мордкович, В.Г. Активность как философская категория / В.Г. Мордкович // Материалы межвузовской конференции. – Курск, 1968.
56. Ниемаля, П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека / П. Ниемаля // Проблемы психологии личности. – М., 1982. – С. 133 – 139.
57. Никифоров, Г.С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора [Текст] / Г.С. Никифоров. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 112 с.
58. Образ жизни. Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования. – Киев, 1980.
59. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст]. М., 1987. – 413 с.
60. Определение содержания и формирования учебных планов высших учебных заведений [Текст]. – М., 1977.
61. Ошанин, Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии / Д.А. Ошанин // Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение. – М., 1977. – С.134 – 149.

62. Ошанин, Д.А. Предметное действие как информационный процесс / Д.А. Ошанин // Вопросы психологии. – №3. – 1970. – С.34 – 50.
63. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
64. Петровский, В.А. К психологии активности личности / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С.26 – 38.
65. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
66. Поваренков, Ю.П. Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения / Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1990. – Т.2. – №2. – С.49 – 58.
67. Проблемы социализации индивида. Ученые записки ЛГУ. – Л., 1971. – Вып. 6.
68. Психологические основы профессионально-технического обучения. – М., 1988. – 145 с.
69. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987. – 238 с.
70. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
71. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.
72. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
73. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
74. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. [Текст] / С.Л. Рубинштейн / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

75. Свидерский, В.И. Некоторые вопросы диалектики изменения и развития [Текст] / В.И. Свидерский. – М., 1965.

76. Сигов, И.И. Проблемы разработки и конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля: Научно-методологические проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля [Текст] / И.И. Сигов. – Л., 1974.

77. Спиридонов, Л.И. Социализация индивида как функция общества / Л.И. Спиридонов // Проблемы социализации индивида. Ученые записки ЛГУ. – Л., 1971. – Вып.9. – С. 68 – 75.

78. Стилль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы [Текст]. – Киев: «Наукова думка», 1982. – 371 с.

79. Узнадзе, Д. Психологические исследования [Текст] / Д. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

80. Урванцев, Л.П. Психологические проблемы аттестации кадров на промышленном предприятии / Л.П. Урванцев // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль, 1978. – С.36 – 46.

81. Чебышева, В.В. Психология трудового обучения [Текст] / В.В. Чебышева. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.

82. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 95 с.

83. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1994. – 315 с.

84. Шадриков, В.Д. Духовные способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1996. – 36 с.

85. Шадриков, В.Д. Проблемы профессиональных способностей / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – №5. – С. 13 – 26.

86. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1983. – 185 с.
87. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
88. Эшби, У.Р. Конструкция мозга [Текст] / У.Р. Эшби. – М., 1962.
89. Buhler Ch. Basic Theoretical conceptions of Humanistic Psychology // American Psycho. 1971. V.26. №4. P.378-386.
90. Buhler Ch. Meaningful Living in the Mature Years // *Ahinh and Leisure*. N.Y., 1961. – P.345 – 387.
91. Erikson E.N. Identity. Youth and crisis. – N.Y., 1968.
92. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of careers. – N.Y., 1973.

Г Л А В А П

Основные положения системогенетической концепции профессионального становления человека

В настоящее время в отечественной психологии сложилось несколько концепций, в которых профессиональное становление личности исследуются как целостный процесс. Это, прежде всего, концепции Т.В. Кудрявцева [15], А.К. Марковой [17], Э.Ф. Зеера [8; 9; 10]. В наших исследованиях разрабатывается системогенетическая концепция профессионального становления и реализации личности. Как следует из названия, данная концепция исходит из общих принципов системной методологии и реализует идеологию системогенетического подхода к исследованию профессионализации, разработанного В.Д. Шадриковым [33]. В рамках настоящей главы мы попытаемся, в самых общих чертах, раскрыть содержание и основные положения данной концепции.

Анализ существующих подходов к исследованию профессионального становления личности убеждает нас в том, что в рамках психологической концепции, ориентированной на целостное изучение профессионализации, необходимо поставить и решить следующие задачи: во-первых, определить базовые психологические понятия и в первую очередь, понятие «профессиональное становление личности»; во-вторых, выявить объективные и субъективные детерминанты профессионального становления; в-третьих, определить диахронические критерии профес-

сионализма и уровня профессионализации в целом; дать характеристику нормативным и ненормативным кризисам профессионализации; в-четвертых, предложить основания для периодизации профессионального становления; в-пятых, показать возможные нарушения профессионального развития.

В первой главе мы постарались решить первую из поставленных задач, а именно: определить понятие профессионального становления, опираясь на такие базовые категории, как жизненный путь личности, научение и развитие, социализация и индивидуализация, активность личности. В последующих главах мы уточним психологическое содержание ряда других понятий системогенетической концепции профессионального становления личности, включая понятия «профессиональное самоопределение», «субъект профессионального пути». Поэтому анализ системогенетической концепции мы начнем с решения второй задачи.

2.1. Детерминация профессионального становления личности

Проблема детерминации общего и профессионального развития личности относится к категории фундаментальных психологических проблем. Ее решение связано с поиском ответов на следующие вопросы: что, как и когда побуждает, заставляет или стимулирует человека развиваться в профессиональном плане. Данную проблему можно сформулировать иначе: какие факторы внешние или внутренние, социальные или индивидуальные, объективные или субъективные, моральные или материальные

детерминируют профессиональное развитие личности; как они взаимодействуют и соотносятся между собой.

В психологии развития для решения данной проблемы выделены разнообразные факторы и сформулированы различные теории, объясняющие их влияние. Мы исходим из того, что в основе профессионального развития человека лежит его собственная активность или деятельность. Если человек «ничего не делает» и остается пассивным никакого развития никогда не происходит и, наоборот, чем выше его активность, тем интенсивнее, при прочих равных условиях, идет развитие. Эмпирически установленные факторы, иллюстрирующие это положение, в отечественной и зарубежной психологии зафиксировано более чем достаточно. Поэтому роль названных выше факторов будет заключаться в порождении развивающих форм деятельности, активности, которые, в конечном счете, и определяют эффекты развития.

Э.Ф. Зеер делит все факторы, детерминирующие профессиональное развитие, на внешние и внутренние. К внешним факторам он относит: социально-экономические условия, ведущую учебно-профессиональную или профессиональную деятельность, технико-технологический уровень деятельности, система стимулирования профессионального роста, случайные обстоятельства, то есть, говоря обобщенно, – факторы и институты профессиональной социализации.

К внутренним факторам относятся: биопсихические и физиологические особенности, социально-профессиональную активность, мотивы и смыслы профессиональной деятельности, потребности в реализации своего профессионально-психологического потенциала, кризисы профессионального становления, то есть индивидуальные особенности субъекта труда [9, с. 38].

В работах А.К. Марковой, Е.А. Климова и других авторов все многообразие факторов, детерминирующих профессиональное развитие, объединяется в две группы противоречий: противоречия между внешними и внутренними факторами и внутриличностные противоречия (между внутренними факторами). Первую группу образуют два типа противоречий: 1) между социально профессиональными требованиями и возможностями, желаниями субъекта по их реализации; 2) между потребностями, притязаниями субъекта труда и возможностями, условиями, предлагаемыми профессионализацией по их реализации, удовлетворению.

Более широко представлены внутриличностные противоречия развития: между потребностями и возможностями по их реализации; между идеальными представлениями и реальным положением вещей, между профессиональной и социальной компетентностью (хорошо знает свое дело, но плохо понимает людей), между профессиональной и личностной компетентностью (хорошо знает свое дело, но плохо рефлексирует свои состояния), между ориентацией «на себя в деле» и «на дело в себе», между ориентацией на саморазвитие и на стабилизацию достигнутого уровня мастерства и ряд других (Маркова А.К., 1996; Климов Е.А., 1998). Факторы, детерминирующие профессиональное развитие и противоречия, которые возникают между ними, образуют социальную ситуацию развития или, точнее говоря, социальную ситуацию профессионального развития, сокращенно – ССПР. ССПР является системным образованием, в состав которого интегрированы системы внешних и внутренних, социальных и индивидуальных детерминант развития, образующие качественно новую структуру. Важно отметить, что профессионально важные качества, которые субъект обретает в процессе профессионализации, являются по отношению к

данной ситуации системными. Это означает, что развитие профессионально важных качеств детерминировано не внешними и внутренними требованиями-возможностями, а системой, которая является результатом их взаимодействия.

Объективное и субъективное содержание ситуации трактуется в психологии по-разному: и с учетом того, какое место субъект занимает в ее структуре, и какую он играет роль. Мы исходим из того, что субъект труда является компонентом ситуации, погруженным в ее содержание. Внешние, по отношению к субъекту труда, компоненты ситуации представлены в ее составе в форме социальной и материальной среды, факторы которой рассмотрены выше. Данные, имеющиеся в литературе, и материалы наших исследований свидетельствуют, что процесс взаимодействия субъекта труда и ССПР может приобретать различные формы. Ситуация может познаваться субъектом или нет, может отражаться в целом, либо частично, может осознаваться либо не осознаваться, приниматься как руководство к действию или отвергаться, либо просто не учитываться в деятельности.

Чаще всего субъект ориентируется на объективные компоненты ситуации, и, в меньшей степени, на свои собственные качества. Познание и оценка субъективных свойств ситуации субъект осуществляет средствами рефлексивного анализа. Факторы ситуации регулируют процесс профессионального развития в том случае, если они осознаются и принимаются субъектом труда. Если социальная ситуация профессионального развития осознается, но не принимается человеком, то его развитие осуществляется по другим, внепрофессиональным сценариям, например, криминальным. Факторы социальной ситуации могут регулировать процесс профессионализации субъекта и тогда, когда их действие не осознается человеком.

Это становится возможным благодаря тому, что функцию стимулирования профессионального развития берут на себя активные проводники социально-профессиональных требований: родители, учителя, мастера производственного обучения и т.д.

Однако чаще всего профессионализация осуществляется в условиях осознания (полное или частичное) и принятия (в целом или отдельных сторон) социальной ситуации профессионального развития. В этом случае, ситуация начинает рассматриваться субъектом как социальная задача (Абульханова-Славская К.А., 1977), а точнее, как комплекс социальных задач профессионального развития, интенсивность и эффективность решения которых определяется значимостью профессионализации для субъекта и его возможностями.

В психологии выделяют разные способы взаимодействия человека и профессии. В.Д. Шадриков считает, что процесс принятия профессии и профессионализации в целом осуществляется на основе проецирования структуры мотивов личности на содержание и условия профессиональной деятельности, на основе оценки мотивационных возможностей последней. В целом принятие профессии разворачивается в некоторую форму социально-профессиональной активности субъекта труда, которая в психологии называется профессиональным самоопределением. Она зарождается на ранних этапах оптации и может осуществляться, как известно, в течение всей профессиональной жизни индивида.

Чаще всего решение задач профессионального самоопределения завершается компромиссом, в результате которого профессия принимается индивидом лишь по основным позициям. При этом субъект хорошо понимает, что данная профессия не может удовлетворить все его потребности и обеспечить реализацию всего его потенциала,

осознает субъект и негативное влияние отдельных факторов профессии. Компенсация проблем в рамках отмеченного компромисса осуществляется за счет расширения сфер жизнедеятельности индивида, прогнозирования будущих изменений, саморазвития. Соотношение внешних и внутренних факторов в структуре ситуации, а также роль субъекта в отражении и создании самой ситуации в ходе профессионального развития личности изменяется.

Справедливо предположить, что в зависимости от способа и глубины принятия профессии и профессионализации в целом, у субъекта труда складывается к ним определенное отношение. Профессия может восприниматься человеком как некоторая обязанность, которую он вынужден выполнять в силу сложившихся обстоятельств или социальных требований. Он может относиться к ней как возможному способу самоактуализации и самореализации, как способу социального признания. Очень часто люди относятся к своей профессиональной деятельности как источнику доходов, который позволяет им реализоваться в других жизненных сферах.

Очевидно, что люди совершенно по-разному относятся к своей профессиональной деятельности и это не может не сказываться на ее эффективности, на эффективности профессионального развития в целом. Поэтому большое значение для оценки уровня профессионального развития имеет показатель профессиональной идентичности личности, о котором речь пойдет несколько ниже. Здесь же мы приведем материалы эмпирического исследования риэлтеров, которые хорошо иллюстрируют высказанные предположения.

В ходе анализа полученных в результате исследования данных было выделено 4 типа риэлтеров, в зависимости от того, как они относятся к профессии и профессиональному развитию в целом.

Первая группа риэлтеров, которая, фактически, увольняется на ранних этапах социально-профессиональной адаптации, может быть названа случайной или импульсивной. Для этих работников характерно то, что они не знают точно, что им нужно, но стремятся к высоким заработкам, получение которых, по их мнению, должно происходить быстро и без особых усилий.

В этом смысле деятельность риэлтеров является для них привлекательной, поскольку она широко разрекламирована, как приносящая высокие, но легкие и быстрые доходы. Однако их ожидания не оправдываются. И уже в первые месяцы самостоятельной работы они понимают, что от них требуются серьезные усилия для получения даже небольших доходов. Это их не устраивает, и они быстро увольняются, создавая высокую текучесть кадров среди работников со стажем 1-2 года работы.

Вторую группу составляют риэлтеры, которые сознательно пришли в данную профессию. Они способные и активные, ориентированы на высокую самореализацию, обладают неплохими организаторскими способностями. Они хорошо знают, что им надо и не допускают ущемления свои ведущих потребностей и интересов. Они лишь временно принимают имеющееся положение вещей, как плату за накопление необходимого профессионального риэлтерского опыта. Как только опыт накоплен, они сразу же покидают фирму, чаще всего для создания собственного бизнеса. В нашем случае, подавляющее большинство представителей этого типа риэлтеров уходят из фирмы, примерно, к 5 году работы в ней.

Третью группу риэлтеров составляют также способные, активные, но менее уверенные в себе люди. Они сознательно пришли в риэлтерский бизнес и готовы много работать, чтобы добиться желаемых успехов. Они стре-

мятся к самореализации, но готовы и к компромиссам, рассматривая их, как вынужденную необходимость. Они не стремятся к быстрой перемене мест, им необходимо сориентироваться в ситуации, подготовить соответствующие условия для перехода. Они принимают сложившуюся ситуацию не как уступку, а как некоторый этап профессионального развития, который необходим для дальнейшего профессионального роста. И лишь тогда, когда они понимают, что в условиях данной фирмы самореализация и дальнейшее профессиональное развитие невозможны, они увольняются с работы. Последние из представителей данной группы увольняются, проработав в фирме около 10 лет.

Четвертую группу образуют риэлтеры, которые готовы работать в фирме и по профессии в условиях, практически, полной утраты профессиональной идентичности. Почему они так делают? Часть из них продолжает работать потому, что не знают, куда можно уйти, а в ряде случаев, просто не желают предпринимать дополнительных усилий. Некоторые данные, полученные нами (динамика формирования когнитивной и мотивационной структуры) говорят о том, что существует и другая категория работников, у которых профессиональная идентичность не утрачивается, а преобразуется в более широкую форму личностной идентичности. Для них профессиональная деятельность остается важной и нужной, так как они уже «срослись» с ней, но она рассматривается как средство решения задач более широкого жизненного экзистенциального плана

В рамках проведенных эмпирических исследований, нам удалось, подтвердить гипотезу (Рубинштейн С.Л., 2000; Митина Л.М., 1990 и др.) о существовании двух форм профессионального развития: относительно пассивной (адаптивной) и относительно активной (творческой),

надситуативной). Суть «пассивной» модели профессионального становления заключается в том, что индивид, в основном, ориентируется на заданные нормативные требования, на выполнение профессиональных предписаний. В рамках второй модели индивид выходит за рамки требований, поднимается над ситуацией профессионального развития и превращает свой труд в объект практического преобразования.

В наших исследованиях удалось показать, что реализация пассивной модели является первым этапом профессионального развития, когда ведущая роль в структуре ситуации отводится профессиональным требованиям. Это отмечается на стадии профессионального обучения и на начальных этапах самостоятельной профессиональной деятельности, вплоть до окончательного завершения профессиональной адаптации. В этот период уровень профессиональных требований как бы «ведет» за собой профессиональное развитие через перестройку ситуации, через постановку новых задач профессионального развития.

После завершения адаптации, длительность которой зависит от типа профессии, ведущую роль в детерминации профессионального становления начинают играть внутренние, психологические факторы. На примере ряда профессий удалось показать, что в условиях стабилизации профессиональных требований индивид начинает вмешиваться в создание самой ситуации через изменение требований к себе, к содержанию и условиям профессиональной деятельности. В этот период субъект начинает ориентироваться не на профессиональные, а на свои собственные требования, которые соотнесены с профессиональными требованиями и возможностями самого субъекта.

Переход на активную модель профессионального становления осуществляется на 4-5 году самостоятельной профессиональной деятельности (у менеджеров, учите-

лей). Однако такой переход отмечается далеко не у каждого специалиста и не в каждой профессии.

Создание новой ситуации профессионального становления личности через изменение отношения к себе как профессионалу подтверждают неоднократно высказываемые предположения, что профессиональная самооценка является ведущим фактором профессионализации личности.

Вместе с тем необходимо отметить, что и на стадии адаптивного профессионального развития субъект не остается пассивным, то есть полностью подчиняющимся обстоятельствам и профессиональным требованиям. Так, в эмпирических исследованиях установлено, что учащиеся ПТУ отражают ситуацию на двух уровнях: когнитивном и регулятивном. В состав первого уровня включается известная субъекту информация о ситуации, а в состав второго – только та, которая необходима для решения конкретных учебно-профессиональных задач. Формирование 2-х уровней отражения ситуации является необходимой предпосылкой для дальнейшего творческого развития профессионала.

Активность субъекта в условиях адаптационного развития профессионала проявляется в дифференциации внешних и внутренних факторов ситуации, в оценке парциального влияния каждого из них на результаты деятельности. При этом данная оценка зависит от индивидуальных особенностей субъекта и уровня его профессионального развития.

Так, например, спортсмены-экстерналы и спортсмены высокого уровня квалификации основные причины своих неудач видят во влиянии внешних, не зависящих от них, факторов, а спортсмены-интерналы и спортсмены низкого уровня квалификации – внутренних, субъективных факторов.

Активность личности в условиях адаптивной модели профессионального становления проявляется в индивидуализации отражения и отношения к ситуации. Так, в ходе экспериментального исследования учеников-электросварщиков, было установлено, что учащиеся совершенно по-разному отражают одну и ту же учебно-производственную ситуацию, добиваясь при этом одинаково высокой эффективности деятельности.

Итак, в основе детерминации профессионального становления и реализации субъекта труда лежит социально-профессиональная ситуация развития, которая по отношению к субъекту является метасистемой, а обретаемые субъектом свойства по отношению к ней – системными качествами.

2.2. Диахронические критерии профессионального становления личности

Критерии профессионального становления – это объективные и субъективные показатели, по которым можно судить об уровне развития профессионала, об уровне его профессионализации.

В педагогике и психологии профессионального развития используются различные критерии профессионализации: производительность, качество и надежность, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, профессиональная готовность и ряд других. Простое перечисление критериев убеждает нас в том, что они могут быть формальными или содержательными. Первые описываются показателями результативности деятельности, а вторые – сис-

темой качеств субъекта труда, которые определяют результативность деятельности, профессионализации в целом и отношение к ним.

Наиболее полная характеристика различных критериев профессионализации (профессионализма) дана в работах А.К. Марковой. Опираясь на анализ профессиональной деятельности учителя, она выделяет 13 различных критериев, которые, в силу их обобщенности, могут быть использованы и для оценки профессионального развития представителей других профессиональных групп. Остановимся на содержании данных критериев более подробно.

1.) Объективные критерии показывают, насколько человек соответствует требованиям профессии, какой он вносит вклад в социальную практику.

2.) Субъективные критерии показывают, насколько профессия соответствует требованиям человека, его мотивам, ожиданиям, склонностям, притязаниям.

3.) Результативные критерии свидетельствуют о том, достигает ли человек желаемых сегодня обществом результатов в своем труде или нет.

4.) Процессуальные критерии, функция которых заключается в том, чтобы зафиксировать использует ли человек при достижении своих результатов социально приемлемые способы, приемы, технологии или нет.

5.) Нормативные критерии указывают на то, усвоил ли человек нормы, правила, эталоны профессии, умеет ли их реализовать на уровне мастерства или нет.

6.) Индивидуально-вариативные критерии, которые показывают стремление человека индивидуализировать свой труд, проявить в труде свою самобытность, развивать себя средствами профессии.

7.) Критерии наличного уровня свидетельствуют о достижении человеком необходимой степени профессио-

нализма.

8.) Прогностические критерии позволяют судить о том, имеет ли человек перспективы роста, какова зона его ближайшего профессионального развития.

9.) Критерии профессиональной обучаемости свидетельствуют о готовности человека к принятию профессионального опыта других людей.

10.) Творческие критерии, которые свидетельствуют о стремлении человека выйти за пределы своей профессии, обогатить ее содержание своим личным творческим вкладом.

11.) Критерии социальной активности свидетельствуют об умении человека заинтересовать общество в результатах своего труда, привлечь внимание к насущным проблемам профессии.

12.) Критерии профессиональной приверженности, которые свидетельствуют об умении человека соблюдать нравственные принципы профессии и понимать ее неповторимый вклад в прогресс общества.

13.) Критерии качественные и количественные [17, С. 55 - 58].

При выделении ведущих критериев профессионализации мы исходим из содержания базового противоречия профессионального становления личности. В соответствии со спецификой данного противоречия и учитывая активную роль субъекта труда в процессе профессионального развития, выявлено три ведущих критерия профессионализации: профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость.

Каждый критерий описывается на основе ограниченного числа ведущих параметров, которые, в свою очередь, операционализируются до уровня конкретных индикаторов, измеряемых частными методиками. Параметры

критериев, а, следовательно, и сами критерии профессионализации, являются диахроническими, т.е. они действуют на всех этапах профессионального пути, но имеют разную форму проявления.

Критерий профессиональной продуктивности (ПП) свидетельствует о степени соответствия возможностей человека социально-профессиональным требованиям. Он характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия результатов данного процесса социально-профессиональным требованиям. ПП оценивается на основе параметров производительности, качества и надежности, которые имеют свою специфику в зависимости от того, какая задача профессионализации решается: поиск и выбор профессии, профессиональное обучение и адаптация, построение профессиональной карьеры и смена этапов профессионализации. Так, для профессионального обучения показателем продуктивности является обученность, для профессиональной адаптации – адаптированность, для реализации карьерных ожиданий – ее успешность в соответствии с содержанием социально-значимых (престижность) критериев.

Профессиональная идентичность (ПИ) свидетельствует о степени соответствия содержания и условий профессионализации требованиям и притязаниям субъекта труда. Она характеризует степень принятия субъектом профессии и профессионализации в целом, уровень их личностной значимости. Критерий ПИ оценивается на основе трех ведущих параметров: отношения субъекта к профессии и профессионализации как средству удовлетворения своих потребностей и самореализации; его отношения к себе как профессионалу (субъекту деятельности и развития); отношения к системе ценностей соответствующей профессиональной общности. ПИ оценивается на основе субъективных показателей: степени удовлетво-

ренности трудом, профессией, карьерой, собой; профессиональной, учебно-профессиональной самооценки, индексов самореализации и самоактуализации личности, показателей ценностно-ориентационного единства, референтности и ряда других.

Наиболее сложным является критерий профессиональной зрелости (ПЗ), который был предложен Д. Сьюпером. ПЗ свидетельствует о сформированности личностного контура регулирования процессом профессионального развития, о степени осознания своих возможностей и потребностей, которые ей предъявляются. Для профессионально зрелой личности характерно умение соотносить свои возможности, потребности и профессиональные требования, выбирать оптимальную стратегию профессионального становления, в том числе и сознательно, идти на риск или снижать уровень притязаний и т.д. ПЗ является ведущим показателем становления субъекта профессионального пути.

При изучении представителей различных профессий удалось показать, что различные подструктуры индивидуальности профессионала (профессиональный опыт, подструктура профессиональных мотивов, подструктура черт личности, профессиональное самосознание и т.д.) значимо коррелируют со всеми критериями профессионализации (профпродуктивность, профидентичность и профзрелость).

Однако, учитывая величину и уровень значимости корреляции, можно говорить о ведущей роли отдельных подструктур в их влиянии на соответствующие критерии. Принимая во внимание данные, которые получены в ходе эмпирических исследований, можно утверждать:

- уровень профессиональной продуктивности зависит, прежде всего, от развития профессиональной одаренности и профессионального опыта;

- уровень профессиональной идентичности определяется подструктурой профессиональных мотивов и психологических качеств личности;

- уровень профессиональной зрелости наиболее тесно связан с подструктурой профессионального самосознания.

Последующая эмпирическая проверка показала что, уровень развития ведущей подструктуры не всегда прямо влияет на уровень проявления соответствующего критерия профессионализации. Например, высокий уровень профессиональной одаренности не гарантирует нам высокий уровень профессиональной продуктивности. Одной из причин такого положения является сознательное фиксирование индивидом уровня своих профессиональных достижений.

Другая причина связана с тем, что нельзя судить об уровне профессионального становления личности лишь по одному критерию профессионализации. В плане подтверждения данной гипотезы в ходе серии эмпирических исследований было показано, что отдельные критерии профессионализации и на стадии профессионального обучения, и на стадии самостоятельной профессиональной деятельности активно взаимодействуют между собой и образуют интегральный или комплексный критерий, в котором объединяются три исходных.

Комплексный критерий профессионального становления личности формируется на более поздних этапах профессионализации и для каждого индивида имеет характерную степень выраженности, которая определяется абсолютной величиной критериев и особенностями их сочетания. Есть все основания утверждать, что соотношение критериев внутри комплексного, так же как и их уровень, может сознательно определяться и задаваться самим индивидом.

В ходе анализа результатов эмпирического исследования нам не удалось доказать, что высокий уровень профессиональной продуктивности гарантирует и высокий уровень профессиональной идентичности. Таким образом, гипотеза К.М. Гуревича о прямом соответствии профессиональной продуктивности (на уровне профессиональной эффективности) и профессиональной идентичности (на уровне удовлетворенности трудом) не подтверждается. При изучении представителей различных профессий были выявлены периоды, когда между профессиональной продуктивностью и профессиональной идентичностью вообще отсутствует связь, а также периоды, когда эта связь является положительной или отрицательной.

Полученные данные указывают на относительную независимость критериев профессионализации друг от друга, что позволило выдвинуть гипотезу о существовании 3-х подструктур личности профессионала.

Первая подструктура образуется свойствами личности профессионала, которые влияют на продуктивность деятельности, а также на стремление ее добиваться, поддерживать, сохранять и повышать ее уровень. Данный компонент субъекта труда чаще всего связывают с понятием профессиональная компетентность. Основными критериями развития данной подструктуры в условиях профессионализации, как указывалось, является производительность, качество и надежность деятельности. На уровне оценки эффективности профессиональной деятельности речь может идти о профессиональном мастерстве. На уровне оценки учебно-профессиональной деятельности речь может идти – об обученности и т.д.

Вторая подструктура образуется на основе свойств личности, которые определяют степень профессиональной идентичности личности, возможности и заинтересован-

ность субъекта в достижении ее определенного уровня. Ведущим компонентом данной подструктуры является профессиональная направленность личности профессионала, ее характерологические качества, а ведущими параметрами 3 группы отношений: к профессионализации, к себе как профессионалу, к профессиональной общности. Основные индексы, которые используются для измерения ПИ следующие: удовлетворенность трудом, профессией, профессиональная самооценка, сформированность профессионального менталитета, ценностно-ориентационное единство и ряд других. Высшим проявлением профессиональной идентичности является профессиональное счастье.

Третья подструктура включает свойства личности профессионала, которые обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию профессионального становления и стремление к осуществлению этого на определенном уровне. Поиск и выбор профессии, построение и реализация модели профессиональной карьеры, переход на другую работу – это все проявления действия данной функциональной системы, которая связана с такими понятиями, как смысл профессиональной деятельности, профессиональная совесть и профессиональная честь. Ведущим компонентом данной структуры является профессиональное самосознание, а высшим уровнем развития – профессиональная мудрость.

Исходя из приведенной модели критериев, индивидуально-психологический смысл профессионализации для человека заключается в обретении профессионального мастерства, профессионального счастья и профессиональной мудрости.

2.3. Неравномерность и гетерохронность

профессионального становления.

Кризисы профессионализации

Неравномерность и гетерохронность становления профессионала проявляется:

- в разновременности закладки и скорости развития отдельных подструктур личности профессионала;
- в смене ведущей роли отдельных подструктур личности в процессе профессионального развития;
- в смене ведущей роли социальных и индивидуальных факторов профессионального развития;
- в наличие нормативных и ненормативных кризисов профессионального становления.

Ведущим признаком гетерохронности профессионального развития является разновременность закладки и становления отдельных подструктур субъекта профессионального пути и их взаимодействие между собой на разных этапах профессионализации. В серии эмпирических исследований профессионального становления представителей разных профессий мы изучали взаимодействие когнитивной подсистемы и подсистемы характерологических качеств субъекта труда. Но прежде чем обратиться к анализу полученных результатов, необходимо уточнить критерии развития самих психологических систем (подсистем).

Как было показано в ряде наших работ [25; 26] любая психологическая система проходит три стадии развития: накопления компонентов и связей, стабилизации состава и его сокращения. Поскольку любая система формируется для решения некоторой задачи, то главным крите-

рия включения в ее состав тех или иных компонентов и связей между ними является степень их влияния на решение поставленной задачи. Говоря другими словами, каждый компонент системы обладает определенной прагматической значимостью. Например, если формируется информационная основа деятельности, то в ее состав отбираются те информационные признаки, которые позволяют максимально точно и быстро оценить реально складывающуюся производственную ситуацию.

Процесс накопления прекращается тогда, когда субъект отобрал в состав системы некоторый минимум прагматически значимых элементов, который обеспечивает решение поставленной задачи. Качественно-количественный состав данного минимума определяется в соответствии с принципами оперативности, которые хорошо известны из работ Д.А. Ошанина [22] и В.Д. Шадрикова [32; 33]. На этапе стабилизации система представляется в максимально развернутом виде, каждый компонент получает свою прагматическую оценку с точки зрения влияния на конечный результат, между всеми компонентами устанавливаются связи, фактически это связи взаимодействия (взаимосодействия) и взаимовлияния.

Такая дифференцированная структура компонентов позволяет субъекту приступить к сокращению ее состава. Сокращение идет по двум основаниям: по степени прагматической значимости (в первую очередь сокращаются компоненты с низкой прагматической значимостью) и по степени интегрированности компонента в структуре. Интегрированность компонента оценивается количеством значимых связей, в которые данный компонент вступает в рамках данной системы. В первую очередь сокращаются наименее интегрированные компоненты.

Таким образом, переход к сокращению состава системы свидетельствует о завершении развития системы, о

достижении ею оперативно необходимого уровня зрелости. Из сказанного следует, что уровень интегративности системы, т.е. сумма значимых связей фиксируемых в ее составе отражает реальную динамику ее развития и позволяет судить об уровне ее зрелости. Теперь обратимся к анализу результатов, полученных в ходе эмпирического исследования.

Нами исследовалась когнитивная подсистема, в состав которой входило 18 показателей (различные виды памяти, мышления, свойства внимания и т.д.) подсистема характерологических качеств (16 факторов теста Кеттелла) у высококвалифицированных рабочих (регулировщики радио-, телеаппаратуры). Исследования осуществлялось на 4-х стажевых этапах. Первый стажевой этап представляли регулировщики, которые проработали по специальности менее 1 года, второй – специалисты со стажем от 1 года до 2,5 лет, третий – от 2,5 и до 5,5 лет, а четвертый этап представляли регулировщики, проработавшие по специальности более 5,5 лет. В результате проведенного анализа были получены следующие данные.

1.) Интегративность когнитивной подсистемы достигает своего максимума во 2 стажевом периоде и далее происходит ее сокращение. В 1 – 2 стажевых периодах уровень интегративности когнитивной подсистемы существенно и значимо выше аналогичных показателей подсистемы характерологических качеств.

2.) Интегративность подсистемы характерологических качеств достигает своего пика на 3 стажевом этапе и далее происходит ее снижение. На 3 – 4 стажевых этапах интегративность подсистемы характерологических качеств существенно и значимо выше интегративности когнитивной подсистемы.

3.) На 1 – 2 стажевых этапах отмечается наиболее сильное влияние когнитивной подсистемы на производи-

тельность труда и удовлетворенность трудом. Это влияние значительно и существенно выше влияния подсистемы характерологических качеств.

4.) На 3 – 4 стажевых этапах возрастает влияние подсистемы характерологических качеств на производительность труда и, особенно на удовлетворенность трудом, это влияние значительно выше влияния когнитивной подсистемы личности профессионала.

5.) Максимальная связь между когнитивной подсистемой и подсистемой характерологических качеств отмечается на 3 стажевом этапе, до этого момента связь растет, а затем начинает падать.

Полученные результаты позволяют нам сделать следующие выводы. В процессе профессионализации первой начинает развиваться когнитивная подсистема субъекта труда. На первых этапах профессионального становления ей принадлежит ведущая роль, т.е. от нее напрямую зависит эффективность труда и позитивное отношение к профессиональной деятельности. Подсистема характерологических качеств начинает развиваться позднее, и она начинает играть ведущую роль в 3 и 4 стажевом периоде. Это означает, что она фактически определяет эффективность профессионального труда, отвечает за регулирование интенсивности деятельности когнитивной подсистемы способностей. Есть все основания говорить, что на 3 стажевом этапе происходит формирование профессионально важных качеств более высокого уровня системности, которые включают и когнитивные, и характерологические компоненты.

В наших последующих исследованиях общего и профессионального развития студентов педагогического вуза разных факультетов в общих чертах были подтверждены тенденции, выявленные при изучении регулировщиков. Было убедительно показано, что когнитивная под-

система в первую очередь включается в процесс развития, система характерологических качеств – во вторую. Подтверждены данные, полученные при исследовании регуляторов, что когнитивная подсистема, играющая ведущую роль на первых этапах развития, активно влияет на успеваемость студентов младших курсов. На старших курсах это влияние существенно снижается. Данная тенденция была подтверждена и при изучении студентов технического вуза.

Итак, представленные выше данные убедительно свидетельствуют, что на разных стадиях профессионализации отдельные подструктуры субъекта труда закладываются неодновременно, в разные сроки достигают зрелости и их ведущая роль в ходе профессионализации изменяется. Все это является подтверждением положений, которые указывают на гетерохронность профессионального становления и реализации личности.

Ведущим признаком неравномерности профессионального развития и реализации личности являются нормативные и ненормативные кризисы профессионализации.

В энциклопедическом словаре «кризис» определяется как резкий крутой перелом, тяжелое переходное состояние [35]. В данном определении зафиксировано два существенных момента психологического кризиса. Во-первых, каждый кризис свидетельствует о завершении одного этапа жизни, развития человека и о начале перехода к следующему. Во-вторых, любой психологический кризис сопровождается трудными психическими состояниями и тяжелыми эмоциональными переживаниями

Исследования проблемы кризисов является традиционными для отечественной и зарубежной психологии развития. Кризисы, которые в первую очередь стали предметом исследования психологов, – это детские возрастные кризисы. Обычно в отечественной психологии

выделяют кризис первого года жизни, кризис 3 лет, кризис 6 – 7 лет, подростковый кризис 10 – 12 лет (Выготский Л.С., 1984; Эльконин Д.Б., 1978; Божович Л.И., 1978 и др.).

Когда предметом изучения в психологии развития стало не только развитие ребенка, но и развитие взрослых, в поле внимание специалистов попали жизненные кризисы или нормативные кризисы взрослости (для их обозначения используются и другие термины). Классиками данного направления психологических исследований можно считать Ш. Бюлер и Э. Эриксона.

Для данного направления исследований характерна позиция, что жизнь состоит из чередования периодов стабильного состояния и периодов изменений. Период изменений чаще всего связан с кризисами развития, которые определяются противоречиями жизни, имеющими определенное психологическое содержание. Они могут осознаваться, не осознаваться или осознаваться частично, например, на определенном этапе развития противоречия. Именно по своему содержанию и по способам выхода из кризиса они отличаются от детских возрастных кризисов.

Существует определенная типология нормативных кризисов жизни. Например, Р.А. Ахмеров выделяет следующие виды кризисов: кризисы нереализованности, кризисы опустошенности и кризис бесперспективности и не связывает их с определенными возрастными периодами [14]. В.И. Слободчиков, разделяя все кризисы на кризисы развития и кризисы рождения, выделяет следующие их виды: кризис юности (17 – 21 год), кризис молодости (27 – 33), кризис взрослости (39 – 45), кризис зрелости (55 – 65) и кризис индивидуальной жизни (вне возраста) [28].

Д. Левинсон выделяет сходные кризисы: кризис ранней взрослости (17 – 22), кризис 30 лет (28 – 33), кризис среднего возраста (40 – 45) [38]. В целом, в исследова-

ниях большинства отечественных и зарубежных авторов, существуют соответствия в определении названий и возрастных рамок жизненных кризисов. Существование кризисов подтверждается и на уровне обыденного сознания, что находит отражение в выражениях: «30 лет – ума нет и не будет», «седина в голову – бес в ребро» и т.д.

В особую группу следует выделить кризисы профессионального становления личности (КПС). Они возникают на различных этапах профессионального пути личности, отражают его специфические закономерности, несводимые к закономерностям жизненного пути человека. КПС являются проявлением общей неравномерности профессионального развития человека на различных этапах трудового пути. В основе их детерминации лежит целый комплекс различных факторов: изменение социальной ситуации профессионального развития, возрастные профессиональные требования к человеку, рост или снижение профессиональных притязаний личности, обострение противоречий профессионального развития и ряд других.

Э.Ф. Зеер выделяет несколько видов кризисов профессионального развития: кризис учебно-профессиональной ориентации (14 – 17 лет), кризис профессионального выбора (16 – 18 лет), кризис профессиональных ожиданий (18 – 20), кризис профессионального роста (23 – 30), кризис профессиональной карьеры (30 – 33 года) и ряд других [10].

Мы выделяем макро- и микропрофессиональные кризисы. Первые возникают при переходе от одной стадии профессионализации к другой, вторые – внутри стадии. Необходимо различать нормативные и ненормативные кризисы профессионального становления. К числу последних, следует отнести потерю работы, утрату трудоспособности, неразрешимый трудовой конфликт, перепрофилирование производства. Различаются кризисы

профессионального становления, которые возникают в результате обострения профессиональных противоречий и кризисы, которые провоцируются нормативными кризисами жизни.

Необходимым условием эффективного разрешения КПС является осознание индивидом противоречий профессионального становления, осознание предъявляемых требований и своих возможностей, осознание ситуации профессионального развития.

Процесс осознания содержания профессионального кризиса и динамика его последующего протекания (разрешения) характеризуется определенной этапностью. На первом этапе человек стремится не замечать как изменилась ситуация профессионального развития, хотя при этом он может ощущать себя несчастным, разочарованным, чувствовать нависшую угрозу. На втором этапе ситуация привлекает внимание индивида, он начинает анализировать причины ее возникновения, причины несоответствия между своими возможностями, способами деятельности и требованиями, которые к нему предъявляются. На третьем этапе осуществляется поиск адекватных средств решения возникших проблем, формирование необходимых способов деятельности и адекватного отношения к новой ситуации. Четвертый этап – это использование найденных средств для решения проблемы, переход на новый уровень функционирования, который часто связан с обретением новой профессиональной идентичности личности [11]. В данном случае представлена конструктивная стратегия разрешения кризиса, естественно в реальности возможны и другие сценарии выхода из кризиса, включая и катастрофические.

Кризис, в том числе и профессиональный, всегда сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями, которые могут приводить к психологически неблаго-

гоприятным состояниям. Возникает вопрос: нужны ли кризисы профессионального развития. Мы считаем, что кризисы необходимы, т.к. благодаря возникающему в его рамках «эмоциональному взрыву» человек осознает необходимость смены старых способов деятельности, находит новые способы решения проблем, мобилизует свои духовные ресурсы для преодоления возникших противоречий. Таким образом, кризисы необходимы как средство развития личности, но чтобы смягчить их последствия, человек должен знать о кризисах, уметь их преодолевать исходя из своих реальных возможностей.

Профессиональный кризис – это всегда отрицание старых неадекватных средств и способов решения задач профессионального развития и профессиональной деятельности. Поэтому принципиальным моментом профессионального становления личности является выбор самого механизма отрицания. Гипотетически таких механизмов может быть достаточно много, остановимся на двух из них: абсолютном отрицании и диалектическом. В первом случае речь идет о полном отказе от всего того, что накоплено к началу кризиса. Объективно такое практически невозможно, но на психологическом уровне такое отрицание существует в форме «негативного отношения ко всему старому», в форме «нежелания пользоваться старыми средствами». Наиболее продуктивным является диалектическое отрицание, когда отрицается лишь та часть опыта, которая мешает дальнейшему развитию личности. Эмоциональная энергия профессионального кризиса как раз и необходима для того, чтобы отдифференцировать в опыте позитивное от неадекватного, разрушить укрепившиеся связи, по-новому взглянуть на уже привычное, стереотипизированное.

Строго говоря, КПС нельзя назвать возрастными, т.к. они напрямую не связаны с хронологическим возрас-

том человека, а определяются фазой, периодом или стадией профессионального развития. Поэтому временным показателем, с которым соотносится КПС, выступает так называемый профессиональный возраст личности.

Изучение профессионального развития студентов педагогического университета позволило нам выделить два основных кризиса – 2-го курса и 4-го курса.

Первый кризис (кризис 2-го курса) возникает в результате осознания и принятия студентами новой ситуации социально-профессионального развития, отличной от той, которая имела место в старших классах средней школы. Началу кризиса предшествуют безуспешные попытки студентов использовать школьные методы учебной работы для решения новых учебных задач. Поэтому данный кризис начинается с понимания студентами того, что сложившиеся в средней школе методы учебной деятельности не могут обеспечить эффективное усвоение вузовской программы. Главным результатом преодоления данного кризиса является формирование академической формы учебной деятельности и личности студента. Те студенты, которые не смогли перестроиться покидают вуз или продолжают учиться с большим трудом.

Второй кризис возникает тогда, когда студенты 4-го курса в ходе педагогической практики впервые сталкиваются с реальными профессиональными задачами. Кризис начинается с осознания того, что фундаментальная теоретическая подготовка на 1-3 курсах является необходимым, но недостаточным условием для решения задач обучения школьников. В результате преодоления данного кризиса начинает формироваться психологическая система профессионально-педагогической деятельности, закладываются основы профессионального интеллекта, профессиональной идентичности и системы профессиональной мотивации.

В зависимости от типа учебно-профессионального образовательного учреждения время возникновения и форма разрешения описанных кризисов может существенно изменяться. Так, в педагогическом колледже первый и второй кризис совмещены по времени и приходятся на 2-ой год обучения. В этом типе учебных заведений и академическое, и профессиональное развитие начинается одновременно, что имеет как свои положительные, так и отрицательные стороны.

Рассмотренные выше КПС относятся к группе адаптационных, т.к. они инициируются изменением ситуации профессионального развития и разрешаются благодаря формированию психологических новообразований, которые обеспечивают приспособление индивида к новым условиям профессионального становления и реализации.

Вторую группу КПС образуют кризисы, которые мы условно назвали «надситуационными». Главная их особенность заключается в том, что они возникают в условиях стабильной ситуации профессионального развития и инициируются не путем изменения предъявляемых требований, а через повышение требований к себе, снижение своей профессиональной самооценки, повышение уровня притязаний и т.д.

К этой группе относятся кризисы, которые возникают примерно на 4-5 году самостоятельной деятельности (выявлены у учителей и менеджеров). Что касается учителей, то к этому времени они достигают нормативного одобренного уровня профессиональной продуктивности. Они без особых проблем начинают справляться с решением всех нормативных учебно-воспитательных задач, обретают определенный и устойчивый статус в структуре педагогического коллектива, авторитет у администрации школы и учеников, они начинают свободно и вариативно оперировать учебным материалом и т.д. Стабильность ситуации, по

нашим данным, нарушает сам учитель путем изменения отношения к себе и своим профессиональным успехам. Тем самым он создает новую ситуацию профессионального развития, которая и переживается человеком как кризисная. Разрешаются эти кризисы не через адаптацию к ситуации, а через реализацию индивидуальности профессионала, которая проявляется в его отношении к своим профессиональным достижениям и перспективам, в оценке реализации своих требований, своего потенциала, своих потребностей.

Следует выделить еще одну группу КПС, главная особенность которой заключается в том, что они инициируются кризисами жизненного пути, но по форме и по содержанию являются профессиональными, т.е. оказывают существенное влияние на процесс становления и реализации профессионала.

Данные кризисы связаны не с профессиональным, а с хронологическим возрастом человека и наиболее сильно, по нашим данным, проявляются в возрасте 29 – 33 и 39 – 43 года, т.е. совпадают по времени с нормальными кризисами взрослости 30-ти и 40 лет. На поведенческом уровне эти кризисы проявляются в различных формах текучести кадров (повышение, понижение статуса, переход на другое место работы), а также в смене профессии. Психологически профессионально-возрастные кризисы связаны с переоценкой профессиональных ценностей, с изменением своих представлений о себе как профессионале, т.е. о своих возможностях, о своих профессиональных успехах и ожиданиях от профессиональной карьеры. В период этих кризисов человек ставит перед собой вопросы, затрагивающие основы его профессионального бытия: «Чего я достиг в профессии?», «Действительно ли я выбрал ту профессию, которая мне нужна?», «Каковы мои реальные профессиональные возможности?», «Как строить дальше

профессиональную карьеру?», «Что для меня важнее: профессиональная карьера или семейная жизнь?», «Нужно ли дальше профессионально совершенствоваться или нет?»).

Очевидно, что кризис профессионального становления в целом переживается человеком как трудная ситуация, но наибольшую проблему для него представляет первый кризисный этап [3]. Если 2 и 3 этапы связаны с естественной для человека активизацией профессионального самоопределения, то первый, который предполагает осознание того, что «так дальше жить нельзя», несомненно, переживается человеком как сильный стресс. В этот период человек останавливает свой процесс развития и реализации, фактически отказывается от предыдущей линии профессиональной жизни, но при этом еще не знает, что делать дальше и как выходить из сложившейся ситуации. Образно говоря, первый кризисный этап можно назвать «мертвой точкой» профессионального становления, который переживается как «психологический ступор», выход из которого является необходимым условием преодоления кризиса и требует проявления специальных форм активности субъекта труда.

В качестве такой формы активности в отечественной и зарубежной психологии рассматривается копинг-поведение или совладающее поведение. Проблема копинг-поведения относительно недавно стала разрабатываться в психологии. Необходимость обращения к данной проблематике продиктовано спецификой поведения человека в трудной ситуации, которое, порой, подавляет ведущие формы проявления активности личности. В широком смысле копинг включает все виды взаимодействия субъекта с ситуацией, в том числе попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации.

В психологии понятие копинга используется для описания характерных способов поведения людей в различных сложных жизненных и профессиональных ситуациях. Конечной целью данного поведения и одновременно критерием его эффективности можно считать снижение стрессогенного влияния ситуации [19], то есть совладание с ней и выход на нормальный уровень функционирования. Копинг-поведение реализуется посредством копинг-стратегий. На выбор таких стратегий оказывают влияние различные факторы: возрастные, гендерные характеристики. Чаще всего выделяют личностные и ситуативные детерминанты копинг-поведения.

Актуальность исследования проблемы копинг-поведения, на наш взгляд, не вызывает сомнений. Число трудных ситуаций, с которыми сталкивается современный человек, в последнее время значительно возросло. Изучение стратегий совладания, которые применяют люди, способов, с помощью которых они пытаются преодолеть негативные последствия кризисных ситуаций, является естественной основой для разработки технологий психологической поддержки специалистов.

Таким образом, ведущие функции копинг-поведения в структуре психологического кризиса профессионального становления заключаются:

- в выведении человека из состояния психологического ступора, вызванного осознанием возникшего противоречия и глубины необходимых перемен;
- в активизации познавательной активности в плане поиска оптимальных стратегий дальнейшего профессионального развития, то есть в активизации профессионального самоопределения.

Для уточнения роли копинг-поведения в процессе преодоления кризисов профессионального становления обратимся к результатам эмпирических исследований,

выполненных в рамках нашей лаборатории общего и профессионального развития. Исследование, проведенное Ю.Л. Сорокиной, посвящено изучению копинг-поведения в процессе преодоления кризиса учебной адаптации студентами педагогического университета [29].

В серии исследований студентов различных специальностей было установлено, что самым сложным этапом их учебной адаптации является отказ от школьных способов учебной деятельности и ориентация на формирование новой для них учебно-академической деятельности [16; 25]. Такая переориентация происходит в основном в 3-4 семестрах и в этот период учебная ситуация переживается студентами как кризисная. Кризис возникает потому, что студент не может добиться требуемых и желаемых учебных результатов, используя старые школьные способы обучения.

В исследовании Ю.Л. Сорокиной в целом было подтверждено предположение, что 3-4 семестр являются критическими для формирования новой психологической системы учебной деятельности. Показано, что после этого периода наблюдается существенное снижение остроты кризиса и начинает резко расти академическая успеваемость студентов.

Для оценки активизации совладающего поведения автором были использованы 3 методики: опросник С. Фобфолла (SACS), опросник Лазаруса и Фолькмана (WCQ) и опросник Нормана, Джеймса и Паркера (CISS) которые позволяют фиксировать стратегии и стили копинг-поведения. В работе установлено, что весь период адаптации студентов (1 – 4 семестр) воспринимается ими как относительно трудный. Об этом свидетельствует наличие значимых корреляционных связей между показателями адаптации и активности копинг-поведения.

Автором выделено несколько групп стратегий и стилей копинг-поведения: те, которые действуют на всех этапах адаптации или в отдельные семестры, которые влияют положительно, отрицательно либо не оказывают влияния. Например, эмоционально-ориентированный стиль и стратегия бегство-избегание на всех этапах связаны с адаптацией отрицательно, стратегия ассертивных действий – положительно. Названные выше стратегии и стили проявляются на всех этапах адаптации, а проблемно-ориентированный стиль, стиль социального отвлечения или положительной переоценки – только на отдельных ее этапах.

Для оценки влияния копинг-поведения на эффективность учебной адаптации Ю.Л. Сорокина использовала метод выделения крайних групп: было исследовано копинг-поведение у студентов с высоким и низким уровнем адаптированности. Показано, что высокий уровень адаптированности связан со следующими стилями и стратегиями копинг-поведения: ассертивные действия, положительная переоценка и планирование проблем. Именно их и следует рассматривать в качестве оптимальных для преодоления кризиса на данном этапе развития субъекта труда.

В исследовании, проведенном И.В. Шагаровой; изучалось копинг-поведение в условиях потери работы (ситуация безработицы) [30; 31]. В рамках первого этапа изучения проблемы было проведено пилотажное исследование, задачи которого заключались в следующем: определить уровень значимости потери работы, выявить типичные копинг-стратегии безработных, оценить эффективность данных стратегий.

В исследовании приняли участие 36 человек (33 женщины и 3 мужчины), которые потеряли работу и на момент проведения исследования ее не имели. Кроме то-

го, все испытуемые впервые с момента потери работы обратились в Службу занятости. Выборка была разделена на 2 группы по критерию стажа безработицы:

Группа 1 – испытуемые со стажем безработицы более 1 года (13 человек, средний стаж безработицы по группе 44,2 месяца, средний возраст – 35,6 лет).

Группа 2 – испытуемые со стажем безработицы менее 1 года (23 человека, средний стаж безработицы – 4,9 месяца, средний возраст – 25 лет). Для определения копинг-стратегий безработных использовалась методика Карвера, включающая 15 концептуально различных шкал.

По мнению безработных, наиболее эффективными, с точки зрения улучшения психического состояния являются стратегии поиска активной общественной поддержки, поиска эмоциональной поддержки, положительное истолкование ситуации. Наименее эффективными стратегиями, использование которых не улучшает психическое состояние, по мнению людей, потерявших работу, являются: обращение к религии, использование алкоголя и наркотиков, отрицание реальности ситуации.

Испытуемые со стажем безработицы меньше 1 года в большей мере применяют активный копинг, т.е. действия и усилия, направленные на изменение ситуации (решение проблемы трудоустройства), стараются с юмором относиться к ситуации. Безработные с большим стажем безработицы ведут себя иначе: фокусируются на своем эмоциональном состоянии, акцентируют свое внимание на переживаниях по поводу потери работы, пытаются рассматривать потерю работы в положительном свете, а также стараются психологически отстраниться, уйти от решения проблемы трудоустройства через мечтания, сон или отвлечение.

Человек, как правило, использует не какую-то одну стратегию, а несколько. В группе безработных с большим

стажем безработицы были выявлены следующие типы копинг-поведения (сочетание стратегий): 1.) «Сдерживание», «Принятие», «Фокус на эмоциях»; 2.) одновременное отвержение стратегий: «Активный копинг», «Принятие», «Положительное истолкование и личный рост».

Первый тип – эмоционально-переживающее копинг-поведение. Безработный признает реальность факта потери работы, эмоционально переживает это событие, причем акцентирует внимание на своем состоянии, сдерживает попытки копинга до того момента, когда, по их мнению, они будут полезны.

Второй тип поведения – отвержение активного копинг-поведения. Безработный не планирует и не предпринимает активные действия, усилия, направленные на то, чтобы изменить ситуацию, т.е. найти работу. В ситуации безработный не видит положительных моментов, не извлекает какой-либо пользы для себя.

В группе безработных со стажем безработицы менее 1 года были выявлены следующие типы копинг-поведения (сочетание стратегий): 1.) «Отрицание», «Поведенческое отстранение»; 2.) «Поиск активной общественной поддержки», «Поиск эмоциональной общественной поддержки», «Активный копинг»; 3.) «Планирование», «Положительное истолкование и личный рост».

Первый тип поведения – неконструктивный копинг. Безработный пытается не признавать реальность потери работы, отказывается, сдерживает попытки достичь цели, т.е. найти работу.

Второй тип поведения – активное копинг-поведение. Безработный ищет помощь, информацию, совет, пытается получить чье-либо сочувствие, эмоциональную поддержку и предпринимает действия, усилия, направленные на то, чтобы найти работу.

Третий тип поведения – конструктивное приспособление к ситуации. Безработный думает о том, как найти работу, планирует попытки активного поиска работы, извлекает из ситуации какую-либо пользу через личный рост или рассмотрение ситуации в более благоприятном свете.

Полученные результаты позволили сформулировать следующие выводы. Стаж безработицы оказывает влияние на выбор копинг-стратегий в ситуации потери работы. В копинг-поведении безработных ярко выделяются два основных направления:

- активный копинг, направленный на изменение ситуации потери работы;

- акцентирование внимания на эмоциональном состоянии, на своих переживаниях по поводу потери работы.

Люди со стажем безработицы более 1 года отдают предпочтение эмоционально-ориентированным и неконструктивным копинг-стратегиям. Люди со стажем безработицы менее 1 года в большей степени проявляют активность в поиске работы, а также склонны выбирать конструктивные стратегии преодоления.

На втором этапе исследования особое внимание было уделено изучению влияния индивидуальных особенностей на выделение стратегий копинг-поведения в ситуации потери работы. В качестве личностных детерминант копинг-поведения были рассмотрены locus контроля и ценностные ориентации. На роль локуса контроля в выборе стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией указывают Л.И. Анцыферова [3], Л. Пельцман [24]. Л.И. Анцыферова [3] также отмечала большое значение системы ценностей личности при совладании с трудной жизненной ситуацией. Роль системы ценностей в пережива-

нии ситуации потери работы подчеркивали А.К. Осницкий и Т.С. Чуйкова [21].

В исследовании решались следующие задачи:

1.) Выявить различия в стратегиях копинг-поведения безработных с интернальным и экстернальным локусом контроля.

2.) Выявить различия в стратегиях копинг-поведения безработных с приоритетом социальных, профессиональных и личностных ценностей.

Выборку составили 30 безработных в возрасте от 20 до 30 лет, состоящих на учете в Службе занятости. Исследование проводилось с помощью четырех методик: авторская анкета, опросник Карвера, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина и соавторов.

В ходе исследования установлено, что безработные с интернальным локусом контроля в основном ($p \leq 0,05$) используют стратегии поиска эмоциональной общественной поддержки, а также подавления конкурирующей деятельности. Для интерналов, потеря работы и ответственность за решение проблемы трудоустройства понимается как результат их деятельности, что может быть связано с сильными негативными переживаниями. Возможно, использование стратегии поиска эмоциональной общественной поддержки объясняется тем, что безработные пытаются найти поддержку, понимание, сочувствие, что позволяет им снизить стрессогенное влияние ситуации, а также придает дополнительные силы для конструктивного преодоления ситуации потери работы. Кроме того, интерналы стараются не заниматься другими видами деятельности для того, чтобы сосредоточить внимание только на решении проблемы трудоустройства.

Безработные с экстернальным локусом контроля используют такие неконструктивные стратегии, как мен-

тальное и поведенческое отстранение. Безработные-экстерналы склонны приписывать ответственность за возникновение и решение проблемы трудоустройства другим людям или обстоятельствам. Именно этим можно объяснить отказ от поиска работы. Стратегии ментального и поведенческого отстранения проявляются в попытках уйти от решения проблемы поиска работы через сон, просмотр телевизора, мечтания, отвлечение на другие виды деятельности.

Для выявления различий в стратегиях копинг-поведения безработных, ориентированных на социальные, профессиональные и личностные ценности, выборка была разделена на три группы. Основанием для деления стали ценности, которым отдавался приоритет.

При сравнительном анализе групп безработных, ориентированных на личностные и социальные ценности, были выявлены значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$) в отношении такой копинг-стратегии, как обращение к религии. Чаще используют данную стратегию безработные, ориентированные на ценности личности. Как уже отмечалось ранее, такие люди ориентированы на свободу, познание, уверенность в себе, т.е. для них важным является самосовершенствование, развитие внутренних ресурсов. Возможно, именно религия дает многим людям ответы на вопросы о развитии своего духа и личности в целом.

При сравнении копинг-стратегий безработных, ориентированных на личностные и профессиональные ценности, было выявлено, что безработные, ориентированные на личностные ценности склонны ($p \leq 0,05$) выбирать такие стратегии, как обращение к религии и поведенческое отстранение. Люди с ориентацией на профессиональные ценности чаще ($p \leq 0,05$) использу-

ют стратегию подавления конкурирующей деятельности. Таким образом, люди, для которых важными являются ценности личности, часто не предпринимают никаких попыток преодолеть ситуацию потери работы. Люди, для которых важными являются профессиональные ценности, стараются прилагать все силы, чтобы найти новое место работы: они стараются заниматься только поиском работы, уделяя мало внимания другим видам деятельности.

Таким образом, безработные, ориентированные на профессиональные ценности используют более конструктивные стратегии, чем люди, ориентированные на личностные ценности. Последние чаще используют неконструктивные копинг-стратегии.

При сравнении групп безработных с ориентацией на социальные и профессиональные ценности значимые различия были выявлены в отношении такой стратегии, как фокус на эмоциях, к которой чаще прибегают люди, ориентированные на профессиональные ценности ($p \leq 0,05$). Как уже отмечалось, для таких людей важным является все, что касается профессиональной деятельности. При потере работы самое ценное в их жизни подвергается угрозе, что вызывает сильные эмоциональные переживания. Люди же, ориентированные на социальные ценности часто прибегают к стратегии поиска социальной общественной поддержки.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- 1.) Существуют значимые различия в выборе копинг-стратегий безработных с интернальным и экстернальным локусом контроля.
- 2.) Существуют значимые различия в выборе копинг-стратегий безработных, ориентированных на

социальные, профессиональные и личностные ценности.

3.) Безработные с интернальным локусом контроля ориентированы на использование стратегий поиска эмоциональной общественной поддержки и подавления конкурирующей деятельности.

4.) Безработные с экстернальным локусом контроля используют такие неконструктивные стратегии, как ментальное и поведенческое отстранение.

5.) Люди, ориентированные на социальные ценности, прибегают к стратегии поиска социальной общественной поддержки.

6.) Люди, для которых важны ценности личности, используют такие неконструктивные стратегии, как обращение к религии и поведенческое отстранение.

7.) Безработные, ориентированные на профессиональные ценности, склонны использовать такие стратегии, как фокус на эмоциях и подавление конкурирующей деятельности.

Подводя итог рассмотрению проблемы кризисов, следует еще раз отметить их значимость в ходе профессионального развития субъекта. Однако конструктивные возможности кризиса реализуются только тогда, когда человек осознает, полностью или частично, базовое противоречие, лежащее в основе кризисной ситуации и обладает профессиональными и эмоциональными ресурсами для его преодоления. Можно с уверенностью утверждать, что от того, какие вопросы ставит перед собой субъект труда в периоды профессиональных кризисов и как он на них отвечает, существенно зависит содержание и направление его дальнейшего профессионального развития.

2.4. Периодизация профессионального становления человека

Исследование любого процесса развития, в том числе и профессионального, неизбежно сталкивается с необходимостью его квантификации или периодизации. Несмотря на интенсивное изучение данной проблемы, в психологических словарях определение понятия «периодизация» отсутствует, а в энциклопедическом словаре это понятие раскрывается следующим образом: «*Периодизация* – деление процессов развития на основные, качественно отличающиеся друг от друга периоды в соответствии с объективными закономерностями природы и общества» [35]. Из данного определения следует, что в основе создания любой периодизации лежит решение двух ведущих проблем: определение оснований для разбиения процесса развития на этапы и содержательное обоснование их качественной специфики.

В целом, цикличность профессионального пути человека достаточно очевидна. Г. Крайг утверждает, что «трудовую жизнь взрослого человека можно представить в виде профессионального цикла. Он начинается с размышлений над своим будущим, которые приводят к выбору профессии; продолжается работой в фактически избранной профессиональной области; и оканчивается удалением от дел, в частности, выходом на пенсию [13, с. 713].

В настоящее время в психологии сложилось несколько периодизаций профессионального развития и реализации личности. Рассмотрим некоторые из них. В зарубежной психологии в качестве классического варианта рассматривается периодизация Д. Сьюпера, которая опи-

рается на периодизации жизненного пути личности, предложенные Э. Эриксоном (E.N. Erikson, 1968) и Ш. Бюлер (Ch.Buhler, 1971). Д. Сьюпер выделяет 5 стадий, часть которых разбивается на отдельные фазы. В основе его периодизации лежит динамика профессиональной зрелости.

1.) Стадия пробуждения (от рождения до 14 лет), которая делится на фазы фантазии (4 – 10 лет, доминируют детские потребности, профессиональные роли проигрываются в фантазии); интересов (11 – 12 лет, формируются профессионально значимые предпочтения); способностей (13 – 14 лет, апробируются индивидуальные способности, проявляются представления о профессиональных требованиях и профессиональном образовании).

2.) Стадия исследования (15 – 24 года), когда индивид пытается опробовать себя в различных ролях при ориентации на свои реальные профессиональные возможности.

3.) Стадия консолидации (25 – 44 года) характеризуется стремлением обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личную позицию.

4.) Стадия сохранения (45 – 64 года), в рамках которой профессиональное развитие индивида идет в одном определенном направлении, без выходов за рамки найденного поля.

5.) Стадия спада (65 и более лет) происходит развитие новых ролей: частичное участие в профессиональной жизни, наблюдение за профессиональной деятельностью других людей (D.E. Super, 1983, 1985).

Альтернативное видение этапов профессионального пути предложил Р. Хейвигхерст. Его интересуют не столько потребности и способности человека, сколько приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют человеку быть полноценным работником. Со-

гласно Р. Хейвигхерсту, можно выделить следующие этапы профессионализации:

1.) первый этап профессионального пути – это идентификация с работником (от 5 до 10 лет); Дети идентифицируют себя со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я-концепции;

2.) второй этап – это приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет); школьники научаются организовывать свое время и прикладывать усилия для выполнения различных задач, например домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: сначала работа, а потом игра;

3.) третий этап – приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет), человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать; он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру;

4.) четвертый этап – становление профессионала (от 25 до 40 лет), взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице;

5.) пятый этап – работа на благо общества (от 40 до 70 лет), работники достигают пика своей профессиональной карьеры; они начинают задумываться о той гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их труд, и находят время для выполнения своих обязательств перед обществом;

6.) шестой этап – размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взгля-

дом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

Г. Крайг [13] отмечает, что эти периодизации, безусловно, интересны, однако, в сегодняшнем быстро меняющемся, высокотехнологичном обществе ошибочно полагать, что все люди проходят одну последовательность этапов одинакового для всех профессионального цикла. Молодежь долго пробует свои силы, меняет профессии, прежде чем находит то, что надо. Многие взрослые на пике своей профессиональной карьеры меняют место работы или профессию. Подобные события могут быть вызваны как внешними обстоятельствами, например увольнением работников в результате сокращения численности персонала, так и внутренними факторами, например переоценкой достигнутых успехов, поэтому предложенные Д. Сьюпером и Р. Хейвигхерстом этапы, возможно, соответствуют трудовой биографии менее, чем половины всех работающих взрослых людей.

В отечественной психологии одним из первых цикличность профессионального развития субъекта труда определил Б.Г. Ананьев. Он выделил подготовительную фазу, старт, кульминацию (пик) и финиш профессионального цикла, для каждого из которых характерны особые структурные изменения (или состояния) субъекта труда [2]. Развернутые периодизации представлены в работах Т.В. Кудрявцева, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.А. Бодрова и ряда других авторов.

Е.А. Климов (Климов Е.А., 1998) выделяет два больших этапа в развитии человека: допрофессиональное и собственно профессиональное развитие, которые, в свою очередь делятся на ряд стадий. Так *первый этап* делится на следующие стадии:

1.) стадия предыгры (от рождения до 3 лет); она, по мнению автора, составляет около 5% времени, если при-

нять за 100% «юридический» цикл развития субъекта трудовой деятельности от рождения до пенсионного возраста.

2.) стадия игры (от 3 до 7-8 лет); она составляет 7% от условного цикла развития субъекта труда;

3.) стадия овладения учебной деятельностью (от 7-8 до 11-12 лет); также, по мнению автора, составляет 7% от отмеченного цикла;

В рамках *второго этапа* обозначаются следующие стадии:

4.) стадия оптации, результатом которой является формирование реалистического представления о референтной профессиональной общности, от 11-12 до 14-18 лет;

5.) стадия профессиональной подготовки, ее результатом является формирование профессиональной готовности, от 15-18 до 16-23 лет;

6.) стадия адаптации, в рамках которой молодой специалист привыкает к новым условиям деятельности;

7.) стадия интернала, когда человек достигает нормативного уровня профессиональных требований.

Далее, находясь в статусе интернала, специалист, по мнению Е.А. Климова, проходит различные фазы этого уровня профессионализации: фазы мастерства, авторитета и наставника. Для каждой из выделенных фаз характерен свой специфический уровень профессионализма.

В основе периодизации А.К. Марковой (Маркова А.К., 1996) лежит уровень профессионализма личности. Она выделяет 5 таких уровней и 9 этапов:

1.) допрофессионализм, он включает этап первичного ознакомления с профессией;

2.) профессионализм, он состоит из трех этапов: профессиональной адаптации, самоактуализации в профессии и этапа мастерства;

3.) суперпрофессионализм, он также включает три этапа: свободное владение профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческое проектирование себя как личности;

4.) непрофессионализм, то есть осуществление деятельности на фоне деформации личности;

5.) слеппрофессионализм – завершение профессиональной деятельности

Одной из наиболее подробных, на наш взгляд, является периодизация В.А. Бодрова (Бодров В.А., 1991), которая включает девять стадий:

1.) От рождения до, примерно, 3 лет (стадия преддыгры) – в процессе общения со взрослыми ребенок овладевает и развивает функции избирательного восприятия, координированных манипуляторных действий, речи, простейшие правила поведения и моральных оценок, на основе первичного познания окружающего мира и исходного формирования личностных структур (потребностных, когнитивных, эмоциональных и др.) создаются предпосылки для включения в игровую деятельность.

2.) От 3 до 6-8 лет (стадия игры) – ребенок овладевает «основными смыслами» человеческой деятельности, межличностными отношениями, соответствующими действиями в системе игр (планирование действий и поведения, мысленное предвосхищение, ориентация в пространстве, координация движений, развитие когнитивных процессов и т.д.), закладываются элементы эмоционально-волевой регуляции поведения и т.п.

3.) От 6-8 до 11-12 лет (стадия овладения учебной деятельностью) – происходит начальное ознакомление с содержанием различных сфер жизнедеятельности человека, проявляются первичные интересы к труду, в игровой деятельности моделируются элементы трудовой деятель-

ности, развиваются способности самоконтроля и самооценки, воображения, планирования, самоанализа.

4.) От 13-14 до 16-18 лет (стадия оптации – подготовки к жизни и труду) – происходит овладение системой социально значимых ценностных представлений о построении жизни и профессионального пути, усвоение системы должных отношений с товарищами и взрослыми, активный самоанализ отношения к миру взрослых, формирование информационных основ моральной, социальной и профессиональной направленности, самооценки собственной пригодности на основе анализа своих возможностей и степени развития профессионально важных качеств, активные попытки самосовершенствования, самовоспитания, самообразования, самоорганизации.

5.) В 15-16 или 17-23 года (стадия профессионального обучения) – целенаправленное освоение системы знаний и практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности, ценностных представлений о данной профессиональной общности, развитие и наполнение предметным содержанием мотивов и целей будущей деятельности, формирование профессиональной пригодности к обучению профессии (ближняя цель) и к реальной практической деятельности (отдаленная цель) на основе развития ПВК и профессионально ориентированных психологических структур личности (операционной основы профессионального самоопределения, элементов профессионального мышления, памяти, психомоторики и т.д.).

6.) От 19-21 до 24-27 лет (стадия профессиональной адаптации) – приспособление к социальным и профессиональным нормам, условиям, процессам трудовой деятельности, дальнейшее развитие самоопределения в избранной профессии, осознание правильности выбора профессионального пути, согласование жизненных и про-

фессиональных целей и установок, формирование значимых черт личности профессионала, развитие ПВК, специальных способностей, эмоционально-волевых качеств.

7.) От 21-27 до 45-50 лет (стадия развития профессионала) – совершенствование личностных структур профессионала (практического мышления, памяти, восприятия, психомоторики, характерологических черт, интеллектуальных функций, способностей и т.д.), развитие операционных качеств, формирование адекватных структур психологического обеспечения реализации трудовых задач.

8.) От 45-50 до 60-65 лет (стадия реализации профессионала) – отмечается полная или частичная реализация профессионального потенциала, стабилизируются основные операционные структуры, личностные черты носят устойчивый характер, облик личности постоянен, достаточно хорошо выражена компенсация некоторых психических функций, намечаются признаки снижения активности, корректируются жизненные цели.

9.) От 61-66 лет до завершения жизни (стадия спада) – прогрессивно снижается профессиональная активность или сужаются ее сферы, угасают многие профессиональные интересы, перестраиваются жизненные установки, меняются ценностные ориентации, возникают противоречия между функциональными возможностями личности и намерениями, желаниями, ближайшими целями, ухудшение функционального состояния (болезни, расстройства) резко изменяют жизненную направленность.

Проведенный анализ свидетельствует, что для большинства существующих периодизаций профессионального становления человека характерны следующие особенности.

Во-первых, все периодизации в качестве временного параметра используют лишь хронологический возраст

человека и не учитывают его профессиональный стаж. Тем самым решение отдельных профессиональных задач связываются с конкретным возрастом (например, поиск работы – с юношеским возрастом, окончание профессиональной карьеры – со старостью). Но такая тесная связь прослеживается далеко не всегда.

Во-вторых, для ряда периодизаций характерна редукция содержания профессионального развития; так, например, некоторые авторы (Д. Сьюпер, Т.В. Кудрявцев) сводят психологическую сущность профессионального становления к развитию профессионального самоопределения или самопознания, забывая о существовании профессиональных способностей, профессионального опыта и мотивации, а также других подструктур личности.

В-третьих, для психологических периодизаций характерно абстрагирование от внешних социально-профессиональных требований, которые предъявляются к индивиду и которые он должен учитывать, определяя содержание и направление своего профессионального развития. При таком подходе профессиональное развитие представляется как спонтанное, полностью подчиненное интересам индивида.

В-четвертых, большинство профессиональных периодизаций опираются на те или иные представления о жизненном пути человека в целом и пытаются копировать его. В силу этого, основные тенденции жизненного пути маскируют ведущие закономерности становления профессионала, что существенно сказывается на адекватности представлений о данном процессе.

В рамках предлагаемого нами подхода к периодизации, процесс становления и реализации профессионала рассматривается как последовательное или параллельное решение комплекса задач профессионального развития, которые ставит перед собой субъект на основе познания и

принятия социальной ситуации профессионального развития (ССПР), учитывая свои жизненные и профессиональные цели.

Такой подход позволяет принципиально решить 3 основные проблемы периодизации. Во-первых, определить основания для квантификации целостного процесса становления профессионала на отдельные элементы. Во-вторых, зафиксировать длительность каждого элемента периодизации, которая соответствует времени решения задач профессионального развития и измеряется в единицах профессионального возраста человека. В-третьих, обозначить качественное своеобразие каждого элемента периодизации исходя из специфики конкретной задачи профессионального становления человека.

Принципиальным моментом любой периодизации является определение ее единиц или элементов. Учитывая специфику ССПР и особенности ее отражения человеком, мы согласны с В.А. Ганзеным и Л.А. Головей, что должна существовать уровневая система различных по объему единиц периодизации. Имеет смысл говорить, как минимум, о трех уровнях единиц периодизации профессионального становления: стадиях, периодах и фазах [7].

Стадии самые крупные единицы периодизации; они соотносятся с основными этапами профессиональной социализации, но не совпадают с ними по времени и содержанию. В качестве ведущего критерия выделения стадии является принятие субъектом конкретной ситуации профессионального развития как руководства к действию. Можно выделить пять таких стадий: допрофессионального развития, поиска и выбора профессии (оптация), профессионального обучения, самостоятельной профессиональной деятельности, послепрофессионального развития.

Границы между стадиями размыты, т.е. наблюдается весьма специфический процесс их взаимного проник-

новения. Реально, каждая стадия начинается несколько позже формального момента, смены формы профессиональной социализации. Имеющиеся в нашем распоряжении экспериментальные данные свидетельствуют, что студенты педагогического вуза принимают новую, по отношению к школе, ситуацию развития лишь в конце первого, в начале второго курса обучения. До этого времени они воспринимают ситуацию вузовского обучения фактически как школьную и используют для решения соответствующих учебных задач приемы и средства, выработанные в школе. Подобную инерционность профессионального становления мы наблюдали и у начинающих учителей в первый год работы.

Стадии по своему психологическому содержанию являются неоднородными и в свою очередь могут делиться на отдельные периоды. Основанием для выделения периодов является уточнение ситуации профессионального развития и конкретизация задач профессионального становления. В общем случае можно выделить три нормативных периода в составе стадии: адаптация или завершение решения задач развития предыдущей стадии, период решения основной задачи профессионального становления данной стадии, подготовка к переходу на новую стадию развития.

В реальном исследовании периоды могут маскироваться их спецификой конкретных видов профессионального становления. Так стадия профессионального обучения в вузе первоначально делится на две подстадии (учебно-академическую и учебно-профессиональную), а они уже делятся на три периода.

Периоды также могут быть поделены на элементы, которые мы называем фазами. Например, период адаптации можно поделить на следующие фазы: осознание необходимости адаптации, поиск путей и средств адаптации,

процесс адаптации, выход на необходимый уровень адаптации. Второй период на стадии самостоятельной профессиональной деятельности описывается еще большим количеством фаз.

Описанные единицы периодизации выявлены экспериментально, и их соотношение является отражением иерархии нормативных задач профессионального развития, которые ставит перед собой субъект труда по мере конкретизации ССПР. Более мелкое дробление единиц периодизации означает переход на иной уровень ее изучения, который связан с анализом не нормативных, а индивидуальных задач профессионального развития.

Независимо от величины единиц периодизации и их вклада в процесс становления профессионала все они описываются одинаковым набором параметров: конкретной ССПР или задачей профессионального становления, ведущей формой профессиональной активности, специфическими профессионально важными и значимыми качествами, профессионально ориентированными новообразованиями и конкретными критериями профессионализации.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1977. – 224 с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
3. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15 – № 1. – С.3 – 17.

4. Бодров, В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991. – С. 3 – 21.
5. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии - 1978. - №.4 - С. 23 - 36.
6. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной психологии) Собр. соч.: В 6-ти т. / Л.С. Выготский. - М., 1984. - Т.4. – 487 с.
7. Ганзен, В.А. К системному описанию онтогенеза человека / В.А. Ганзен, Л.А. Головей // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – №6. – С.42 – 53.
8. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Свердловск, 1988. – 250 с.
9. Зеер, Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М: Акад. проект, 2004. – 188 с.
10. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М. - Екатеринбург, 2003. - 329 с.
11. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е.А. Климов. – Москва; Воронеж, 1996. – 530 с.
12. Климов, Е.А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, 1998. – 349 с.
13. Крайг, Г., Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: «Питер», 2000. - 987 с.
14. Кроник, К. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути [Текст] / К. Кроник, Р. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 285 с.

15. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст] / Т.В. Кудрявцев. – М., 1986.
16. Кузнецова, И.В. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза [Текст] / И.В. Кузнецова, Ю.П. Поваренков. - Сыктывкар: КомиГПИ, 2003. - С. 129.
17. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М. «Знание», 1996. – 184 с.
18. Митина, Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.58 – 63.
19. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. - 1997. - Т. 18, - № 5 - С.20 - 30.
20. Ниемаля, П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Проблемы психологии личности / П. Ниемаля. – М., 1982. – С. 133 – 139.
21. Осницкий, А.К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А.К. Осницкий, Т.С. Чуйкова // Вопросы психологии. - 1991. - № 1. - С.92 - 104.
22. Ошанин, Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии / Д.А. Ошанин // Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение. – М., 1977. – С.134 – 149.
23. Ошанин, Д.А. Предметное действие как информационный процесс / Д.А. Ошанин // Вопросы психологии. – №3. – 1970. – С.34 – 50.
24. Пельцман, Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу / Л. Пельцман // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – №1. – С. 126 – 130.
25. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] /

Ю.П. Поваренков. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 160 с.

26. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Курск, 1991. – 110 с.

27. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

28. Слободчиков, В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. - 1991. - № 2. - С.37 – 49.

29. Сорокина, Ю.Л. Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза: автореф. дис...канд. психол. наук / Ю.Л. Сорокина. - Ярославль, 2005. - 24 с.

30. Шагарова, И.В. Стратегии копинг-поведения в ситуации потери работы: постановка проблемы / И.В. Шагарова // Актуальные проблемы современной психологии: Сборник научных трудов / Под общ. ред. Л.И. Дементий. - Омск: Омск. гос. ун-т, 2002. – 23 – 37.

31. Шагарова, И.В. Взаимосвязь индивидуального стиля саморегуляции и стратегий копинг-поведения безработных / И.В. Шагарова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности / Под ред. Поваренкова Ю.П.-Ярославль: ЯГПУ им. Ушинского, 2005. - С.310 - 315.

32. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения [Текст] / В.Д. Шадриков. - Ярославль: ЯГПИ, 1981. - 72 с.

33. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

34. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

35. Энциклопедический словарь: в 3-х т. / М.: Изд-во БСЭ. – 1954. – Т.2. – 720 с.
36. Buhler Ch. Meaningful Living in the Mature Years // *Aging and Leisure*. N.Y., 1961. – P.345 – 387.
37. Erikson E.N. Identity. Youth and crisis. – N.Y., 1968.
38. Levinson D. The seasons of a man`s life. – N.Y., 1978.
39. Super D.E. Synthesis: Or is it distillation // *The Personnel and Guidance Journal*. – 1983. – Vol.61 – №8 – p. 508 – 512.
40. Super D.E. Self-realization through the work and leisure roles // *Educational and Vocational Guidance*. – 1985. – №43. – p. 1 – 8.

Г Л А В А Ш

Психологическая структура субъекта труда

Традиционно разработка категории субъекта в психологии осуществляется на уровне философской методологии и в рамках понятийного аппарата общей психологии. Вместе с тем, категория субъекта является продуктивной не только при анализе методологических проблем психологии, но и при решении широкого круга прикладных проблем, в том числе тех, которые связаны с психологической интерпретацией профессионального становления и реализации личности. Однако эффективное использование категории субъекта в рамках прикладных отраслей психологической науки требует ее уточнения и конкретизации. В настоящей главе мы постараемся обозначить возможные направления конкретно-научного анализа категории субъекта, с позиций тех задач, которые решаются в рамках психологии становления профессионала. В данном случае речь пойдет о субъекте труда и субъекте профессионального пути.

3.1. Психологическая характеристика субъекта труда

Методологический анализ категории субъекта в отечественной психологии осуществлялся в трудах К.А. Абульхановой-Славской [1; 2], Б.Г. Ананьева [5; 6], А.В.

Брушлинского [8; 9], А.Н. Леонтьева [24], Б.Ф. Ломова [25], С.Л. Рубинштейна [42; 43; 44]. В работах указанных авторов доказана необходимость и возможность использования понятия «субъект» в психологии, предпринята попытка дифференцировать понятие «субъект» от таких понятий как «личность» и «индивидуальность», определены функции и свойства субъекта, выделены некоторые его виды.

Существенную роль в разработке категории субъекта, а также и в становлении субъектного подхода в отечественной психологии в целом, сыграли исследования С.Л. Рубинштейна и его учеников

С.Л. Рубинштейн определил концептуальные направления психологического исследования субъекта, ведущие признаки которого он связывал с творческой самостоятельностью, со способностью преобразовать действительность и самого себя. Предельно общая характеристика субъекта, которая дана в трудах С.Л. Рубинштейна, способствовала тому, что его ученики акцентируют внимание на различных сторонах данного феномена.

Так А.В. Брушлинский рассматривает субъекта как предельно широкую характеристику человека, отражающую единство всех его базовых качеств: природных, социальных, индивидуальных. При таком подходе, содержание понятия «субъект» шире содержания понятия «личность», но субъект всегда является личностью. Также в работах автора выделяется понятие группового субъекта. А.В. Брушлинский активно разрабатывает категорию группового субъекта. Он отмечает, что субъект – это человек или группа людей, находящихся на высшем уровне активности, автономности, системности. Субъект, по мнению А.В. Брушлинского, объединяет в себе все проявления человека в единую систему, при этом субъект – это высший уровень интеграции психики, который позволяет

рассматривать природу последней как активную, деятельностную, обладающую пластичностью и регуляторными способностями. Таким образом, согласно А.В. Брушлинскому, важнейшими свойствами субъекта являются его целостность, единство, интегральность [8].

Несколько иначе в данной проблеме подходит К.А. Абульханова-Славская. При определении личности как субъекта она исходит из пяти основных положений [3] Во-первых, субъект обладает особым способом организации. Согласно мнению автора, превращение личности в субъекта происходит как в процессе овладения деятельностью, так и в организации своей деятельности и активности. Во-вторых, сущность личности как субъекта связана с разрешением противоречий. К.А. Абульханова-Славская отмечает, что «трудности, которые возникают у личности в процессе деятельности, составляют для нее перспективу их разрешения своими силами». Третий критерий личности как субъекта состоит в способности личности, избегая внутренних противоречий, целенаправленно и оптимально использовать свои возможности (психические, личностные, профессиональные и т.п.) и имеющийся опыт как способы решения жизненных задач и проблем. Четвертый критерий определения личности как субъекта связан с совершенствованием личности как индивидуальности. Таким образом, в данном критерии заложена идея о стремлении личности как субъекта к совершенствованию, самоактуализации, самореализации, оптимальному уровню функционирования. Пятый критерий определения личности как субъекта, считает К.А. Абульханова-Славская, предполагает совершенствование личности, связанное с достижением «подлинности своей жизни». Подлинность жизни выражается в жизненной стратегии, которая соответствует смыслу жизни, индивидуальности и типу лично-

сти. «Основную жизненную стратегию личность осуществляет только в качестве субъекта своей жизни» [3].

Опираясь на результаты методологического анализа, осуществленного в рамках школы С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Завалишина выделяет следующие наиболее существенные характеристики человека как субъекта, которые имеют принципиальное значение для целей психологического анализа субъекта труда.

1.) Человек как субъект – это высший уровень бытия вообще, активно взаимодействующий с природным и социальным миром и практически преобразующий его.

2.) Существенной характеристикой субъекта является его «качественная определенность», в связи с чем методологически продуктивно во многих случаях выделение субъектов разных форм и уровней активности человека в мире (субъекты познания, труда, жизни и т.д.).

3.) Важнейшая функция субъекта – интеграция. Во-первых, субъект интегрирует свое внутреннее, обеспечивая тем самым целостность, взаимосвязь разных психических свойств, состояний и т.д. Во-вторых, он осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т.д.), т.е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач [14, с. 74].

Рассмотренные положения позволяют непосредственно перейти к определению психологической структуры субъекта труда. Наиболее полное определение данному понятию дает Е.А. Климов. Он пишет: «В общем виде под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, целям, средствам и условиям деятельности (трудовой)» [21, с. 107].

Конкретизируя свою точку зрения, Е.А. Климов выделяет 4 основных психологических признака трудовой деятельности [21, С. 103 – 117], которые, по мнению В.А. Бодрова, фактически, определяют основные критерии сформированности субъекта труда [7, С. 354 – 355]. Остановимся на них более подробно.

Во-первых, субъект труда всегда осознает социальную ценность результатов труда, а уровень осознания определяется на основании: а) степени представленности у субъекта труда знаний о требованиях к результату труда; б) характера познания социальной ценности предвидимых результатов труда для себя и для общества; в) эмоциональных проявлений субъекта деятельности и их адекватности его представлениям и знаниям.

Во-вторых, субъект труда должен осознавать обязательность выполнения порученного дела в заданных нормах. На когнитивном уровне данный критерий проявляется в осознании субъектом ответственности перед людьми и обществом в целом, а на аффективно-волевом – в эмоциональных реакциях, состояниях, отношениях, связанных с тревогой по поводу совпадения или расхождения содержания деятельности с ее идеальным планом.

В-третьих, для субъекта труда характерно сознательное применение орудий труда, средств достижения профессиональных целей. Данный показатель оценивается по степени теоретической подготовленности к выполнению деятельности, по степени сформированности профессиональных навыков и умений, а также по степени адекватности эмоциональных проявлений на уровне профессиональной готовности субъекта труда.

В-четвертых, субъект труда осознает профессиональную значимость межличностных отношений, что предполагает знание и понимание вклада других людей в создание материальных ценностей общества, которые

субъект использует в процессе профессиональной деятельности, а также осознание отношения других людей к создаваемым им ценностям.

Анализ работ Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и ряда других авторов убеждает нас в том, что имеет смысл говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта труда: процессуально-деятельностном и структурно-функциональном. На первом уровне раскрывается содержание активности (деятельности) субъекта труда с использованием таких понятий как мотив, цель, программа деятельности и т.д. На втором уровне описываются профессионально важные и профессионально значимые качества (ПВК и ПЗК), посредством которых реализуется профессиональная активность и которые влияют на ее эффективность.

Рассмотрим первоначально психологическое содержание ведущих форм профессиональной активности субъекта труда.

3.2. Психологическое содержание профессиональной активности субъекта труда

Реализация различных форм профессиональной активности является базовым свойством субъекта труда. Какие же формы профессиональной активности наиболее характерны для субъекта труда?

В отечественной психологии существуют различные классификации форм деятельности (активности) личности. Например, С.Л. Рубинштейн предложил генетическую классификацию видов деятельности: игра, учение, труд [43]. Б.Г. Ананьев, как известно, критиковал эту

классификацию и предложил свою: познание, общение и труд [5]. М.С. Каган, подходя к данной проблеме с более широких позиций, выделил следующие формы деятельности: преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная и коммуникативная деятельности [19].

Несмотря на разнообразие подходов, большинство авторов считает, что ведущей формой профессиональной активности субъекта труда является профессиональная или трудовая деятельность. Другой формой активности субъекта труда рассматривается профессиональное учение. Остановимся на этих формах активности более подробно.

Психологическое содержание профессиональной деятельности. При определении сущности трудовой деятельности большинство отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов и другие) исходят из положений, сформулированных в работах К. Маркса, который дал глубокую социально-экономическую характеристику ее содержания.

Б.Г. Ананьев отмечает, что структура труда раскрывается через анализ взаимодействия человека как субъекта труда с предметом труда посредством орудия, которое является наиболее подвижной, изменяющейся (совершенствующейся) и активной структурной частью этой деятельности. Он выделяет четыре основные функции трудовой деятельности: а) создание искусственной среды обитания, т.е. совокупности жизненно необходимых для человека условий; б) производство средств потребления, обеспечивающих воспроизводство жизни; в) производство средств производства, обеспечивающих технический и общественный прогресс; г) производство самого человека как субъекта труда и всех остальных его деятельностей в обществе [6, с. 318].

Учитывая основные характеристики труда, данные К. Марксом, В.Д. Шадриков считает, что «трудовая деятельность выступает в единстве трех аспектов: предметно-действенном (как процесс, в котором «человек при помощи средств труда вызывает заранее намеченное изменение предмета труда»); физиологическом (как «функции человеческого организма»); психологическом (как осуществление сознательной цели, проявление воли, внимания, интеллектуальных свойств работника и т.д.)» [57, с. 7]. Естественно, что в психологическом исследовании последний аспект играет ведущую роль.

Исходя из такого понимания, В.Д. Шадриков определяет трудовую деятельность как процесс «активного изменения предметов природы в целях приспособления их для удовлетворения потребностей человека, как процесс создания потребительных стоимостей» [57, с. 7].

В психологии различают трудовую и профессиональную деятельность. Г.В. Суходольский считает, что в силу «диалектического единства и противоположности целесообразной производительной деятельности и работы, т.е. абстрактного и конкретного труда, в трудовой деятельности можно выделить две логически противоположные разновидности: профессиональную и непрофессиональную деятельности» [57, с. 7].

Трудовая деятельность выступает по отношению к профессиональной как родовое понятие, но ее существование не является научной абстракцией. Она реально формируется у человека и активно реализуется до начала его профессионализации, поскольку реально существуют базовые потребности и качества человека, которые обеспечивают ее осуществление: потребность в труде, трудолюбие, трудоспособность, общетрудовые умения и ряд других [51].

Профессиональная деятельность – это род трудовой деятельности, связанный с конкретной профессией. Ее реализация требует специальной подготовки, развития специальных способностей (профессиональных способностей) и мотивов (профессиональных мотивов), формирования специальных знаний и умений (профессиональных знаний и умений) и других профессионально важных качеств личности.

Основными структурными компонентами профессиональной деятельности рассматриваются предмет и субъект труда, условия, средства и продукты труда. Структурная организация профессиональной деятельности показывает: ее отличие от игры и обучения заключается не только в том, что она создает потребительные стоимости, но и в том, что продуктом, результатом игры и учения является преобразование самого субъекта деятельности.

Профессиональная деятельность реализуется на основе субъект - субъектных и субъект - объектных отношений. В первом случае в качестве предмета деятельности выступает человек или группа людей, а во втором – остальные природные и социальные объекты и явления. К первому типу профессиональной деятельности относится труд учителя, социального работника, врача, психолога, юриста.

Анализируя различные подходы к проблеме деятельности, Г.В. Суходольский отмечает, что в качестве ее субъекта выделяют: человечество и общество в целом; различные социальные группы, индивида, конкретного человека, личность; животное; персонифицированный психический процесс (деятельность мышления); физиологическую систему или орган [49, с. 22 – 23].

В рамках психологии труда субъектом профессиональной деятельности может быть индивид или группа индивидов. В соответствии с этим основанием выделяют

индивидуальную и совместную (групповую) профессиональную деятельность. Для совместной деятельности характерно разделение труда между членами группы, где каждый человек выполняет отдельные трудовые операции, которые, если взять их в отдельности, бессмысленны.

Профессиональная деятельность в целом и ее структурные компоненты являются объектом изучения целого комплекса наук, смежных с психологией труда. А что же в данном случае должна изучать психология? И каковы представления психологов о психологическом содержании профессиональной деятельности и ее составе?

Применительно к деятельности в целом Б.Ф. Ломов решает первый вопрос следующим образом. Он считает, что психика в деятельности выполняет две функции – когнитивную и регулятивную. Поэтому задача ее психологического анализа заключается в изучении того, как предмет деятельности, ее условия и средства отражаются в голове человека и каким образом это отражение осуществляет регулирующую функцию по отношению к тем движениям органов человеческого тела, посредством которых данная деятельность выполняется [25, с. 215]. «Изучая деятельность, – отмечает Б.Ф. Ломов, – психология раскрывает (во всяком случае, должна раскрывать) формы, уровни и динамику субъективного отражения действительности и механизм психической регуляции этой деятельности. Ее задачей является также изучение влияния деятельности на развитие психических процессов, состояний и свойств человека, на развитие психологического склада личности в целом» (там же).

Общие положения, сформулированные Б.Ф. Ломовым, легко экстраполируются на профессиональную деятельность. Тем не менее, обратимся к авторам, которые непосредственно изучали профессиональную деятельность.

В своей книге, посвященной психологическому анализу трудовой деятельности, В.Д. Шадриков пишет, что предмет психологического изучения трудовой деятельности можно определить «как психические процессы и психические факторы, которые побуждают, программируют и регулируют трудовую активность личности, а также свойства личности, через которые эта активность реализуется» [57, с. 7]. Как мы видим, В.Д. Шадриков считает, что основное внимание при изучении трудовой деятельности необходимо уделять исследованию психологических механизмов ее регуляции, которые являются основой для изучения и других аспектов деятельности, включая познавательный и развивающий.

С этим согласен и Е.А. Климов, он пишет: «По сути дела центральная задача психологии труда как науки состоит в изучении фактов и закономерностей психической регуляции функционирования и формирования человека как субъекта труда» [21, с. 35]. Далее Е.А. Климов описывает основные регуляторы трудовой деятельности, которые можно рассматривать как компоненты ее психологической структуры. Назовем основные из них: 1) образ объекта (предмета труда, внешних средств, условий и проявлений трудовой деятельности); 2) образ субъекта: актуальный «Я-образ», обобщенный «Я-образ»; 3) образ субъект - объектных и субъект - субъектных отношений (потребности, эмоции, характер, направленность личности и т.д.).

Проблема психологической структуры трудовой деятельности имеет большое значение для решения как практических, так и теоретических задач психологии труда. Разработка данной проблемы ведется в направлении поиска адекватных психологических компонентов трудовой деятельности и исследования взаимодействия между ними.

Первые попытки анализа строения трудовой деятельности связаны с исследованиями Тейлора и Джильберта, которые пытались разбить ее на некоторые простейшие элементы. Так Джильберт насчитал 17 таких элементов, сочетание которых он использовал для описания различных видов деятельности.

В рамках общепсихологической теории деятельности Н.А. Леонтьева в качестве элементов деятельности использовались такие компоненты как цель, мотив, условия деятельности, действия, операции [24].

Развернутая характеристика психологической структуры профессиональной деятельности, которой мы будем в дальнейшем придерживаться, дана в работах В.Д. Шадрикова. Он выделяет мотивационные, информационные, программирующие, исполнительные и контролируемые компоненты профессиональной деятельности. Их характеристика будет дана ниже.

Психологическое содержание профессионального научения и учения. Для решения проблемы научения, учения, обучения, являющейся традиционной для психологии, сформировались различные подходы, среди которых наиболее перспективным является деятельностный подход. Важная роль в обосновании необходимости такого подхода в психологии принадлежит С.Л. Рубинштейну. Характеризуя учение как особый вид деятельности, он отмечает: «Учение выделяется как особый вид деятельности, для которого научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью» [43, с. 80].

Анализируя психологическое содержание учебной и трудовой деятельности, С.Л. Рубинштейн пишет, что в учении «цель сдвинута или смещена по сравнению с деятельностью, для которой она служит подготовкой. Таким образом, что в последней является лишь предпосылкой, средством, способом ее осуществления, способом ее осу-

ществления, в учебнии выступает как цель. С этим смещением цели неизбежно связаны и сдвиг, и изменение мотивов» (там же).

Развивая эту точку зрения, В.В. Давыдов отмечает, что продуктом учебной деятельности является сам ученик, изменение и приобретение им новых индивидуальных качеств (новообразований), способов поведения, знаний. [11].

Конкретизируя представления С.Л. Рубинштейна об учебной деятельности, Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков подчеркивают, что учебная деятельность в отличие от других видов деятельности не имеет своего собственного содержания, в качестве которого выступают новые виды деятельности, в ряде случаев, и сама учебная деятельность [29]. Примеры подобных случаев будут рассмотрены нами ниже на примере эмпирического исследования учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза.

В своих работах С.Л. Рубинштейн выделяет два вида учения. Во-первых, учение как специально организованная учебная деятельность, целью и результатом которой является научение знаниям, умениям и навыкам. Во-вторых, учение как процесс, встроенный в другую деятельность, не имеющую учебных целей и задач. В данном случае научение является косвенным результатом деятельности, которая не является учебной. Как справедливо отмечается в большинстве исследований, научение обычно осуществляется обоими способами при том или ином их соотношении.

Итак, ведущим результатом учебной деятельности является формирование знаний, умений и навыков. Но как справедливо отмечает В.В. Давыдов, функция учебной деятельности не должна исчерпываться лишь формированием ЗУНов, она также должна ориентироваться и на раз-

витие человека, т.е. на развитие его способностей и личности в целом. В этой связи выделяются особые развивающие формы учебной деятельности.

Обобщая сказанное выше, отметим следующие, важные для нас моменты. Учение – это специфическая форма деятельности человека. Ее специфика заключается в том, что она направлена на изменение, преобразование самого субъекта деятельности. Результатом учебной деятельности является научение и развитие личности.

Учебно-профессиональная деятельность это особая форма учебной деятельности, результатом которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитие качеств личности профессионала и профессиональных способностей. Данная форма учения подчиняется базовым закономерностям, характерным для учебной деятельности в целом, обладает также и специфическими особенностями. Эта специфика определяется тем, что учебно-профессиональная деятельность обеспечивает формирование и развитие субъекта труда.

Следует признать, что, в отличие от школьно-учебной деятельности, учебно-профессиональная деятельность исследована явно недостаточно. В наших специально организованных эмпирических исследованиях студентов педагогического вуза было установлено, что учебно-профессиональная деятельность не является однородной. Было показано, что на первом курсе студенты пытаются реализовать те способы и приемы учебной деятельности, которые сформировались у них в школе. И только поняв, по результатам обучения, что они не эффективны, приступают к построению новых форм учебной деятельности.

На втором курсе у студентов начинает складываться учебно-академическая форма учебной деятельности, которая является адекватным средством освоения фундаментальных предметных знаний и умений. Эта форма

учебной деятельности, также как и школьная, является теоретической направленной на освоение теоретических знаний и умения оперировать ими.

Собственно учебно-профессиональная деятельность начинает формироваться у студентов только на четвертом курсе, когда студенты проходят большую производственную (в данном случае педагогическую) практику. В отличие от учебно-академической данный вид учебной деятельности ориентирован на формирование психологической системы профессиональной деятельности, что, в целом, и является одним из основных результатов профессионального обучения человека в вузе. Приобретенные средствами учебно-академической деятельности знания и умения включаются в структуру и учебно-профессиональной и зарождающейся профессиональной деятельности в качестве средств их реализации.

Не исчезает и сама психологическая структура учебно-академической деятельности, она в свернутом виде включается в состав психологической системы профессиональной деятельности. Она актуализируется и развивается субъектом труда всякий раз, когда возникает необходимость пополнить свой багаж теоретических знаний. А такие познавательные задачи, как известно, постоянно возникают и в работе учителя, и в работе представителей других высококвалифицированных специалистов.

В рамках психологической теории учебной деятельности активно обсуждается вопрос о ее психологической структуре. Так, например, Д.Б. Эльконин выделяет следующие ее компоненты:

- 1.) учебно-познавательные мотивы, направленные на усвоение обобщенных способов действий в конкретной области изучаемого предмета;
- 2.) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия;

3.) учебные действия – действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия;

4.) действие контроля, которое заключается в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом;

5.) действия оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте [58, с. 294].

В.В. Давыдов рассматривает структуру учебной деятельности как систему учебных действий. В качестве таковых он выделяет:

1.) преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

2.) моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме;

3.) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;

4.) построение системы частных задач, решаемых общим способом;

5.) контроль за выполнением предыдущих действий;

6.) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи [12, с. 154].

Для полноты изложения рассмотрим представление о структуре учебной деятельности, предложенные Е.Н. Кабановой-Меллер. Она выделяет следующие компоненты учебной деятельности:

1.) овладение системами знаний и оперирование ими;

2.) овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения;

3.) становление целеполагания и мотивов в процессе овладения учащимися знаниями и приемами;

4.) овладение системой обобщенных способов управления своей учебной деятельностью [18, С. 38 – 39].

Как видно из представленных материалов проблема психологической структуры учебной деятельности активно обсуждалась, и были предложены различные подходы к ее решению. Вместе с тем эти подходы являются весьма абстрактными и с трудом могут быть использованы для анализа содержания учебно-профессиональной деятельности.

Наиболее перспективным, на наш взгляд, подходом к описанию психологической структуры учебной деятельности в целом и учебно-профессиональной в частности, является подход, предложенный В.Д. Шадриковым в рамках его системогенетической теории деятельности. Положения данной теории являются для нас наиболее ценными также еще и потому, что изначально она разрабатывалась для объяснения и описания психологического содержания профессиональной и учебно-профессиональной деятельности. По мнению В.Д. Шадрикова, психологическая структура учебной деятельности включает следующие функциональные блоки:

- 1.) мотивы учения;
- 2.) цель учения (учебные задачи);
- 3.) представления о содержании учебной деятельности, способах выполнения учебных действий и решения учебных задач;
- 4.) информационная основа учебной деятельности;
- 5.) управление (планирование, контроль и оценка) деятельностью и принятие решения [57].

Предложенная психологическая структура учебной деятельности позволяет не только понять, как действует ученик, субъект учения, но и наметить основные направления организации обучения, как совместной деятельности учителя и ученика.

Как мы отметили выше, реализация и учебной, и учебно-профессиональной деятельности, в основном, подчиняется единым закономерностям, но присутствует определенная специфика. Так специфика учебно-профессиональной деятельности заключается, прежде всего, в том, что в основе ее проектирования лежат общие и специальные социально-профессиональные требования, предъявляемые к личности профессионала, а также представление о содержании конкретной профессиональной деятельности.

Кроме профессиональной и учебно-профессиональной деятельности субъект труда реализуют и другие формы профессиональной активности. К этой группе относятся профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, профессиональная идентификация, профессиональное общение, профессиональное познание и самопознание, профессиональная рефлексия и ряд других.

Подводя итог сказанному выше, отметим следующие моменты.

1.) Все формы активности субъекта труда можно поделить, с некоторой степенью условности, на две большие группы: а) формы активности, направленные на преобразование внешнего объекта. Эти формы активности связаны с реализацией потенциала или имеющегося ресурса субъекта труда; б) формы активности, направленные на изменение, преобразования самого субъекта труда. Эти формы направлены на изменение, развитие ресурсов субъекта труда.

2.) Независимо от формы активности все они имеют принципиально общую архитектуру, представленную известным деятельностным инвариантом, структурными компонентами которого являются: мотивы, цели, программы и планы, информационная основа и т.д.

Дадим более подробную характеристику каждого из компонентов.

3.3. Характеристика компонентов психологической структуры деятельности

Источники профессиональной активности человека (мотивы, стимулы). Традиционно в психологии различают «внешние» и «внутренние» источники активности человека. К внешним относятся стимулы, а к внутренним – мотивы. Как отмечает Х. Хекхаузен, для того, чтобы определить мотивы активности человека, необходимо ответить на вопрос, зачем он действует именно так, а не иначе? [50, с.12].

«Мотив, – отмечается в словаре Вебстера, – это нечто внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающее его к действию» (цит. по [47, с. 52]). В.Д. Шадриков определяет мотив как внутреннее побуждение человека к деятельности [56]. Сходное определение данного понятия мы находим в работе Б.Ф. Ломова: «Когда речь идет о мотивах деятельности человека (и его поведения в целом), то имеются в виду некоторые субъективно-переживаемые побуждения к деятельности. Для субъекта его мотив выступает как непосредственная побудительная сила, как непосредственная причина его поведения» [25, с. 206].

Источником стимулирования активности человека выступает общество в целом, макро- и микросреда, в которой он существует, живет; закономерные и случайные события, с которыми он сталкивается в процессе жизнедеятельности. Смысл социального стимулирования за-

ключается в том, чтобы привести активность человека в соответствие с требованиями общества, сделать социально-значимые ценности и ориентиры личностно-значимыми.

Жизнь нормального человека протекает в ситуации непрерывного воздействия на него со стороны природной и социальной среды обитания. Однако далеко не каждый из них является для человека стимулом: стимулами могут быть лишь внешние воздействия, которые имеют для человека прагматическую (функциональную) или личностную значимость. Любое общество, любой социум учитывает этот важный механизм образования стимулов и разрабатывает специальные приемы, способы и средства (например, «кнут» и «пряник») воздействия на человека, чтобы добиться социально-значимых (требуемых, необходимых) эффектов.

В качестве мотивов активности могут выступать потребности, интересы, установки личности, мировоззрение и т.д. Система психических процессов, состояний и свойств личности, которые выступают в качестве мотивов активности, можно назвать мотивационной сферой личности. Системообразующим фактором мотивационной сферы является направленность [34, 43].

Цель профессиональной активности. В словаре Вебстера этот структурный компонент активности человека определяется следующим образом: «Цель – указание направления, по которому надо следовать; то, что нужно осуществить, чего нужно достичь; результат, на получении которого сосредоточены усилия и честолюбие» (цит. по [47, с. 84]). В работе [56] цель деятельности определяется как то, «что должен получить человек в итоге деятельности (определенный продукт, его перемещение в указанный пункт и в определенное время, приведения в

рабочее состояние орудий труда – ремонт, и наладка и т.д.») [56, с. 26].

Б.Ф. Ломов определяет цель как опережающее отражение будущего результата деятельности [25, с. 218].

В деятельности, как и в других видах активности человека, цель выполняет две основные функции: во-первых, она задает содержание и форму того, что надо получить, во-вторых, она обеспечивает жесткую регуляцию активности в плане «удержания» ее в тех пределах, которые необходимы для достижения результата. Именно это имеют в виду, когда говорят, что цель, как закон, определяет характер и способы действия человека.

Результат любой активности человека характеризуется с качественной (качественная определенность) и количественной (степень выраженности качества) стороны. Поэтому и цель активности может фиксировать в своем содержании обе отмеченные характеристики. В противном случае нормальная регуляция процесса активности может быть нарушена.

В рамках концепции системогенеза деятельности цель, рассмотренная со стороны качественной определенности ожидаемых результатов, называется «цель-результат», а со стороны их количественной выраженности «цель-уровень достижений» [56, с. 48]. По способу регуляции активности также можно выделить 2 вида целей: цель-образ и цель-задание. Специфика цели-образа заключается в том, что она обеспечивает регуляцию деятельности на всем ее протяжении, от начала до конца, с учетом конечных и промежуточных результатов. В этом случае вся тяжесть управления активностью ложиться на подготовительный этап, на процесс ее программирования. Выделение цели-задания связано с существованием различных форм активности человека, которые не поддаются процессуальной регуляции, носят циклический характер.

Реализуя свои регулятивные функции, в процессе деятельности, общения, жизнедеятельности мотив и цель тесно взаимодействуют между собой, несмотря на то (а может быть именно поэтому), что они имеют разные механизмы происхождения и каждый из них несет разную функциональную нагрузку. «Если мотив лишь побуждает к деятельности, то цель «конструирует» конкретную деятельность, определяя ее характеристики и динамику. Мотив относится к потребности, побуждающей к деятельности, цель – к предмету, на который деятельность направлена и который должен быть в ходе ее выполнения преобразован в продукт... В реальной жизни предмет, могущий удовлетворить ту или иную потребность индивида, обычно не совпадает с продуктом его деятельности» [25, с. 207].

Отмеченное выше несовпадение и вместе с тем связь между предметом активности и предметом потребностей личности создает необходимую основу для взаимодействия мотива и цели в процессе деятельности (жизнедеятельности, общения). В исследованиях А.Н. Леонтьева показано, что в ходе деятельности мотив и цель могут полностью совпадать между собой, могут не совпадать и совпадать лишь частично. В зависимости от уровня их совпадения-несовпадения определяется степень включенности человека в деятельность, ее личностный смысл для него.

Поэтому Б.Ф. Ломов считал, что не мотив и цель в отдельности, а некоторый вектор «мотив-цель» определяет направление, интенсивность, строение и динамику активности человека. Кратко коснемся других компонентов структуры активности.

План и планирование профессиональной активности. План, также как и цель, является формой опережающего отражения, но в отличие от цели он антиципирует не

результаты ожидаемых действий, а средства и способы их достижения.

План – это представление о том, что, как и когда надо делать человеку, чтобы добиться поставленных целей [56]. По широте охвата план может быть текущим или перспективным, регулировать содержание всей деятельности (жизнедеятельности и т.д.) или отдельные ее этапы и т.д. [31, 48, 51]. По глубине проникновения в содержание активности выделяют: а) планирование исполнительной части; б) планирование познавательных и исполнительных процессов; в) планирование познавательных, исполнительных и контрольных действий [56].

Первым этапом планирования является определение компонентного состава деятельности, т.е. выделение совокупности действий, необходимых для достижения цели. Что такое действие? Почему возникает необходимость их выделения?

За исключением самых элементарных случаев, активность человека практически всегда имеет дискретный, этапный характер. И связано это с качественной и количественной неоднородностью объективных и субъективных условий, в которых она реализуется. Поэтому на пути достижения цели возникают различные ситуации, разрешение которых возможно только на основе перестройки активности. Решая каждый раз такую конкретную задачу, человек постепенно приближается к конечной цели. Задача – это цель, поставленная в конкретные условия. Минимальный шаг деятельности, связанный с решением конкретной задачи, приближающей к цели, будем называть действием.

Анализ компонентного состава деятельности позволяет ответить на вопрос, что хочет делать человек. Для того чтобы ответить на вопросы: как, каким образом он собирается действовать, – необходимо определить способ деятельности, реализации активности. Способ деятельно-

сти – это конкретный путь достижения цели. Он может быть как нормативным, так и индивидуальным. При ответе на третий вопрос программы: «Когда делать?» планируется временная последовательность реализации активности.

Контроль и самоконтроль профессиональной активности. Выше мы отмечали, что цель как закон определяет содержание активности человека. За счет чего это достигается? Это происходит благодаря контролю над активностью, в процессе которого фиксируются любые отклонения от цели, и деятельность приводится в соответствие с поставленной целью.

Главная функция контроля [30] заключается в сопоставлении реального состояния параметра с некоторым эталоном и принятии решения о наличии или отсутствии отклонений. В процессе анализа выделяют следующие компоненты и операции контроля:

- 1.) эталон, с которым сравнивается реальный процесс;
- 2.) информация о состоянии контролируемого процесса или явления;
- 3.) операция сравнения первого и второго;
- 4.) квалификация качественных и количественных расхождений;
- 5.) принятие решения о наличии или отсутствии расхождений.

В качестве эталона в ходе контроля может выступать, во-первых, цель деятельности и ее параметры; она сравнивается с результатом деятельности и его параметрами. При этом результат деятельности может, как совпадать с целью, так и не совпадать. В первом случае происходит достижение цели и деятельность прекращается. Во втором случае цель не достигается, и деятельность может быть продолжена. В качестве эталона выступает не только

цель, но и представление о программе деятельности, план. В этом случае контролируются не промежуточные или конечные результаты деятельности, а процесс ее протекания. Таким образом, можно говорить о двух видах контроля: процессуальном и результативном.

Принятие решения. Необходимость принятия решения возникает только при наличии ситуации выбора, которая характеризуется двумя основными признаками:

- 1.) существование некоторого количества альтернатив;
- 2.) одинаковой значимостью каждой из них для человека.

Исходя из такого представления, принятие решения - это выбор одной альтернативы из нескольких возможных. Следует различать процесс подготовки решения и сам факт решения, выбора. Подготовка решения осуществляется в процессе поиска, анализа, оценки информации, необходимой для совершения выбора. С точки зрения объема используемой информации, решения могут быть детерминированными и вероятностными. Детерминированные решения принимаются в том случае, когда человек располагает всей необходимой информацией о ситуации. Если же объем информации на стадии подготовки решения ограничен, то принимаемые решения называются вероятностными. Большинство решений носит вероятностный характер, а величина дефицита информации колеблется в самых широких пределах.

В зависимости от содержания психического механизма в процессе выбора различают волевые, интеллектуальные и эмоциональные решения. Волевые решения принимаются в ситуациях конфликта, когда для выбора человеку необходимо проявить волевые усилия. Интеллектуальные решения требуют глубокого изучения ситуации, и выбор в этом случае является непосредственным резуль-

татом интеллектуального анализа. Эмоциональные решения, также как и волевые, осуществляются без учета содержания ситуации по принципу эмоционального предпочтения (нравится – не нравится), без объяснения причин [15].

Информационная основа профессиональной активности. Для того чтобы ставить адекватные цели, разрабатывать эффективные планы и принимать правильные решения, человек должен учитывать конкретную ситуацию, конкретные условия, в которых осуществляется его активность. Для характеристики информации, которая описывает объективные и субъективные условия реализации активности человека, используются различные понятия: ориентировочная основа действия [10], образно-концептуальная модель [17], оперативный образ [33], практические знания [39] и т.д.

Мы для этих целей используем понятие «информационная основа деятельности» (ИОД), одной из принципиальных особенностей которой является возможность ее применения для анализа различных видов активности человека (общения, совместной деятельности, жизнедеятельности). Понятие ИОД предложено В.Д. Шадриковым. Под ИОД он понимает совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности, и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором «цель-результат» [56, С. 65 – 66].

Различают информационную основу деятельности, активности в целом и отдельных ее компонентов: целеполагания, планирования, контроля и т.д. На высоких уровнях сформированности активности целостная ИОД представляет собой не сумму, а качественную интеграцию информационных основ ее структурных компонентов.

В наиболее общем случае ИОД является синтезом актуальной информации и той, которая содержится в па-

мости человека. Последняя выступает не только источником дополнительных сведений о ситуации, но и средством получения первой.

В ходе реализации активности ИОД может быть представлена в составе структуры активности в форме психического образа, в виде совокупности информационных признаков, структуры понятий и т.д. Важно отметить, что ИОД позволяет фиксировать не только прошлое и настоящее, но и прогнозировать будущие условия активности.

3.4. Характеристика профессионально важных качеств субъекта труда

Профессионально важные качества (ПВК) традиционный предмет исследования в теоретической и прикладной психологии труда, а также в других отраслях психологической науки, где изучаются проблемы профессионализации личности. Начиная с психотехников, обсуждению и анализу данного понятия посвящено большое количество работ. Не меньшее количество исследований посвящено и описанию того, как выявляются и оцениваются ПВК при решении задач профессионального отбора и профессионального обучения. И все это свидетельствует о том, что понятие ПВК является утвердившимся элементом психологического тезауруса, обладает строго очерченным объемом и содержанием.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что в психолого-педагогической литературе наблюдается неоднозначность в использовании понятий, описывающих профессионально важные качества педагога. В литературе встречаются

следующие словосочетания: «профессионально важные качества», «профессионально значимые качества», «профессионально ценные качества», «профессионально важные свойства», «профессионально значимые свойства». Мы будем использовать словосочетания «профессионально важные качества» и «профессионально значимые качества».

В работах Г.В. Акопова также используются понятия «профессионально значимые качества» и «профессионально важные качества», но они рассматриваются как синонимичные. Мы различаем данные понятия, о чем будет сказано несколько ниже. В.Л. Марищук к профессионально важным качествам относит потенциальные способности, еще не проявившиеся в определенной деятельности: отдельные динамические черты личности, отдельные психические или психомоторные свойства, а также физические качества, соответствующие требованиям определенной профессии к человеку, способствующие успешному овладению этой профессией [26].

Врожденные психофизиологические особенности индивида, мотивы трудовой деятельности и допрофессиональные способности, по мнению Т.Л. Ядрышниковой, являются индивидуально-психологическими качествами, проявляющимися в успешности освоения или выполнения конкретной профессиональной деятельности, и называются профессионально важными качествами (ПВК) [59, с. 39].

В исследованиях Н.В. Алишева, А.С. Егорова, Н.П. Ребровой под ПВК понимаются определенные профессионально-значимые признаки или параметры, по которым производится оценка эффективности и надежности деятельности человека [13].

В.Д. Шадриков определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффек-

тивность и успешность ее выполнения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [53, с. 68].

Какие индивидуальные качества личности и индивида могут влиять на эффективность функционирования и формирования субъекта, то есть выступать в качестве ПВК и определять уровень его профессионализма? Отвечая на этот вопрос, Е.А. Климов пишет: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала... Профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека» [22, С. 368 – 387].

Далее Е.А. Климов подробно перечисляет различные компоненты, которые, по его мнению, определяют профессионализм субъекта труда. Назовем основные из них:

- 1.) Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности).
- 2.) Праксис профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и т.д. умения, навыки).
- 3.) Гнозис профессионала.
- 4.) Информированность, знания, опыт, культура профессионала.
- 5.) Психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены) работника, психологические трудности, нагрузки в данной профессиональной области.
- 6.) Осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление роли физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области [22, С. 368 – 389].

Б.Г. Ананьев в качестве высшей интеграцией субъективных свойств рассматривает творчество, а наиболее обобщенными эффектами и потенциалами – способности и талант. В качестве наиболее существенных свойств субъекта деятельности он также выделяет одаренность, сознание, знания и умения (Ананьев Б.Г., 1977). А.К. Маркова считает, что функцию ПВК могут выполнять психические процессы (мыслительные, речевые, сенсорные, мнемические), психические состояния, мотивы и отношения, профессиональные способности, профессиональное сознание (Маркова А.К., 1996).

В.Д. Шадриков считает, что в роли ПВК могут выступать «общесоматические (конструкционные) и нейродинамические свойства человеческого организма, свойства психических процессов, направленность личности, ее потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, моральные качества» [53, с. 144].

Опираясь на данные, представленные в работах Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, А.Г. Ковалева, К.К. Платонова, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и ряда других психологов, мы выделили пять подструктур индивидуальных качеств, которые могут выступать в качестве ПВК: профессиональную направленность, профессиональный опыт, профессиональную одаренность, профессиональное самосознание, свойства (качества) личности (характер, темперамент).

Профессиональная направленность формируется на базе мотивационной сферы человека и представляет собой систему мотивов личности, которые побуждают профессионала к решению профессиональных задач и задач профессионального развития. В качестве мотивов выступают потребности, интересы, установки, убеждения, идеалы и другие психологические образования человека. Главная их особенность заключается в том, что они удовлетворяются

и реализуются в процессе выполнения профессиональной деятельности или решения задач профессионального развития.

Профессиональный опыт – это система профессиональных знаний, умений и привычек. Профессиональные знания включают всю усвоенную человеком профессионально необходимую информацию, которая используется при решении всего многообразия задач, стоящих перед ним. Профессиональные умения – усвоенные человеком, познавательные, сенсомоторные, трудовые и иные действия, которые обеспечивают эффективную реализацию функций профессионала. Профессиональные привычки – действия профессионала ставшие потребностью.

Профессиональная одаренность – это система общих, особенных и специальных профессиональных способностей, которые определяют эффективность выполнения профессиональной деятельности, уровень профессионального развития индивида. Профессиональные способности совместно с профессиональными умениями и привычками составляют основу для формирования профессионально важных качеств личности. Развитие профессиональной одаренности осуществляется в направлении изменения структуры взаимосвязей между способностями, возникновения новых и инволюции старых способностей.

Основу профессионального самосознания составляют профессиональная Я-концепция (реальная, идеальная, антиидеальная и др.), система профессиональных самооценок и притязаний. Развитие профессионального самосознания человека сопровождается повышением адекватности самооценок, более полным осознанием социально-профессиональных требований и своих возможностей, формированием умений соотносить требования и свои возможности, становлением профессиональной рефлексии. Развитие профессионального самосознания является

ведущим условием становления профессионала как субъекта профессионального пути.

Качества и свойства личности в отечественной психологии традиционно называют чертами или свойствами характера и темперамента. Существует тесная связь между характером и направленностью личности. По мнению С.Л. Рубинштейна, она проявляется в том, что, характер человека представляет собой систему стереотипизированных мотивов и способов их реализации. В структуре характера выделяется целый набор качеств, которые, так или иначе, влияют на эффективность любой профессиональной деятельности: трудолюбие, целенаправленность, настойчивость, ответственность и т.д. Выделяется группа качеств, которые важны только для отдельных видов деятельности, например толерантность важна в тех видах деятельности, в которых преобладают субъект-субъектные отношения, а личностная тревожность имеет существенное значение для видов деятельности с высоким уровнем ответственности.

Нетрудно заметить, что механизм влияния индивидуальных качеств, например, способностей и мотивации, на эффективность формирования и функционирования субъекта труда различен. Поэтому в дальнейшем индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность функционирования и формирования субъекта труда, будем называть профессионально ориентированными (ПОК). В зависимости от механизма влияния на эффективность деятельности и развитие субъекта ПОК делятся на профессионально важные (ПВК) и профессионально значимые (ПЗК). В качестве ПВК выступают профессиональные знания и умения, профессиональные способности, а в качестве ПЗК – профессиональные интересы, установки, черты характера и ряд других.

ПЗК определяют отношение человека к профессиональным функциям и профессионализации в целом, степень их принятия. Надо признать, что большинство профессий требуют от человека определенной системы отношений к ее содержанию и условиям. В противном случае у него не формируется внутренняя профессиональная мотивация, а иногда он просто вынужден отказаться от избранной профессии. Например, хорошо известно, что человек может стать врачом только в том случае, если он «спокойно» переносит вид крови, препарирование трупов в анатомическом театре и т.д. Влияние ПЗК на эффективность не прямое, а косвенное. В рамках экспериментального исследования это влияние описывается коэффициентами корреляции невысокого уровня значимости.

ПВК в отличие от ПЗК определяют не отношение к профессиональным функциям, а процесс и результат их выполнения. Именно они обеспечивают целеполагание и планирование деятельности, реализацию целей и планов, контроль за результатами деятельности, ее регулирование в случае необходимости. Влияние ПВК на эффективность прямое. В ходе диагностических замеров оно оценивается коэффициентами корреляции с относительно высоким уровнем значимости.

Связь между ПОК и индивидуальными качествами человека не прямая, а опосредованная. Это означает следующее. Во-первых, ПОК как свойства личности профессионала могут быть адекватно поняты и определены лишь в качестве интегральных системных образований. Они не могут быть определены исключительно исходя из индивидуальных и иных индивидуализированных качеств человека. Свою качественную и количественную определенность ПВК приобретают в рамках системы, в которой личность профессионала является одним из элементов.

Эта система задается ситуацией профессионального развития, она уже системы «общество», но качественно является ее конкретизацией, точно также как профессионализация личности является конкретизацией социализации в целом, применительно к условиям решения конкретной социальной задачи (воспроизводство рабочей силы).

Содержательно, система формирования личности профессионала складывается на основе требований, источником которых являются:

- содержание и условия осваиваемой профессиональной деятельности;
- содержание и условия, в которых осуществляется профессионализация;
- социально-профессиональные нормы, установки, ценности конкретной профессиональной общности.

Во-вторых, для того, чтобы раскрыть сущность ПВК, мы должны «выйти за рамки» индивида и обратиться к категории «сверхчувственных» системных качеств. Однако «исходным материалом» для формирования личности профессионала являются индивидуальные качества человека, вступающего в процесс профессионализации.

Это могут быть индивидуальные и личностные свойства человека, психологические и физиологические особенности, морфологические, соматические, биохимические признаки и т.д. Главное требование ко всем перечисленным свойствам человека одно – парциальное или комплексное влияние на эффективность отдельных форм профессиональной активности и на процесс профессионализации личности в целом.

Таким образом, под ПОК субъекта труда будем понимать системные качества, которые влияют на эффективность различных форм его профессиональной активности. Дифференциация роли ПВК и ПЗК позволяет предпо-

ложить, что они образуют две специфические группы индивидуальных качеств, ориентированные на решение различных задач. В состав первой группы входят качества, которые обеспечивают принятие и эффективную реализацию конкретной профессиональной деятельности, а в состав второй – ПВК-ПЗК, которые определяют процесс профессионального развития человека в данном направлении.

Предложенная классификация ПВК не является оригинальной. Так в работах Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова выделяются «учебно-важные качества», которые влияют на эффективность учебной деятельности [29]. Этой точки зрения придерживается и А.В. Карпов. Он пишет: «Разделяют ПВК освоения деятельности и ПВК выполнения. Первые наиболее важны для эффективного, т.е. качественного и быстрого овладения субъектом деятельностью; вторые – для ее реализации на нормативно заданном уровне как таковой. Эти две группы ПВК также частично совпадают, а частично различаются» [20, с. 194].

Однако мы ставим вопрос несколько шире, поскольку выделяем различные формы профессиональной активности, которые обеспечивают становление субъекта труда, а именно: поиск и выбор профессии, профессиональная адаптация, профессиональное самоопределение, профессиональное копинг-поведение, построение и реализация карьеры, профессиональная идентификация и ряд других. Поэтому речь может идти не только о ПВК обучения или освоения деятельности, но ПВК выбора профессии, профессиональной адаптации и т.д.

В зависимости от формы активности субъекта труда будут различаться и параметры оценки ее эффективности, которые используются для выделения соответствующих ПВК. Так, для оценки эффективности учебной деятельности используются такие показатели как успеваемость,

скорость и качество обучения и т.д.; для оценки эффективности регуляции используются показатели адекватности программы деятельности поставленной цели, показатели соответствия уровня притязаний возможностям; для оценки эффективности оптации – скорость и точность (адекватность) выбора профессии.

Содержание ПВК-ПЗК, влияющих на эффективность функционирования субъекта труда, определяется особенностями конкретной профессиональной деятельности. Поэтому выделяют конкретные ПВК-ПЗК учителя, врача, водителя, слесаря, токаря и т.д. Группа ПВК-ПЗК, влияющих на эффективность формирования субъекта, значительно меньше зависит от специфических особенностей конкретных видов профессиональной деятельности. Они в какой-то мере являются надпрофессиональными, т.к. определяют степень принятия им задач профессионального развития и эффективность их решения на различных этапах профессионального пути личности, не зависимо от того, по какой профессии работает человек.

По форме и по происхождению ПВК-ПЗК относятся к категории системных качеств: являясь качествами конкретного человека и полностью отражая его индивидуальность, они, тем не менее, реализуются как качества «надиндивидуальные», поскольку формируются с учетом профессиональных требований конкретной социально-производственной системы и обеспечивают ее воспроизводство, сохранение и развитие.

Именно индивидуальное «наполнение» ПВК-ПЗК, определяет индивидуальную неповторимость личности профессионала, позволяет ему обогащать профессионально ориентированные качества личности качествами своей индивидуальности. Рассмотрим более подробно отдельные подструктуры субъекта труда. Для того, чтобы это понять обратимся к результатам конкретного эмпириче-

ского исследования, выполненного под наши руководством в лаборатории общего и профессионального развития личности. Данная работа посвящена исследованию педагогической толерантности как одного из профессионально важных качеств учителя.

Прежде, обобщая сказанное выше, отметим следующие моменты:

1.) ПВК-ПЗК являются системными качествами, которые строятся на основе индивидуальных качеств человека, но в качественном и количественном отношении соответствуют требованиям метасистемы «социально-профессиональная ситуация развития и реализации субъекта труда»; они являются системными качествами данной системы.

2.) ПВК-ПЗК являются интегральными качествами, т.е. их содержание определяется не одним, не двумя и т.д., а системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокompенсации.

На наш взгляд признание этих двух положений позволяет ответить на вопрос, почему профессионалы высокого уровня обладают неповторимой индивидуальностью, хотя все они располагают набором необходимых для данного вида профессиональной деятельности ПВК и ПЗК, а это должно нивелировать индивидуальные различия.

Для проверки выдвинутых выше предположений нами было организовано специальное эмпирическое исследование, в котором мы попытались доказать, что ПОК являются интегральными системными качествами (в сборе материалов принимала участие наша аспирантка О.Б. Нурлигаянова). Предметом исследования выступила педагогическая толерантность, как одно из существенных ПОК учителя. В исследовании

приняло участие около 300 учителей средних общеобразовательных школ Архангельской области с различным стажем педагогической работы (от года до 40 лет). Исследование осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе оценивалось эффективность педагогической деятельности учителей, включая ее учебный и воспитательный компонент. Для ее оценки использовалась методика Н.Б. Авалуевой «Коэффициент эффективности воспитательной деятельности педагога» [4]. На втором этапе у тех же учителей измерялся уровень развития коммуникативной и социокультурной толерантности. Для этих целей использовались методики В.В.Бойко [41] и Д.В.Зиновьева [16].

Далее подсчитывался коэффициент корреляции между показателями эффективности педагогической деятельности и толерантности. На основании подсчета показателей множественной регрессии из 13 факторов толерантности, представленных в двух методиках, выделено 6, которые в максимальной степени и соответствующими коэффициентами влияли на эффективность педагогической деятельности учителей. Используя эти факторы и их коэффициенты регрессии, подсчитывался уровень развития педагогической толерантности.

На следующем этапе исследования у учителей диагностировалась степень выраженности различных черт личности с использованием 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла [46]. Вычислялся профиль личности для учителей с низким (1-20 процентиль), средним (21-80 процентиль) и высоким (81-100 процентиль) уровнем развития педагогической толерантности.

Далее средствами кластерного анализа анализировалась структура личностных черт у учителей с высоким уровнем развития педагогической толерантности. Подсчитывались коэффициенты множественной регрессии между уровнем развития структуры личностных черт и степенью выраженности педагогической толерантности. Строились уравнения регрессии.

Обратимся к анализу полученных результатов. Установлено, что эффективность педагогической деятельности у большинства учителей значимо выше эффективности воспитательной деятельности. Отсутствует значимая связь между эффективностью педагогической деятельности и стажем. Анализ показал, что до стажа 7-11 лет эффективность педагогической деятельности значимо растет, а затем снижается. Однако ее снижение идет не за счет реального уменьшения профессиональной продуктивности учителей, а за счет увольнения наиболее способных. В исследованиях динамики профессиональной продуктивности учителей, которые проводились нами 15-20 лет назад, зафиксировано, что реальная педагогическая эффективность растет до стажа 10-15 лет, затем отмечается период ее стагнации и, начиная со стажа, в среднем 20-25 лет, происходит ее снижение.

Зафиксирована невысокая, но значимая отрицательная связь педагогической эффективности с коммуникативной интолерантностью (методика В.В. Бойко, $r=-0,35$, при $p<0,01$) и высокая значимая связь с социокультурной толерантностью (методика Д.В. Зиновьева, $r=0,69$, при $p<0,001$). Это означает, что высокопродуктивные педагоги характеризуются высокой социальной толерантностью и низкой коммуникативной интолерантностью. Выявленные связи указывают

на то, что социальная толерантность является профессионально важным качеством педагогов.

Результаты психодиагностического обследования учителей с помощью методики Р. Кеттелла позволили зафиксировать личностный профиль педагогов с низким и высоким уровнем социальной толерантности. Высоко толерантные педагоги характеризуются более высоким интеллектом, эмоциональной устойчивостью, социальной смелостью, доверчивостью, спокойствием, неконфликтностью, отсутствием тревожности, низкой фрустрированностью и высокой интегративностью.

Далее мы более подробно исследовали группу педагогов, обладающих высоким уровнем развития социальной толерантности. Используя процедуру кластерного анализа, было установлено, что группа высокотолерантных педагогов делится на 4 значимо отличающихся подгруппы (кластера). При этом высокий уровень толерантности достигается за счет разных факторов (качеств личности) теста Р. Кеттелла.

Первый тип учителей с высокой социальной толерантностью характеризуется низким уровнем тревожности, высоким уровнем самоудовлетворенности, склонностью к чувству вины, эмоциональной устойчивостью, смелостью, недостаточным принятием моральных стандартов, покорностью. Педагогическая толерантность этой группы высокотолерантных педагогов описывается следующим уравнением регрессии: $ПТ = 160,6 - 5,6ТР + 1,4Q_2 + 3,1O - 0,75I + 2,46Н - 4,3G - 2,1E$ (здесь и далее ПТ – педагогическая толерантность как ПВК, заглавные буквы латинского алфавита – факторы теста Р. Кеттелла).

Второй тип учителей с высокой педагогической толерантностью описывается следующим уравнением регрессии: $ПТ = 172,8 - 4,11Q_1 - 4,5H + 3,69G$.

Третий тип учителей с высокой педагогической толерантностью описывается следующим уравнением регрессии: $ПТ = 156,1 - 2,06Q_1$.

Четвертый тип учителей с высоким уровнем педагогической толерантности описывается следующим уравнением регрессии: $ПТ = 247,5 - 9,1TP - 5,34ЭЖ - 1,29M + 5,04I - 4,43N$.

Итак, проведенный эмпирический анализ показал, что социальная толерантность является для педагога средней школы профессионально важным качеством, поскольку она значимо влияет на профессиональную продуктивность учителя. Педагоги с высоким уровнем развития социальной толерантности демонстрируют высокую эффективность воспитательной и учебной деятельности, с уровнем социальной толерантности ниже среднего – низкую.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют, что в основе социальной толерантности как ПВК учителя, лежит система индивидуальных качеств, которые диагностируются при помощи теста Р. Кеттелла. Их разное сочетание, которое фиксируется уравнением множественной регрессии и личностным профилем, обеспечивает высокий уровень развития социальной толерантности и высокий уровень профессиональной продуктивности.

Таким образом, нам удалось показать, что между ПВК и индивидуальными качествами субъекта труда нет однозначного механического совпадения. ПВК формируются как интегральные системные качества, причем их высокая продуктивность определяется раз-

личным сочетанием индивидуальных свойств субъекта труда.

В заключение данной главы рассмотрим, в каких формах субъект труда может выступать в процессе профессионализации.

3.5. Формы становления и реализации субъекта труда в процессе профессионализации

Результаты теоретико-эмпирического анализа свидетельствуют, что в процессе профессионализации субъект труда может выступать в различных формах. Основанием для выделения форм субъектности является специфика видов деятельности, которые выполняет субъект труда, и содержание профессиональных задач, на решение которых эти виды деятельности направлены. Фактически через обретение различных форм субъектности и происходит развитие субъекта труда в процессе профессионализации. Остановимся на данном процессе более подробно.

В серии специально организованных эмпирических исследований мы изучали процесс становления профессионала (учителя средней школы), начиная с первого курса обучения в педагогическом вузе и заканчивая десятым годом самостоятельной работы в школе. Таким образом, в поле нашего внимания попадает сегмент (отрезок) профессионального становления личности равный 15 годам. Всего было обследовано около 1000 студентов разных педагогических специальностей и около 800 учителей средней школы различных регионов России. Использовался метод поперечных срезов. В рамках исследуемого отрезка

профессионального развития субъект труда обретает следующие формы или проходит следующие стадии развития: субъект школьно-учебной деятельности, субъект учебно-академической деятельности, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и субъект профессионального пути.

Большинство вчерашних школьников приходящих на первый курс обучения в вузе являются сформировавшимися субъектами школьно-учебной деятельности (ШУД). У них сформирована система ШУД, большинство из них владеет приемами организации, планирования, контроля учебной деятельности. Они обладают навыками работы с учебной литературой, знают как надо готовиться семинарским занятиям и т.д. У них сформированы учебно-значимые и учебно-важные качества. Они обладают адекватными учебными мотивами. Однако сформированная психологическая система учебной деятельности первокурсников ориентирована на содержание, условия и требования, которые существуют в школе, в системе довузовского обучения.

В первые месяцы обучения в вузе первокурсники как сформировавшиеся субъекты ШУД активно используют свой школьный опыт для решения новых учебных задач, которые ставятся перед ними в вузе. Средний уровень успеваемости на первом курсе (он выше, чем на втором) свидетельствует, что использование школьного опыта позволяет первокурсникам добиваться определенных успехов. Но, как свидетельствуют опросы студентов, все это дается с большим трудом, с большими тратами энергии и требует существенного напряжения сил.

Первокурсникам приходится преодолевать и сложности иного порядка. В ходе эмпирических исследования зафиксировано, что некоторые учебно-важные качества, сформировавшиеся в школе, в какой-то степени затруд-

няют процесс обучения в вузе на 1 курсе. Нами были выявлены значимые отрицательные связи между уровнем развития отдельных операций интеллекта и успеваемостью первокурсников. На последующих курсах подобных связей не отмечается. Именно трудности, с которыми сталкиваются студенты младших курсов в ходе обучения, побуждают их к поиску новых, более оптимальных способов учебной деятельности, более адекватных вузовским требованиям.

Перестройка ШУД и развитие новых учебно-важных качеств сопровождается кризисом первичной адаптации (Т.В.Кудрявцев). Данный кризис является нормативным, поскольку он фиксируется практически у всех студентов, и не только педагогических вузов. Он является комплексным, т.к. стимулирует не только перестройку учебной деятельности, но и активизирует профессиональную идентификацию, процессы принятия роли студента, становление его менталитета и учебно-профессиональной позиции.

Кризис повышает психологическую сензитивность субъекта труда, позволяет ему осознавать причины низкой эффективности учебной деятельности и активизировать поиск более адекватных способов учебной деятельности. Повышение сензитивности расширяет содержание сознания субъекта, способствует осознанию и принятию новой ситуации профессионального развития. Таким образом, благодаря кризису субъект блокирует реализацию ШУД и активизирует формирование новой психологической системы учебной деятельности, которую мы назвали учебно-академической (УАД).

Завершается кризис формированием субъекта учебно-академической деятельности. Субъект УАД ориентирован на освоение теоретических знаний и умений, в том числе знаний и умений по конкретным научным дисциплинам.

линам, определяющих будущую педагогическую специализацию студентов (биология, химия, физика, математика, история и т.д.) Становление новой формы субъектности говорит о том, что студент научается учиться в вузе, научается готовиться к экзаменам и сдавать их, научается адекватно выстраивать отношения с преподавателями и другими участниками образовательного процесса. Об активизации процессов становления и развития в 3-4 семестре свидетельствует резкое, по сравнению с 1 курсом снижение академической успеваемости, а о его завершении – резкий скачок успеваемости на третьем курсе.

Итак, на втором курсе обучения в вузе происходит активизация процессов становления и развития субъекта труда, которые направлены на изменение формы субъектности, связанные с преобразованием субъекта ШУД в субъекта УАД. Третий курс – это, в основном, реализация того уровня развития, того ресурса, который был обретен и достигнут на втором курсе. На четвертом курсе вновь появляются признаки нормативного кризиса профессионализации, который проявляется в некотором снижении или стабилизации успеваемости, в нарушении идентичности и снижении удовлетворенности обучением.

Данный кризис стимулируется производственной (в данном случае педагогической) практикой, в ходе которой большинство студентов начинает осознавать, что знание теории предмета и даже знание методики его преподавания недостаточно для организации учебного процесса в школе, организации эффективного взаимодействия со школьниками. Первые проведенные уроки позволяют студентам понять, что надо специально учиться организовывать взаимодействие со школьниками, так разворачивать и выстраивать материал, чтобы он был доступен для усвоения учащимися.

Осознание реальных проблем школьного обучения, приводит к тому, что в ходе кризиса блокируется УАД, как неадекватная реальной ситуации профессионального становления, и студент приступает к поиску новых форм учебной деятельности, которые обеспечивают формирование психологической системы профессионально-педагогической деятельности. Эта форма учебной деятельности, которая является средством формирования профессиональной деятельности, традиционно называемой учебно-профессиональной (УПД). Таким образом, на четвертом курсе субъект УАД превращается в субъекта УПД, функция которого заключается в формировании компонентов психологической системы педагогической деятельности.

Становление субъекта УПД не означает, что УАД полностью исчезает. Она используется субъектом УПД как строительный материал для формирования профессиональной деятельности, в рамках которой она выступает как средство или одно из средств ее реализации. Действительно в процессе подготовки к урокам постоянно возникает необходимость изучать теоретические материалы, методическую литературу, знакомиться с последними научными достижениями в области преподаваемой дисциплины и т.д. Решение данных профессиональных задач осуществляется средствами УАД, которая складывается в студенческие годы и в структуре профессиональной деятельности существует в свернутом виде. Субъект труда активизирует и разворачивает ее всякий раз, когда возникают соответствующие профессиональные задачи.

На 4-5 курсах средствами УПД формируются компоненты системы профессионально-педагогической деятельности, а ее окончательное становление происходит на 2-3 году самостоятельной работы молодого учителя в школе. В первый год работы в школе выпускники педаго-

гического вуза действуют, примерно, так же как и студенты первого курса. Они пытаются механически, слабо учитывая реальную ситуацию, реализовать в рамках профессионально-педагогической деятельности свой университетский опыт решения педагогических задач.

Надо признать, что в первый год самостоятельной работы молодые учителя добиваются определенных успехов, но за счет мобилизации всех своих ресурсов и ответственного отношения к своим профессиональным обязанностям, свойственного начинающим специалистам. Но уже в конце первого учебного года учителя понимают, что в таком режиме работать нельзя и необходимо искать более адекватные способы выполнения профессионально-педагогической деятельности. Говоря другими словами, в конце первого и в начале второго года самостоятельной деятельности, учителя осознают и принимают новую ситуацию профессионального становления. Этому способствует и очередной кризис профессионального становления, который начинает проявляться в этот период. Данный кризис может быть назван кризисом вторичной профессиональной адаптации (Т.В. Кудрявцев).

В условиях кризиса, благодаря повышению психологической сензитивности, блокируется механическая реализация способов профессиональной деятельности, сформировавшихся в вузе. И в это же время начинают активизироваться процессы профессионального развития и становления, направленные на поиск и формирование адекватных форм профессиональной деятельности. Блокировка реализации приводит к снижению эффективности профессиональной деятельности на втором году работы, а, с другой стороны, способствует усилению развивающих тенденций, которые, в конечном счете, приводят к формированию системы учебно-профессиональной деятельности и становлению субъекта профессионально-педагогической

деятельности. Это происходит в конце второго года самостоятельной работы учителя и сразу отражается на эффективности педагогической деятельности, которая, начиная с 3-го года самостоятельной работы, непрерывно растет в течение нескольких лет.

По-видимому, система профессионально-педагогической деятельности не формируется окончательно в ходе обучения в вузе. Возможно, происходит это потому, что ее становление осуществляется в ходе решения учебно-профессиональных задач, которые лишь моделируют реальные профессиональные задачи, и осуществляется под контролем методистов, в условиях пониженной ответственности за результаты деятельности. В период кризиса профессионального становления благодаря активизации учебно-профессиональной деятельности (которая сформировалась еще на старших курсах вуза) и повышенной психологической сензитивности, учитель начинает осознавать реальные профессиональные требования и приступает к строительству адекватных форм профессиональной деятельности. В результате целенаправленных действий к концу второго года работы психологическая система профессионально-педагогической деятельности окончательно достраивается и в дальнейшем происходит ее шлифовка и настройка.

Следует отметить, что психологическая система УПД, точно так же как и УАД, не разрушается и не исчезает, а в свернутом виде включается в психологическую систему профессиональной деятельности, возможно, как ее подсистема. Подсистемы УПД и УАД актуализируются субъектом профессионально педагогической деятельности всякий раз, когда возникают соответствующие профессиональные задачи, связанные с необходимостью пополнения теоретического багажа учителя или с развитием,

совершенствованием психологической системы профессиональной деятельности (ПД).

Активное совершенствование психологической системы профессионально педагогической деятельности продолжается в течение 3-4 лет, о чем свидетельствуют интенсивный рост эффективности труда учителя, повышение профессиональной идентичности, рост удовлетворенности трудом. За это время учителя несколько раз повторяют циклы своих занятий. Опираясь на реакцию учащихся и на помощь коллег, начинающие учителя непрерывно совершенствуют свои формы учебной работы, содержание своих конспектов и наглядных материалов. В единстве процессов становления и реализации происходит развитие функциональной системы педагогической деятельности.

Как свидетельствуют наши данные, к 4-5 году самостоятельной работы учителя достигают уровня профессионального мастерства, которое соответствует самым строгим нормативным требованиям. Это означает, что учителя в состоянии решать все нормативные задачи обучения и воспитания, которые определены должностными инструкциями. Данная ситуация является критической для профессионального становления учителя, так как предполагает смену факторов развития. До этого момента профессиональное становление осуществлялось в полном соответствии с концепцией «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского: перед человеком ставятся учебные или профессиональные задачи оптимального уровня сложности, решая их человек, достигает более высокого уровня профессионального развития, увеличивает свой профессиональный ресурс и уровень своих возможностей.

На 4-5 году работы в школе данный механизм стимулирования профессионального становления становится неактуальным, т.к. нет таких нормативных требований и

профессиональных задач, которые бы обеспечивали его профессиональное развитие. В результате наступает стагнация развития, и субъект труда вступает в следующий кризис профессионального становления. Перед учителем, всей предшествующей учебной и профессиональной жизнью ориентированным на развитие, встает дилемма: либо остановится в своем профессиональном развитии на уровне нормативных требований, либо выйти за рамки нормативных требований и продолжать свое развитие.

Надо признать, что большая часть учителей принимает вторую альтернативу и начинает развиваться в соответствии со сверхнормативными требованиями. Это проявляется у учителей, как известно, в форме педагогического творчества, разного уровня креативности. Однако психологической основой активизации сверхнормативного развития, как свидетельствуют эмпирические данные, является понижение учителем своей профессиональной самооценки или повышение уровня своих профессиональных притязаний.

И в том, и в другом случае мы наблюдаем активизацию процессов саморазвития личности, при котором не внешние требования стимулируют профессиональное развитие учителей, а собственные потребности, возможности и интересы. С данного момента начинается период профессионального становления, который психологи связывают с процессом самореализации личности. Комплекс психологических изменений, которые мы здесь наблюдаем, свидетельствует, что в данный период профессионального развития происходит становление субъекта профессионального пути (субъекта профессионализации).

Это означает, что субъект труда достигает высокого уровня профессиональной зрелости и получает возможность адекватно управлять не только своей профессиональной и учебно-профессиональной деятельностью, но и

процессом профессионального становления и реализации в целом. В соответствии с логическими основаниями, выдвинутыми выше, на данном уровне профессионального становления профессионал становится субъектом профессиональной активности – деятельности более высокого уровня системности. Данный уровень профессиональной активности должен быть сопоставлен по степени системной обобщенности с категорией жизнедеятельности в понимании К.А. Абульхановой-Славской и может быть названа профессионализацией.

Профессионализация, как функциональная система деятельности, имеет принципиально общую архитектуру с другими формами профессиональной активности субъекта труда, и ее основная функция заключается в обеспечении процесса становления и реализации личности профессионала. В ее структуру интегрированы подсистемы УАД, УПД, ПД и другие формы профессиональной активности субъекта труда, которые являются средствами ее реализации. Субъект профессионализации управляет активизацией или блокированием данных форм активности в зависимости от ситуации и стоящих перед ним задач.

Для нас очевидно, что в структуре профессионализации как функциональной системе деятельности, ориентировочную и контрольно-регулятивную функцию выполняет профессиональное самоопределение, а исполнительную – УАД, УПД, ПД и ряд других, в зависимости от стадии профессионального становления.

Опираясь на данные, имеющиеся в литературе и результаты нашего теоретико-эмпирического анализа, можно говорить о двух основных группах задач, которые решает субъект труда в ходе профессионализации. Это задачи становления и реализации. В соответствии с ведущими профессиональными задачами выделяются и две базовые формы активности субъекта труда: становление (формирование,

ассимиляция) и реализация (функционирование, аккомодация). Опираясь на предложенную логику анализа, можно утверждать, что в процессе профессионализации субъект профессионального пути реализует либо стратегию и тактику профессионального становления, либо - реализации. Отсюда следует несколько важных выводов, которые свидетельствуют о существовании определенных противоречий между двумя формами субъектности.

Во-первых, эффективность реализации каждой формы субъектности, и об этом мы уже говорили выше, очень часто зависит от разных индивидуальных качеств субъекта труда, т.е. можно выделить ПВК-ПЗК профессионального становления и ПВК-ПЗК профессиональной реализации личности, которые могут не совпадать между собой. Это положение позволяет понять, почему профессиональное обучение в образовательных учреждениях различного типа не всегда бывает эффективным, т.е. не обеспечивает необходимый уровень готовности выпускников к профессиональной деятельности. Одной из причин здесь является то, что содержание профессионального обучения не соответствует содержанию профессиональной деятельности, т. е. предлагаемые учащимся учебно-профессиональные задачи не отражают реальное содержание профессиональной деятельности, а поэтому не активизируют и не развивают профессионально важные и профессионально значимые качества человека. Хотя при этом наблюдается высокая успеваемость, т.е. активно развиваются и реализуются учебно важные качества.

Во-вторых, обе тенденции не могут реализовываться одновременно. Процессы становления и реализации субъекта труда осуществляются последовательно и циклично, причем очевидно, что становление предшествует реализации, а реализация стимулирует процессы становления. Чередование процессов становления и реализации бы-

ло исследовано А.А. Крыловым и В.Г. Набережных на материале обучения операторов [28, С. 122 – 131]. В работе данных авторов было показано, что профессиональное научение операторов осуществляется циклично и состоит из микроплато и микроскачков. Микроплато авторы связывают с процессами становления субъекта труда (в данном случае речь идет о накоплении информации и формировании навыков работы с ней), а микроскачки – с реализацией накопленного потенциала на предыдущем этапе.

Выявлена тенденция, что по мере профессионального научения длительность микроплато увеличивается, а высота микроскачков понижается. Полученные в этом исследовании данные, позволяют сделать вывод о том, что процессы становления и реализации нельзя жестко связывать с конкретными видами профессиональной активности. В зависимости от ситуации профессионального развития одни и те же формы профессиональной активности могут обеспечивать и становление, и реализацию субъекта труда.

В-третьих, если на уровне микропроцессов профессионализации (см. выше) переход субъекта труда от стратегии становления к стратегии реализации происходит легко и безболезненно, то на уровне макроанализа, например, при изучении субъекта труда в ситуации смены стадии профессионализации, данный переход сопровождается кризисом профессионального развития.

Наши многочисленные эмпирические исследования свидетельствуют, что, попадая в новую ситуацию профессионального развития (например, вчерашний школьник поступает на 1 курс вуза, выпускник вуза приходит на предприятие и т.д.), человек не сразу включает механизмы становления, казалось бы, естественные в такой ситуации. Первоначально он пытается реализовать способы деятельности, которые сложились у него до этого, на предыдущих этапах обучения или профессионализации. И только низкая

эффективность деятельности начинает подсказывать человеку, что надо перестраиваться, т.е. включать механизмы становления. Впрочем, об этом мы уже говорили выше.

В целом, следует признать, что выделение «становления» и «реализации» в определенной степени носит условный характер, так как содержание каждой из стратегий определяется тем, какая деятельность выступает в роли ведущей на соответствующем этапе профессионализации личности. Например, на стадии первичной оптации молодежи ведущей формой профессиональной активности является профессиональное самоопределение личности, так как именно она обеспечивает достижение цели данной стадии развития. Любые формы активности, которые обеспечивают процесс профессионального становления, в данном случае, следует относить к реализации. А любые формы активности, которые направлены на развитие, совершенствование профессионального самоопределения, следует рассматривать в качестве становления.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1977. – 224 с.
2. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К.А. Абульханова. – М., 1973. – 288 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: «Мысль», 1991. – 299 с.
4. Авалуева, Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Н.Б. Авалуева. – С-Пб.,

2003. – 169 с.

5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – Т.1. –230 с.

6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.

7. Бодров, В.А., Практическое мышление (специфика и проблемы развития) [Текст] / В.А. Бодров. - М., 2005. – 410 с.

8. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский. - М.: ИП РАН, 1994. – 108 с.

9. Брушлинский А.В. Психология субъекта: индивида и группы (часть 1) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. 2002. Т.23. № 1. С.71-79.

10. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959.

11. Давыдов, В.В. Виды обобщений в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) [Текст] / В.В. Давыдов. - М.: Педагогическое общество России, 2000. – 487 с.

12. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. - М.: 1986. – 239 с.

13. Дмитриева, М.А. Психологическое обеспечение безопасности профессиональной деятельности / М.А. Дмитриева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1991. – С. 127 – 136.

14. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития) [Текст] / Д.Н. Завалишина. - М., 2005. – 374 с.

15. Завалишина, Д.Н. Психологическая структура способностей / Д.Н. Завалишина // Развитие и динамика способностей / Под ред. В.Д. Шадрикова. – М., 1991.

16. Зиновьев, Д.В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности: дис. ...канд.пед.наук / Д.В. Зиновьев. – Красноярск, 2000. – 180 с.

17. Зинченко, В.П., Экономические основы организации труда [Текст] / В.П. Зинченко. – М.: «Экономика», 1974. – 240 с.

18. Кабанова-Меллер, Е.Н. Структура и закономерности учебной деятельности в условиях развивающего обучения / Е.Н. Кабанова-Меллер // Структура познавательной деятельности. - Владимир, 1976.

19. Каган, М.С. Человеческая деятельность [Текст]: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

20. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А.В.Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 503 с.

21. Климов, Е.А., Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. - М.: Академия, 2004. – 334 с.

22. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е.А. Климов. – Москва; Воронеж, 1996. – 530 с.

23. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст] / Т.В. Кудрявцев. – М., 1986.

24. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

25. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.

26. Марищук, В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: автореф. дис. ... докт. психол. наук / В.Л. Марищук. – Л., 1982. – 29 с.

27. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. - М., 1996. 184 с.
28. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда [Текст] / Под ред. А.А.Крылова. – Л., 1974. – 148 с.
29. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
30. Никифоров, Г.С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора [Текст] / Г.С. Никифоров. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 112 с.
31. Образ жизни: Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования. – Киев, 1980. – 299 с.
32. Ошанин, Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии / Д.А. Ошанин // Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение. – М., 1977. – С.134 – 149.
33. Ошанин, Д.А. Предметное действие как информационный процесс / Д.А. Ошанин // Вопросы психологии. – №3. – 1970. – С.34 – 50.
34. Платонов, К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
35. Поваренков, Ю.П. Динамика познавательных способностей в процессе освоения деятельности операторского типа / Ю.П. Поваренков // Диагностика познавательных способностей. – Ярославль, 1986. – С.34 – 45.
36. Поваренков, Ю.П. Динамика формирования информационной основы деятельности и в процессе производственного обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.П. Поваренков. – Л., 1984. – 28 с.
37. Поваренков Ю.П. Критерии профессионализации и формирование структуры профессиональных способностей / Ю.П. Поваренков // Диагностика и способно-

сти. – М., 1992. – С.26 – 36.

38. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионализации / Ю.П. Поваренков // Психологические проблемы профессионального становления личности. – М., 1992. – С.95 – 109.

39. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Курск, 1991. – 110 с

40. Поваренков, Ю.П. Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения / Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1990. – Т.2. – №2. – С.49 – 58.

41. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М., 2003. – 60 с.

42. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.

43. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

44. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.

45. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. [Текст] / С.Л. Рубинштейн / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

46. Рукавишников, А.А. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла [Текст] / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – Ярославль: НИЦП «Психодиагностика», 1992. – 45 с.

47. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.

48. Стилль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы [Текст]. – Киев: «Наукова думка», 1982. – 371 с.

49. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности [Текст] / Г.В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1987. – 166 с.
50. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен / Под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408 с.
51. Чебышева, В.В. Психология трудового обучения [Текст] / В.В. Чебышева. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.
52. Шадриков, В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения [Текст] / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1981. – 79 с.
53. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1994. – 315 с.
54. Шадриков, В.Д. Духовные способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1996. – 36 с.
55. Шадриков, В.Д. Проблемы профессиональных способностей / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – №5. – С. 13 – 26.
56. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1983. – 185 с.
57. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1979.
58. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 2001. – С.285 – 296.
59. Ядрышников Т.Л. Психологические особенности профессионального становления мастера ПТУ / Т.Л. Ядрышников // Вопросы психологии. – 1987. – №1. – С.37 – 43.

Г Л А В А IV

Системогенетический анализ

профессионального самоопределения личности

Профессиональное самоопределение относится к группе ведущих понятий, активно используемых в разрабатываемой нами системогенетической концепции профессионального становления и реализации личности. Надо отметить, что понятие профессионального самоопределения сформировалась в рамках аналитического подхода к изучению профессионализации и применительно к решению одной из задач профессиональной ориентации: выбору профессии подростком.

В рамках системогенетической концепции понятие профессионального самоопределения трактуется более широко и рассматривается в качестве ведущего психологического механизма профессионального становления и реализации личности. При таком подходе объем и содержание данного понятия существенно расширяется и, поэтому оно нуждается в уточнении, что и составляет основную цель настоящей главы.

4.1. Общие подходы к пониманию

профессионального самоопределения

субъекта труда

Профессиональное самоопределение (далее – ПС), в связи с высокой практической актуальностью данной проблемы, исследуется в отечественной психологии весьма интенсивно. В целом, можно говорить о нескольких ведущих направлениях изучения ПС, среди которых следует выделить:

- социологическое (Кугель С.А., Никандрова О.М., 1971; Журавлева Г.А., 1975; Филиппов Ф.Р., 1980; Рубина Л.Я., 1981; Леднева О.В., 1989; Лисовский В.Т., 1990; Падалко О.В., 1998 и др.);

- профориентационное (Климов Е.А., 1983, 1988; Чистякова С.Н., 1989; Пряжников Н.С., 1996, 2003; Головаха Е.И., 1988; Шавир П.А., 1981; Голомшток А.Е., 1979; Екимова Т.И., 2000; и др.);

- жизнедеятельностное (Рубинштейн С.Л., 1976; Абульханова-Славская К.А., 1985; Гинзбург М.Р., 1994; Божович Л.И., 1968; Крутецкий В.А., 1968; Бюлер Ш., 1971);

- направление профессионального развития (Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю., 1983; Маркова А.К., 1996; Бодров В.А., 2001; Поваренков Ю.П., 2002; Зеер Э.Ф., 2003).

Надо признать, что концептуальные границы между четырьмя обозначенными направлениями исследования ПС достаточно размыты, так как по своим взглядам и подходам многие авторы могут быть отнесены не к одному, а к нескольким направлениям. Кратко остановимся на содержании каждого из направлений, чтобы получить информацию, необходимую для уточнения содержания ПС.

И в теоретическом, и прикладном плане проблема профессионального самоопределения наиболее интенсивно разрабатывалась и продолжает разрабатываться в рамках *профориентационного направления*, которое с самого начала было нацелено на изучение и управление подрост-

ковой оптацией. К этому направлению могут быть отнесены работы большой группы психологов, часть из которых отмечена выше. Мы остановимся на работах двух авторов: Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова, в которых обобщены все основные тенденции и противоречия профориентационного направления исследования ПС.

Е.А. Климову принадлежит большое количество исследований посвященных и теоретическим и прикладным вопросам ПС личности подростка [15; 16; 17]. Е.А. Климов дает определение понятию ПС, предлагает адекватную задачам профориентации подростков классификацию профессий и периодизацию развития субъекта труда, разрабатывает практические рекомендации по организации и проведению индивидуальных профконсультаций подростков по поиску и выбору профессии. Он рассматривает ПС «... как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [17]. Е.А. Климов выделяет два уровня ПС: гностический, который связан с перестройкой сознания и самосознания и практический, который предполагает реальное изменение социального статуса личности. Одним из первых в отечественной психологии Е.А. Климов стал говорить о том, что ПС не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается с завершением профессиональной подготовки, а продолжается на всех этапах жизненного пути.

В настоящее время наиболее активно проблема ПС разрабатывается Н.С. Пряжниковым, который считает, что сущность профессионального самоопределения заключается в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения [35, С. 330 – 331]. Его исследования ПС

можно отнести как профориентационному (ранние работы), так и жизнедеятельностному (более поздние работы) направлениям изучения ПС.

Н.С. Пряжников выделил уровни ПС: приобщение к культуре, приобщение к своей профессии, приобщение к специальности, приобщение к своей должности и трудовому посту, приобщение к конкретным трудовым функциям задачам [35, с. 351]. Им предложены диагностические методы ПС, уточнена процедура профессионального консультирования, разработаны методы активизации ПС.

Вместе с тем, нельзя не обратить внимания на некоторые неточности в оценке Н.С. Пряжниковым целей и задач ПС. Например, он выделяет следующие задачи ПС: 1) информационно-справочные, просветительские; 2) диагностические (в идеале – помощь в самопознании); 3) морально-эмоциональная поддержка клиента; 4) помощь в выборе, принятии решения [35, с. 337]. Традиционно эти функции выполняет профконсультант в ходе профориентационной работы, в процессе активизации и управления ПС.

В качестве ведущего результата профессионального самоопределения оптанта, представители профориентационного подхода рассматривают психологическую готовность личности осуществить профессиональный выбор и сформированность плана дальнейшего профессионального развития. В практических работах данного направления, важная роль отводится организации профессионального самоопределения как некоторой формы активности субъекта труда по анализу рынка труда, оценке своих возможностей и притязаний, планированию тактики и стратегии профессионализации.

Обобщая сказанное, необходимо отметить, что в рамках профориентационного направления:

- накоплен богатый практический опыт по активизации и сопровождению профессионального самоопределения подростков как особой внутренней активности личности;

- разработана теоретическая концепция профессионального самоопределения, в которой зафиксирована процессуальная и результативная сущность данного процесса;

- впервые заявлено, что профессиональное самоопределение не заканчивается с выбором профессии, хотя специфика данного процесса на более поздних этапах профессионализации не исследовалась.

В исследованиях, относящихся к *жизнедеятельностному направлению*, ПС рассматривается как фактор жизненного пути личности, как форма общего самоопределения личности. Основоположителем данного направления, с полным основанием можно считать Ш. Бюлер. Она впервые эмпирически продемонстрировала (используя возможности биографического метода) как самоопределяется человек, в том числе и профессионально на разных этапах жизненного пути. В своих биографических исследованиях она показала, что главной движущей силой развития человека является стремление к самоосуществлению или самоисполнению, т.е. – стремление к всесторонней реализации самого себя.

Ш. Бюлер доказывает, что полнота, степень самоосуществления зависит от способности индивида ставить цели и задачи, которые наиболее адекватны внутренней сути человека. Такую способность Ш. Бюлер называет самоопределением. Она считает, что чем понятнее человеку его призвание, т.е. чем отчетливее выражено самоопределение, тем вероятнее самоосуществление личности. В работах Ш. Бюлер выделено и описано 5 основных фаз жизни [28].

Первая фаза (до 16-20 лет) характеризуется отсутствием у человека семьи и профессиональной деятельности. По мнению автора, на этой фазе самоопределение отсутствует. По этой причине первая фаза выводится автором за пределы жизненного пути.

Во второй фазе (с 16-20 до 25-30 лет) активизируется общее и профессиональное самоопределение, которое помогает человеку в поиске друзей, в знакомстве с представителями противоположного пола, выборе профессии и т.д.

В третьей фазе (с 25-30 до 45-50 лет) происходит конкретизация самоопределения, то есть человек начинает ставить перед собой конкретные цели и отслеживать успешность их достижения. В этой фазе самоопределение способствует тому, что человек обретает семью и находит свое профессиональное призвание (или просто находит постоянное профессиональное занятие).

В четвертой фазе жизни (с 45-50 до 65-70) человек завершает профессиональную деятельность, из его семьи уходят взрослые дети. В конце этого периода завершается самоосуществление личности, исчезает активное самоопределение и постановка целей.

В пятой фазе (от 65-70 до смерти) из-за отсутствия самоопределения и профессиональной деятельности человек влачит бесцельное существование. Внутренний мир стариков обращен к прошлому, у них преобладает тревога, предчувствие близкого конца и желание покоя. Ш. Бюлер также выводит из-за отсутствия самоопределения 5 фазу за пределы жизненного пути [28, С. 168 – 169].

В рамках данной концепции показано, активное самоопределение личности и профессиональное самоопределение являются базовыми психологическими инструментами самоосуществления и самореализации человека. Важным моментом в концепции Ш. Бюлер является ут-

верждение, что по мере изменения ситуации жизнедеятельности, происходит перестройка содержания и смена целей самоопределения.

А. Маслоу, развивая идеи Ш. Бюлер, в качестве основного мотиватора общего и профессионального развития личности рассматривает ее стремление к самоактуализации, в проявлении себя в значимом для человека деле. В его концепции близкими по содержанию к самоопределению используются понятия самоактуализация, самореализация, самоосуществление [30].

Роль самоопределения личности и профессионального самоопределения в процессе жизнедеятельности исследуется и в отечественной психологии. К.А. Абульханова-Славская характеризует самоопределение как осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений, складывающихся на различных этапах жизненного пути. Она соотносит между собой понятие самоопределения и способа идентификации личности [2].

П.Г. Щедровицкий подходит к исследованию самоопределения с несколько иных позиций. Он рассматривает его как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать свою собственную сущность [47].

Подробно обсуждая различные формы самоопределения (жизненное, социальное и профессиональное) В.Ф. Сафин и Г.Л. Ников [40] приходят к следующему выводу: «Самоопределившаяся личность – это субъект, осознавший чего он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество, субъект готовый функционировать в системе общественных отношений» [40, с. 67].

Итак, мы видим, что в отечественной и зарубежной психологии проблема самоопределения исследуется достаточно широко, при этом ПС рассматривается в качестве одной из форм личностного самоопределения, которое играет ведущую роль на определенных этапах жизненного пути. В рамках жизнедеятельностного подхода самоопределение соотносится с такими психологическими феноменами как самореализация, самоактуализация, самоосуществление, самоидентификация и рядом других. По отношению к данным феноменам самоопределение рассматривается в качестве средства обретения соответствующих состояний, в качестве психологического механизма построения и реализации жизненного пути.

Для нашего последующего анализа ПС важно, что в ряде работ фиксируется и процессуальная, и результативная сторона личностного самоопределения, стадийность его проявления, специфичность его функционирования на каждом из этапов жизненного пути. Еще раз отметим, специально ПС в рамках жизнедеятельностного направления не исследовалось, оно рассматривалось как вид или форма самоопределения личности, закономерности, которого характерны и для ПС.

В настоящее время наиболее перспективным направлением изучения ПС является *подход с позиций психологической теории профессионального становления и реализации личности*. Представители данного подхода хорошо известны в психологии, мы неоднократно ссылались на их исследования в других главах настоящей работы – это Д. Сьюпер, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, В.А. Бодров, Д.Н. Завалишина, Е.М. Борисова, Э.Ф. Зеер.

Первым из психологов, приступившим к исследованию ПС как компонента профессионального развития, был Д. Сьюпер. Уже само название стадий профессионализации, которые он выделил – пробуждение, фантазии,

исследование, консолидация и т.д. – говорит о том, какую большую роль отводил Д. Сьюпер ПС в процессе профессионального развития личности. Ведущим показателем профессионального развития личности Д. Сьюпер рассматривает профессиональную зрелость, которая характеризуется степенью самостоятельности принятия профессионально значимых решений, уровнем адекватности построения траектории профессионального развития. Ведущим фактором становления профессиональной зрелости является высокий уровень развития ПС и личностного самоопределения [56; 58].

В отечественной психологии исследование ПС как компонента профессионального развития началось с работ Т.В. Кудрявцева. В его концепции, которая более подробно будет рассмотрена в 5 главе, выделяется три сквозные линии профессионального развития личности: развитие мотивационно-потребностной сферы профессионала, формирование операционно-технических элементов профессиональной деятельности, и профессиональное самоопределение. Характеризуя роль ПС, Т.В. Кудрявцев отмечал, что с выбором профессии ПС не прекращается, оно продолжается и в ходе профессионального обучения, в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

В работах Т.В. Кудрявцева и его учеников выделены специфические противоречия профессионального развития, которые активизируют процесс ПС на разных этапах профессионализации. Правильно организованное ПС, фактически, обеспечивает разрешение данных противоречий, а, следовательно, влияет на процесс и результат профессионального развития в целом. [23]. Ведущим фактором эффективного функционирования ПС, как отмечает Т.В. Кудрявцев с соавторами, является сформированность его операциональной составляющей. Однако содержание

операциональной составляющей авторами не раскрывается.

Весьма специфический подход к проблеме ПС, как компоненту профессионального развития, отмечается в работах Е.М. Борисовой [8]. Также как Т.В. Кудрявцев, Е.М. Борисова рассматривает ПС в качестве непрерывного процесса, который осуществляется на всех этапах профессионализации личности. Необходимость непрерывной активизации ПС продиктовано взаимоотношениями, которые складываются между профессией и личностью на разных этапах жизненного пути. Изменяется сам человек, изменяются его требования к профессии, развиваются профессии, меняются их требования к профессионалу. Все это является основанием для смены профессии или места работы, основанием для смены стратегии развития в рамках старой профессии и т.д. Возникновение данных противоречий требует разрешения, которое возможно только на основе ПС.

Принимая во внимание сказанное выше, Е.М. Борисова считает, что ПС это динамический процесс, включающий две важнейшие составляющие: во-первых, собственно становление, развитие субъекта труда в профессиональной деятельности и, во-вторых, творческое развитие и обогащение субъектом самой профессиональной деятельности. Далее автор выделяет стадии ПС: готовность к выбору профессии, сам выбор, профессиональное обучение, овладение профессиональным мастерством и т.д. При таком подходе к пониманию ПС, складывается впечатление, что Е.М.Борисова полностью отождествляет между собой ПС и профессиональное развитие. Об этом же свидетельствует ее представления о структуре ПС, которую мы будем рассматривать несколько ниже [8, С. 21 – 22].

Наиболее полная характеристика ПС с позиций психологической теории профессионального развития личности дана в работах Э.Ф. Зеера [14].

1.) Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

2.) Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

3.) Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной деятельности: личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

4.) Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями: окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена места жительства, аттестация, увольнение с работы и т.д.

5.) Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребностей в самореализации и самоактуализации [14, с. 105].

Еще одна проблема, которая обсуждается представителями данного направления, связана с динамикой ПС на разных этапах профессионализации.

Используя материалы своих эмпирических исследований Э. Гинзберг, выявил специфику ПС на ранних этапах профессионального развития личности. Он выделил 3 периода профессионального развития и зафиксировал характерные для каждого из них специфические формы ПС.

1 период, до 11 лет, связан с профессиональными фантазиями, ролевыми играми, с положительным отношением к романтическим профессиям. Очень часто на выбор профессий в данном возрасте влияют гендерные установки.

2 период (пробного выбора) охватывает возраст от 11 до 17 лет. Для него характерны 4 фазы. В первой фазе (11 – 12 лет) выбор профессий осуществляется в соответствии с интересами, во второй фазе (13 – 14 лет) профессиональный выбор происходит в соответствии со способностями и умениями, в третьей фазе (15 – 16 лет) – с ценностями. 4 фаза (17 лет) является переходной.

3 период – реалистического выбора (после 17 лет) также включает несколько основных фаз: исследовательскую, кристаллизации, уточнения и т.д. Суть данного периода заключается в том, что работа ПС направлена на реальный и окончательный (на данном этапе жизни) выбор профессии и соответствующего учебного заведения или предприятия [50].

В чем-то сходную периодизацию динамики ПС предложил И.С. Кон. Он выделил 4 периода ПС, которые согласуются с традиционной для отечественной психологии периодизацией развития. Он выделил периоды детской игры, подростковой фантазии, предварительного выбора и практического принятия решений и профессионального выбора.

О специфике содержания ПС на разных стадиях профессионализации говорил Т.В. Кудрявцев. Центральное место в его концепции профессионального становления занимает представление о четырех стадиях профессионализации.

Первая стадия профессионального становления заключается в возникновении и формировании профессиональных намерений под влиянием общего развития и пер-

воначальной ориентировки и приобщения к различным сферам труда.

Вторая стадия – собственно профессиональное обучение, т.е. этап целенаправленной подготовки к избранной профессиональной деятельности в ходе продуктивной интеллектуальной и практической деятельности.

Третья стадия – процесс вхождения в профессию характеризующийся активным овладением профессией (а не просто «приспособлением» к ней) и нахождением своего особого места в системе производственного коллектива (первичная и вторичная профессиональная адаптация).

Четвертая стадия – полная реализация личности в процессе самостоятельного профессионального труда, овладение тайнами профессионального мастерства [23].

В работах Т.В. Кудрявцева исследуются факторы, которые влияют на процесс ПС на разных стадиях профессионализации [23].

Отмечается, что на первой стадии существенное влияние на динамику ПС оказывает баланс факторов, в число которых входят жизненные перспективы, прошлый опыт личности, уровень развития специальных способностей, положение на рынке труда, престижность профессии и т.д.

На второй стадии динамика ПС в основном определяется дидактической системой профессионального обучения, особенностями взаимодействия человека со сверстниками и преподавателями. На данной стадии, как впрочем, и на последующих стадиях, продолжают действовать факторы, зафиксированные на первой стадии.

На третьей стадии, в процессе активного овладения профессией и вхождения в профессиональный коллектив и на четвертой, когда осуществляется полная или частичная реализация личностью своих возможностей в труде, специфика профессионального самоопределения во мно-

гом зависит от особенностей сферы межличностных отношений на предприятии, характера требований, предъявляемых к работнику и т.д.

Т.В. Кудрявцев с сотрудниками выделил общие для всех стадий профессионального становления и специфические для каждой из них противоречия, которые определяют динамику и направленность ПС. Наиболее общим противоречием активизации ПС Т.В. Кудрявцев рассматривает диалектическое противоречие между потребностью человека в ПС, профессиональном самоутверждении и самореализации и отсутствием необходимых возможностей, включая способности и опыт, по ее удовлетворению [23].

Обобщая материалы представленные в литературе и результаты своих собственных исследований, развернутую характеристику содержания ПС на различных стадиях развития человека дает Э.Ф. Зеер. (Психология профессий Он выделяет 9 стадий общего и профессионального развития: 1) дошкольное детство (до 7 лет); 2) младший школьный возраст (до 11 лет); 3) подростковый возраст (до 15 лет); 4) ранняя юность (до 18 лет); 5) юность (до 23 лет); 6) молодость (до 27 лет); 7) зрелость (до 33 лет); 8) зрелость (до 60 лет); 9) пожилой возраст (до 75 лет).

Для каждой стадии развития Э.Ф. Зеер. выделяет адекватные, по его мнению, способы ПС: 1 стадия – профессионально-ролевые игры; 2 стадия – профессиональные индукции; 3 стадия – профессиональные фантазии и романтические профессиональные намерения; 4 стадия – ситуативный выбор учебно-профессионального учебного заведения, выбор профессионального образования и профессиональной подготовки; 5 стадия – самоопределение в учебно-профессиональном поле; 6 стадия – профессиональная адаптация и первичная адаптация; 7 стадия – вторичная профессионализация; 8 стадия – самоопределение в профессиональной культуре; 9 стадия – самоопределе-

ние в общественно-полезной и семейно-бытовой жизни [14].

Завершая обзор различных подходов к исследованию ПС, еще раз отметим, что сложилось несколько направлений разработки проблемы ПС, которые условно можно обозначить как: социологическое, профориентационное, жизнедеятельностное и направление исследования профессионального развития. Условность такого деления определяется тем, что все заявленные направления тесно пересекаются между собой концептуально, (т.е. в плане использования понятийного аппарата) и методически (т.е. в плане использования эмпирических методик исследования). Вместе с тем каждое из направлений имеет свою специфику, которая важна для определения психологической сущности ПС, его базовых функций, понимания его динамики в процессе профессионализации.

Социологические исследования ПС позволяют: а) выявить специфическую роль социальных факторов в детерминации ПС; б) понять, как субъект труда отражает, принимает и использует их в процессе профессионализации; в) показать, как субъект труда соотносит между собой социальные и индивидуальные факторы ПС; г) определить, как изменяется значимость социальных факторов на разных этапах профессионального развития личности.

Наиболее широко и последовательно проблема ПС исследовалась в рамках профориентационного направления, традиционно связанного с изучением подростковой оптации. Для представителей данного направления ПС является базовым конструктом и теоретической основой для построения эффективных моделей профессиональной ориентации молодежи. В исследованиях данного направления конкретизировано и операционализировано психологическое содержание понятия ПС, разработаны и реализованы (на уровне различных моделей организации про-

фессиональной ориентации) принципы активизации и управления ПС на ранних стадиях профессионализации личности и т.д.

Роль жизнедеятельностного направления в разработке понятия ПС заключается в том, что оно рассматривалось с более широких позиций как форма личностного самоопределения, а также в том, что в исследованиях данного направления показана роль ПС в сложных или специфических условиях жизнедеятельности. В частности, было показано, что ПС обеспечивает не только поиск и выбор профессии, но и может подготавливать ее смену, переход на новое место работы. Именно в исследованиях данного направления было зафиксировано влияние нормативных кризисов взрослости на активизацию ПС, выявлена тесная связь ПС с такими формами личностной активности, как самореализация, самоактуализация и т.д. Жизнедеятельностный подход, таким образом, расширить представление о психологическом содержании ПС и функциях, которые оно выполняет на различных этапах жизненного пути личности.

Однако наиболее перспективным направлением разработки понятия ПС является его рассмотрение как базового психологического фактора, влияющего не только на поиск и выбор профессии, но на процесс и результат профессионального становления личности в целом. Анализ ПС как фактора и компонента профессионального становления личности позволяет: а) обозначить реальные функции ПС; б) определить его психологическую структуру; в) окончательно преодолеть сложившийся стереотип рассмотрения ПС лишь как феномена и фактора подростковой оптики; г) обратиться к эмпирическому изучению ПС на всех этапах профессионализации; д) определить ПС как фактор метасистемной регуляции процесса профессионализации.

На необходимость анализа ПС как фактора профессионального развития личности неоднократно указывалась в работах Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова и ряда других исследователей; данная позиция отстаивается и в рамках системогенетической концепции профессионального становления и реализации личности. Реализация такого подхода требует уточнения психологического содержания понятия ПС и, прежде всего, конкретизации его структуры. Рассмотрим некоторые подходы к определению психологической структуры ПС, которые сложились в отечественной психологии.

4.2. Психологическая структура профессионального самоопределения

Следует признать, что различные подходы к исследованию ПС, рассмотренные выше, способствовали и формированию различных представлений о психологической структуре ПС.

В исследованиях Е.М. Борисовой [8], в качестве ведущих элементов психологической структуры ПС выделены следующие: мотивационная сфера личности, профессиональные способности, индивидуально-типологические особенности, самосознание личности, социальный статус. Автор следующим образом обосновывает необходимость выделения обозначенных элементов ПС.

1.) *Мотивационная сфера личности.* Мотивы личности являются основной побудительной силой выбора профессии и стремления к высоким достижениям в ней. В психологии показано влияние содержания мотивационно-потребностной сферы личности на различные виды и сто-

роны ее самоопределения. Вместе с тем, для исследования ПС существенное значение имеют представления о структуре мотивационной сферы, об иерархии ведущих мотивов. Опираясь на материалы отечественных и зарубежных исследователей, автор выделяет следующие ведущие группы мотивов: во-первых, это мотивы, связанные с содержанием труда, овладением мастерством; во-вторых, это мотивы, связанные с потребностями общения, оценки престижа; и, наконец, в третьих, это мотивы, связанные с материальными потребностями [8, с. 57].

2.) *Профессиональные способности.* Способности, развиваясь в деятельности, образуют комплексы профессионально важных качеств, обеспечивая дальнейшее продвижение в достижении мастерства. На каждом этапе профессионального развития предъявляются определенные требования к моторике, памяти, вниманию и другим психическим функциям и качествам личности человека. Под влиянием этих требований в ходе овладения профессией формируются профессионально важные качества, способности человека, которые и обеспечивают развитие необходимых знаний, умений, определяющих квалификацию, мастерство. Под способностями автор понимает уже сформировавшиеся и готовые к использованию системы функциональных органов, обеспечивающих успешное овладение новыми для человека видами деятельности и поведения [8, с. 58].

3.) *Индивидуально-типологические особенности человека.* В профессии можно условно выделить две стороны: содержательную и динамическую. Первая определяется набором соответствующих заданий, целей деятельности, требуемых знаний, умений и навыков, что предъявляет специфические требования к развитию психических, личностных особенностей человека. Динамическая сторона проявляется в том, что любая работа требует опреде-

ленной скорости, темпа ее выполнения, умения переключаться с одного типа заданий на другой, концентрации внимания, эмоциональной помехоустойчивости и т.д.

В основе формально-динамических особенностей психики лежат некоторые врожденные особенности, наиболее изученными из которых на сегодняшний день являются основные свойства нервной системы. Именно они определяют темперамент человека, скорость, силу, выраженность протекания у него психических процессов. Эти свойства зависят от генотипа и остаются практически неизменными в течение всей жизни [8, с. 66 – 67].

4.) *Самосознание личности.* Адекватные знания о себе, своих возможностях, способностях, ценностных ориентациях позволяют выбирать наиболее подходящие сферы деятельности. Достигнутые в профессии успехи или встретившиеся неудачи, в свою очередь, корректируют представления человека о себе, влияют на самооценку, уровень притязаний и самосознание в целом. Традиционно в самосознании выделяют три структурных компонента: когнитивный (самопознание); аффективный (эмоционально-ценностное отношение личности к себе); поведенческий (использование результатов самопознания для регуляции поведения). Своеобразным итогом самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе и своим отдельным качествам выступает самооценка. Совокупность частных самооценок можно определить как самоотношение, основным параметром которого выступает мера принятия человеком себя, общее положительное или отрицательное отношение к себе. Самооценка никогда не устанавливается окончательно, ибо никогда не завершается развитие самой личности [8, с. 74 – 78].

5.) *Социальный статус человека.* На эффективность труда, на формирование положительной профессиональной мотивации, на весь ход профессионального ста-

новления человека сильное влияние оказывает коллектив, система сложившихся межличностных отношений, психологический климат. Коллектив определяется автором как «группа, где межличностные отношения опосредуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности».

В ходе трудовой деятельности у каждого члена коллектива складывается особый социальный статус, который определяет место человека в профессиональной группе, его авторитет, отношение к нему со стороны коллег. В.С. Мерлин определяет социальный статус как совокупность взаимосвязанных особенностей и черт человека, вытекающих из принадлежности его к конкретным социальным группам (формальным и неформальным) и социально-историческим общностям (нация, народность, класс и т.п.) [8, с. 78 – 82].

О.В. Падалко (1998), выделяет три ведущих компонента в структуре профессионального самоопределения, к которым относятся: когнитивный, эмоциональный, волевой (поведенческий).

Когнитивный компонент включает в себя оценку способностей и личностных качеств человека, его жизненные цели, ценностные ориентации, профессиональную направленность, уровень профессиональных знаний, профессиональное самосознание.

Эмоциональный компонент включает в себя потребности индивида, трудовые мотивы, интересы, отношение к престижу профессии и оценка их привлекательности, отношение к труду, удовлетворенность конкретной работой в профессии. Осознание и соотношение между собой этих элементов (целей, интересов, жизненных ценностей, способностей, личностных свойств и того, чего ждет от индивида общество), а также понимание их значимости регулирует поведе-

ние личности, определяет содержание, интенсивность и направленность деятельности. Профессиональное самоопределение предполагает не просто принятие решения, но и конкретные действия, направленные на получение соответствующего образования, профессиональной подготовки, выбор места работы и т.д.

Поведенческий (волевой) компонент включает в себя профессиональные установки, диспозиции, стремление к профессиональной мобильности и непосредственно акты принятия решений о выборе профессии, учебного заведения, места работы.

В практике профориентационной работы используется структура ПС, состоящая из трех компонентов – «надо», «хочу» и «могу», разработанная Е.А. Климовым и которая вытекает из представлений С.Л. Рубинштейна о психологической структуре личности.

Дальнейшим развитием данного подхода является концепция И.В. Кузнецовой [4], в которой конкретизируется содержание того, что следует понимать под «хочу», «могу» и «надо». По мнению автора, компонент «надо» включает в себя следующие аспекты:

- осознание значимости общественно полезного труда, умение наполнять личностным смыслом выполняемую работу;

- умение ориентироваться на рынке труда и профессий;

- умение анализировать социально-экономическую сторону профессии, содержание и условия труда, организацию отдельных действий во времени и пространстве.

Компонент «хочу» включает в себя интересы, склонности, потребности, ценности, идеалы, цели.

Компонент «могу» авторы представляют в виде нескольких блоков, следуя структуре личности, пред-

ложенной С.Л. Рубинштейном: а) знания, умения, навыки; б) способности, одаренность; в) свойства реагирования; г) черты характера и поведения [4, С. 13 – 26].

Данная точка зрения на структуру ПС развивается в работах В.Ф.Сафина, который выделяет следующие компоненты самоопределения:

1.) компонент «хочу» или хотения-интенции – это потребности, желания, стремления, ценностные ориентации, цели, планы, притязания, интересы;

2.) компонент «могу» или способности-потенции – это возможности, склонности;

3.) компонент «имею» или possessions – это относительно устойчивые, закрепившиеся психофизиологические, характерологические качества;

4.) компонент «надо»: это требования общества (В.Ф. Сафин, 1985).

В практике профориентационной работы применяются и другие структуры профессионального самоопределения. В частности, С.Н. Чистякова, И.Н. Захаров указывают, что ПС включает профессиональную направленность, профессиональное самосознание, профессиональную саморегуляцию, профессионально важные качества [45]. Раскрывая содержания этих компонентов структуры профессионального самоопределения, авторы указывают, что:

- профессиональное самосознание – это соотношение личностью возникающих целей со своими идеалами, представлений о ценностях – со своими возможностями. Благодаря профессиональному самосознанию у человека углубляется личностный смысл предстоящей деятельности, складывается убежденность в целесообразности выбора профессии. Конкретная форма проявления самосознания – самооцен-

ка, являющаяся внутренним условием саморегуляции поведения.

- профессионально саморегулирующаяся личность – это субъект, осознающий, какую профессию он хочет выбрать (есть цель, мотив), кто он есть (оценка своих личностных и психофизиологических свойств), что он может (возможности, склонности, способности), что от него ждет общество (его социально-профессиональный статус);

- профессионально важные качества являются неотъемлемой частью профессионального самоопределения. Это «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [45, С. 47 – 48].

Итак, проведенный анализ свидетельствует, что в психологии сложились весьма разнообразные подходы к пониманию психологической структуры ПС. Как мы видели выше, Е.М. Борисова рассматривает психологическую структуру ПС предельно широко, и включает в ее состав практически все свойства субъекта труда. В концепциях, которые ориентированы на решение прикладных задач профессиональной ориентации, в качестве структурных компонентов ПС выделяются элементы «хочу», «могу» и «надо» с различной степенью их конкретизации. Кроме того, при определении структуры ПС происходит смешение его функций, уровней анализа и структурных компонентов.

На наш взгляд, необходимый «концептуальный порядок» в определении структуры ПС, его функций и уровней психологического анализа может быть наведен, если подойти к данной проблеме с позиций системогенетической теории деятельности В.Д. Шадрикова. Обратимся к системогенетическому анализу ПС.

4.3. Системогенетический подход к пониманию профессионального самоопределения субъекта труда

Проведенный выше анализ основных подходов, а также принципы системогенетического подхода В.Д. Шадрикова позволяют нам сформулировать рабочее определение, а, точнее говоря, дать краткую характеристику ПС. Итак, профессиональное самоопределение может быть охарактеризовано как с процессуальной, так и результативной стороны.

Процессуально ПС рассматривается нами как самопознание и самооценка субъектом труда своих профессиональных возможностей (что я могу?) и своих профессиональных интересов, притязаний, предпочтений (что я хочу?), а также – познание и оценку условий и профессиональных требований, существующих на рынке труда в целом или в рамках конкретной профессиональной деятельности (что надо?). С результативной стороны ПС – это система знаний, образов, представлений о себе и о профессиональной деятельности, которые и позволяют ответить на сформулированные выше вопросы, выявить личностный смысл профессиональной деятельности и профессионализации в целом.

Если соотнести ПС с психологической структурой профессионального становления личности, то его процессуальная сторона будет заключаться в целеобразовании, планировании, формировании информационной основы и организации контроля за процессом профессионального развития личности. В качестве результативной стороны ПС будут выступать цели, смыслы, планы, информацион-

ная основа профессионального становления субъекта труда, принимаемые им решения.

Подводя итог, можно утверждать, что сущность ПС заключается в формировании (построении, создании) компонентов психологической системы профессионального становления и реализации личности, на основе познания (самопознания) и оценки (самооценки) социально-профессиональных требований, условий профессионализации и индивидуальных возможностей, притязаний субъекта труда.

Профессиональное познание (самопознание) – это, прежде всего, специфическая форма активности (деятельности) субъекта труда или, более широко, – субъекта профессионального пути. Поэтому с позиций системогенетического подхода ПС является психологической системой деятельности и может быть описана, как минимум, на трех основных уровнях: ценностно-мотивационном, структурно-операциональном и структурно-функциональном. Остановимся на содержании каждого из них более подробно.

Ценностно-мотивационный уровень анализа предполагает изучение системы объективных и субъективных факторов, которые детерминируют процесс ПС. В ходе данного анализа необходимо получить ответы на вопросы, о том, зачем человек активизирует процессы ПС в данный промежуток времени, что побуждает и заставляет его это делать. Нетрудно заметить, что речь здесь идет о мотивах и социальных стимулах, которые «запускают» ПС, определяют его интенсивность и направленность.

Роль различных форм социального стимулирования в активизации и регуляции ПС подробно исследована в рамках профориентационного направления изучения ПС, но применительно к этапу первичной оптации молодежи. В этот период в качестве ведущих форм социального стимулирования ПС выступает семья, школа, вузы, центры

профессиональной ориентации молодежи и т.д. Важная роль в данном процессе отводится трудовому обучению, различным формам профессионального просвещения, профессиональным пробам. Надо признать, что эти формы социального воздействия на субъект труда не только активизируют ПС, но и позволяют приступить к предварительной оценке правильности сделанных профессиональных выборов, обозначенных профессиональных приоритетов. Наиболее активной формой стимулирования и управления ПС на данном этапе профессионализации является профессиональное консультирование. Важная роль консультированию отводится и на последующих этапах профессионального становления и реализации личности.

Вместе с тем, следует отметить, что на более поздних этапах профессионализации репертуар, формы и средства социального стимулирования ПС могут существенно изменяться. В качестве стимулов начинают выступать изменения требований к профессии, закрытие или репрофилирование предприятия, результаты профессиональной аттестации работника, смена руководства предприятием и т.д. Факторами активизации ПС могут выступать и нормальные кризисы взрослости, о чем мы уже говорили выше.

Как известно, стимулы только в том случае начинают выполнять свою активизирующую функцию, если они имеют для человека личностную или функциональную значимость. Поэтому существенное значение имеет анализ мотивов ПС, т.е. внутренних причин, побуждающих человека к профессиональному самоопределению. Принимая во внимание высказывания Е.М. Борисовой, зафиксированные выше, речь здесь должна идти не о мотивах профессиональной деятельности, а именно о мотивах ПС, т.е. мотивах, которые активизируют, ослабляют или усиливают процесс ПС. Мы проводим различие меж-

ду мотивами профессиональной деятельности и мотивами ПС, поскольку каждые из них побуждают субъекта труда к различным видам профессиональной активности.

Несмотря на то, что эти мотивы чаще всего не совпадают, они тесно пересекаются между собой на уровне мотивационной сферы личности профессионала (которая, по понятным причинам, является источником той и другой мотивации). Например, потребность в общении может быть одним из мотивов профессиональной деятельности, если она удовлетворяется в ней. А если не удовлетворяется, данная потребность активизирует профессиональное самоопределение в плане поиска причин неудовлетворенности трудом, поиска новой работы.

Мотивы ПС можно поделить на внешние и внутренние. К первой группе следует отнести снижение удовлетворенности трудом или нарушение профессиональной идентичности. Практика показывает, что осознание этих факторов (неудовлетворенности, снижения идентичности) приводит к активизации процессов поиска причин, приведших к такому положению вещей, а, следовательно, – и к последующей активизации ПС.

В качестве внутренних мотивов ПС выступают желания: разобраться в своих профессиональных предпочтениях, более точно оценить свои возможности, более адекватно соотнести профессиональные возможности и притязания, уточнить или изменить стратегию профессионального роста и т.д.

Проблемы мотивации и стимулирования ПС тесно связаны с вопросами общего профессионального развития личности и с вопросами конкретизации основных функций ПС в данном процессе. Учитывая теоретическую и прикладную значимость этих вопросов, нами было организовано специальное эмпирическое исследование динамики ПС на разных этапах профессионализации. На ре-

зультатах этих исследований мы остановимся несколько ниже.

Структурно-операциональный уровень анализа ПС предполагает поиск ответа на вопрос – как субъект труда осуществляет ПС. Говоря другими словами, на данном уровне анализа раскрывается сам процесс профессионального самоопределения, как особой формы активности личности. Здесь анализируется формирование и реализация целей и планов ПС, раскрывается содержание информационной основы ПС, этапов принятия решения, а также способы контроля и регуляции субъектом труда процесса и результатов ПС. Можно выделить и более крупные блоки, которые так же широко используются в ходе психологического анализа деятельности, такие как ориентировочный, исполнительный и контрольный.

Цель ПС – это то, что должен получить человек в результате данного процесса, что соответствует мотивам ПС. В качестве целей могут выступать изучение и оценка своих профессиональных возможностей, оценка своих притязаний и их соотнесение с возможностями, разработка стратегии и тактики профессионального роста и ряд других. Мотивы и цели, исходя из теории деятельности А.Н. Леонтьева, активно взаимодействуют между собой, образуя некоторый вектор направленности, сила и направление которой определяется степенью их совпадения.

Представляет большой научный и практический интерес проблема целеобразования в процессе ПС, т.е. изучение того, почему человек выбирает те или иные цели, как осуществляется данный процесс, как соотносится содержание нормативных и индивидуальных целей, как человек учитывает свои возможности в ходе целеобразования, а также - объективные условия и требования. Надо признать, что эти стороны ПС еще слабо изучены в отечественной психологии.

Следующий этап на структурно-операциональном уровне анализа заключается в том, чтобы определить, *как планирует субъект труда процесс ПС* и каково содержание его планов. На данном уровне анализа изучается содержание планов, а также сам процесс планирования средств и способов достижения целей ПС.

В отечественной психологии процесс планирования исследован достаточно полно, в том числе и применительно к планированию процесса ПС. Отражением достаточной изученности данного процесса является то, что в литературе подробно описаны специализированные программы формирования у субъекта труда навыков планирования и организации ПС, которые реализуются в ходе тренингов и профессионального консультирования.

Вместе с тем следует различать профессиональные планы (профессиональное планирование) и планы ПС (планирование ПС), так первые являются более общими, родовыми по отношению ко вторым. Дело в том, что профессиональные планы обеспечивают реализацию целей (задач) профессионального становления личности, а ПС, за исключением ряда случаев, является лишь средством (задачей или подзадачей) достижения целей профессионализации.

Ключевым моментом планирования и целеобразования ПС является *акт принятия решения*, т.е. акт выбора одной альтернативы из нескольких возможных. В данном случае речь идет о выборе одной цели ПС или одного плана действий из нескольких возможных.

Однако ни целеобразование, ни планирование, ни сам акт выбора не возможны без знаний субъекта труда о своих возможностях и притязаниях, о внешних условиях и профессиональных требованиях, предъявляемых к нему. Совокупность информации об объективных и субъектив-

ных условиях реализации ПС можно назвать *информационной основой ПС*.

Актом выбора стратегии и тактики достижения цели ПС обычно завершается ориентировочный этап ПС. Далее следует этап реализации сделанного решения, т.е. начинается *исполнительская часть ПС*. Реализация цели и программы ПС может осуществляться в форме умственных действий, в форме поведенческих актов, а также в форме сочетания умственного и поведенческого планов. Необходимо отметить, что форма исполнительской части ПС во многом определяется содержанием его цели.

Например, достижение такой цели как «оценка профессиональных интересов» оптанта предполагает серию различных действий поведенческого и умственного плана: обращение к психодиагносту, прохождение консультации, знакомство с понятием профессиональных интересов по литературе, самотестирование с использованием опубликованных тестов и т.д.

В ходе исполнительской части субъект труда добивается определенных результатов, которые соотносятся с параметрами заданной цели. Сопоставление цели и результата позволяют человеку контролировать эффективность процесса ПС. Если субъект труда принимает решение, что цель и полученные результаты совпадают, то считается, что цель ПС достигнута и данный процесс прекращается. В противном случае процесс ПС продолжается с возможной коррекцией программы деятельности.

Итак, мы представили в самом общем виде весь возможный процесс ПС личности, для описания которого мы использовали традиционный «Деятельностный инвариант», который широко представлен в психологии труда, в теории психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова. Нетрудно заметить, что ПС обеспечивает построение психологической системы профессионального

становления и реализации личности, но сам процесс ПС также реализуется в форме психологической системы деятельности более низкого уровня обобщения. Говоря другими словами, психологическая система ПС встроена в структуру психологической системы профессионального становления личности как ее подсистема, которая обеспечивает ее формирование и реализацию. Рамки настоящей работы не позволяют нам рассмотреть данный цикл более подробно, поэтому обратимся к характеристике третьего уровня анализа ПС.

На третьем уровне анализа, *структурно-функциональном*, анализируются профессионально важные качества субъекта труда, которые обеспечивают процесс профессионального самоопределения, влияют на его эффективность и адекватность. В качестве ПВК, необходимых для эффективного осуществления ПС, выступают знания, умения способности, качества личности, которые обеспечивают субъекту труда адекватное самопознание и самооценку, анализ и синтез объективных и субъективных факторов профессионализации, прогнозирование и оценку перспектив своего профессионального развития. Система данных ПВК определяет и уровень компетентности субъекта труда, необходимый для осуществления эффективно-го профессионального самоопределения.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что ПВК профессионального самоопределения и ПВК профессиональной деятельности – это не одно и то же, так как они обеспечивают решения разных профессиональных задач, влияют на эффективность разных процессов.

Проведенный выше анализ позволяет уточнить место ПС в общей структуре профессионального становления и реализации личности. Если в структуре динамической метасистемы профессионального становления личности выделить ориентировочный, исполнительный и

контрольный компоненты, то СП выполняет познавательную и оценочную функцию, а также функцию построения, формирования компонентов психологической системы становления и реализации личности в рамках ее ориентировочного и контрольного компонентов. Говоря другими словами, ПС как форма познавательной и созидательной активности субъекта труда является основой для целеобразования, планирования, контроля и регуляции процесса и результата профессионального становления личности на разных его этапах.

Профессиональное самоопределение, таким образом, осуществляется на всех стадиях профессионального становления личности, обеспечивая подготовку процессов развития и научения в рамках ведущей, для каждой стадии, периода и фазы профессионализации, деятельности. И в данном случае ПС выступает в качестве ведущего фактора и одного из психологических механизмов профессионального становления и реализации субъекта труда.

С другой стороны, эмпирические факты и практический опыт свидетельствуют, что ПС является ведущей формой внутренней жизни человека, становящегося или уже ставшего профессионалом. Если рассматривать внутреннюю жизнь профессионала как «диалог с самим собой» (В.Д. Шадриков), то это полностью соответствует содержанию ПС. На всех стадиях профессионального пути субъект труда постоянно обращается к себе с массой вопросов, на которые он сам в основном и отвечает в ходе ПС: каковы мои профессиональные способности? Насколько они соответствуют избранной профессии? Достойно ли оценивают мои успехи руководство? Нужно ли повышать свою квалификацию? и т.д. Однако необходимо учитывать, что ПС не сводится лишь к формам внутренней жизни, для него характерны и внешние, поведенческие формы проявления, например, такие как профессио-

нальные пробы. Последние, как известно, выполняют информационную, контрольную функцию, которая подтверждает или опровергает правильность сделанных профессиональных выборов.

Применительно к стадии первичной оптации молодежи, которая наиболее полно исследована в психологии, факторы, стимулирующие ПС и индикаторы его активизации, выявлены и хорошо изучены. Однако на более поздних этапах профессионализации функции ПС не сводятся только лишь к поиску и выбору профессии. Поэтому содержание и факторов, и индикаторов активизации ПС в данный период нуждаются в уточнении и конкретизации. Это мы и попытаемся сделать в следующем параграфе работы.

4.4. Объективные и субъективные факторы активизации профессионального самоопределения

Как было отмечено выше, есть все основания говорить об объективных (внешних) и субъективных (внутренних) факторах активизации ПС. Под внешними факторами будем понимать события микро- и макросреды человека, которые могут выступать в качестве социальных стимулов активизации ПС. Под внутренними факторами будем понимать некоторые события, состояния внутренней жизни человека, которые могут выступать в качестве мотивов активизации ПС. Отметим, что и внутренние и внешние факторы активизации ПС могут, как осознаваться, так и не осознаваться человеком. Остановимся первоначально на характеристике внешних факторов.

Объективные факторы активизации ПС. Надо признать, что именно эта группа факторов наиболее исследована в психологии (работы А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера и ряд других). Выше, в разделе, посвященном детерминации ПС, мы указывали на некоторые виды данных факторов. Здесь мы попытаемся расширить и уточнить их содержание.

К макрособытиям, которые могут активизировать и изменять направленность ПС, следует отнести содержание и изменение экономической политики на уровне государства и региона, изменение политики в области профессионального образования, заинтересованность государства развитии определенных профессий или определенных регионов страны, например Крайнего Севера.

Сказанное хорошо иллюстрируется примерами из истории нашей страны и современной экономической политикой. Хорошо известно, что 60 – 70 годы 20 века большинство старшеклассников поступало в технические вузы, конкурс доходил до 20-30 человек на место. Государство было заинтересовано в этом, поэтому и стипендия в этих вузах была выше, и материальная база мощнее, и на работу было можно устроиться легче, и заработная плата была существенно выше.

В 80 – 90 годы в связи с перестройкой и ориентацией на гуманитаризацию образования все большее количество выпускников школ стремиться поступать в гуманитарные вузы и осваивать специальности юриста, экономиста, психолога, политолога и т.д. Проводимые нами в это время опросы школьников показывают, что самыми не интересными и бесполезными предметами они считают химию и физику, а, в ряде случаев, и математику. Это именно те предметы, которые лежат в основе технического образования. Как результат, наблюдается резкое паде-

ние конкурсов в технические вузы, т.е. школьники перестают выбирать технические профессии.

В настоящее время политика в области профессионального образования вновь меняется, государство существенно увеличивает финансирование подготовки рабочих кадров и технической интеллигенции. Несомненно, это приведет к изменениям направленности ПС школьников, повысит их интерес к соответствующим профессиям и специальностям. Из приведенных примеров хорошо видно, как изменяется направленность, интенсивность и содержание ПС, как перестраиваются профессиональные выборы оптантов. И в этом как раз и заключается регулирующая роль макрофакторов в организации ПС.

К микрособытиям, стимулирующим ПС, следует отнести влияние семьи, близких родственников, товарищей (положительное и отрицательное) данный процесс. Влияние именно этой группы событий подробно исследуется в психоаналитическом направлении (Bordin E.S., 1974; Roe A., 1956; Moser U., 1963), большое количество примеров, иллюстрирующих это влияние можно найти в художественной и автобиографической литературе.

В исследованиях ряда авторов отмечаются и промежуточные, по степени обобщенности, факторы активизации ПС. Выше мы их уже называли, но для полноты изложения отметим некоторые из них: закрытие предприятия, окончание школы, результаты профессиональной аттестации, смена руководства и ряд других.

В заключение обсуждения объективных факторов активизации ПС отметим еще два существенных момента. Во-первых, объективные факторы лишь тогда стимулируют процессы ПС, когда они имеют для человека функциональную или личностную значимость, т.е. способствуют достижению целей или удовлетворению потребностей, а также тому и другому одновременно.

Во-вторых, объективные события, стимулирующие ПС, могут быть как нормативными, закономерными, так и ненормативными, неожиданными, незапланированными. К первой группе событий следует отнести окончание школы, поступление в вуз, профессиональная адаптация и т.д., а ко второй – закрытие или перепрофилирование предприятия, конфликт с руководителем или членами коллектива и т.д.

Особого внимания заслуживает изучение особенностей ПС в ситуации потери работы, т.е. в ситуации безработицы. В зарубежной психологии данной проблеме посвящено большое количество специальных исследований, в которых зафиксирована специфика ситуации безработицы, как фактора активизации ПС, различные стратегии и тактики ПС в плане эффективного или компенсаторного преодоления данной ситуации, содержательные связи процессов ПС с различными формами совладающего поведения.

Субъективные факторы активизации ПС. В отличие от объективных, субъективные факторы исследованы в психологии значительно меньше, хотя в литературе отмечается, что они тесно связаны с перестройкой структуры и содержания мотивационной сферы личности, которые происходят в процессе профессионализации. Выше мы обозначили некоторые факторы, события внутренней жизни и состояния, которые могут выступать в качестве мотивов ПС. Здесь мы более подробно остановимся на таких мотиваторах ПС как профессиональная идентичность (ПИ) и удовлетворенность трудом.

Мы исходим из того, что психологическим мотиватором активизации ПС является нарушение профессиональной идентичности личности, ведущим показателем которой является удовлетворенность трудом. Осознание нарушения профессиональной идентичности тесно связа-

но с изменениями содержания мотивационной сферы личности профессионала, т.е. с перестройкой профессиональных ценностей и профессиональной направленности, изменением профессиональных установок и интересов в ходе профессионализации.

В психологии понятие профессиональной идентичности (ПИ) используется достаточно широко, однако трактоваться оно может по-разному. Так, например, Э.Ф. Зеер считает, что ПИ это «профессиональный «Я-образ», включающий профессиональные стереотипы и уникальность собственного «Я»; осознание своей тождественности с профессиональным образом «Я».

В нашем исследовании мы рассматриваем профессиональную идентичность (далее ПИ) как ведущий критерий профессионального развития, который позволяет судить о степени принятия субъектом профессиональной деятельности, профессионализации в целом как формы самореализации и самоактуализации. В эмпирических исследованиях используется широкий набор показателей (индикаторов) ПИ. Однако одним из ведущих показателей, свидетельствующих о сложившейся ПИ субъекта труда, выступает удовлетворенность трудом.

Удовлетворенность трудом, как эмпирический показатель, широко используется психологами, социологами и другими категориями специалистов для анализа складывающейся на производстве ситуации и оценки отношения к ней работников. Надо признать, что изучению удовлетворенности трудом (далее УТ) посвящено большое количество исследований в отечественной и зарубежной психологии. Изучалась связь удовлетворенности трудом с удовлетворенностью жизнью, влияние на удовлетворенность трудом качественных и количественных особенностей мотивационной сферы личности, связь удовлетворенности трудом с полом, образованием, социальным ста-

тусом индивида, влияние удовлетворенности трудом на реальную и потенциальную текучесть кадров.

Известный отечественный социолог Л.С. Бляхман считает, что УТ характеризует степень соответствия между запросами (требованиями) работника к условиям трудовой деятельности и уровнем их реализации на данном предприятии [5, с. 61]. По мнению данного автора, УТ зависит от трех факторов:

1.) фактического уровня потребления материальных, духовных благ и ценностей там, где работает специалист;

2.) уровня потребления социальных благ на передовых предприятиях, которые служат базой для установления социальной нормы;

3.) информированности работников о положении дел на передовых предприятиях [5, с. 62].

Не трудно заметить, что автор тесно увязывает УТ с проблемой реальной и потенциальной текучести кадров.

Румынский психолог и социолог К. Замфир подходит к определению УТ, исходя из понимания той роли, которую труд играет в жизни человека. По ее мнению, УТ – это показатель того, насколько потребности, мотивы человека реализуются в трудовой деятельности. Степень УТ будет зависеть от особенностей трудовой деятельности, включая ее содержание и условия, а также – от особенностей трудовой мотивации человека. Так, монотонная или бессмысленная работа никогда не будет способствовать удовлетворенности трудом. Точно также, никакая оптимизация или обогащение деятельности не будут влиять на УТ, если в основе трудовой активности человека лежит внешняя мотивация.

Наиболее полная характеристика удовлетворенности трудом УТ дается в работе Л. Джуэл «Индустриально-организационная психология». Л. Джуэл подчеркивает,

что УТ – это психический конструкт, наличие которого, а также степень его выраженности, влияет на профессиональное поведение человека. Надо признать, что, несмотря на большое количество исследований УТ, реальные механизмы ее возникновения не ясны. Тем не менее, Л. Джуэл выделяет несколько теорий УТ, в основе которых лежат разные объяснительные принципы.

Так, в рамках когнитивной теории считается, что УТ зависит от восприятия человеком соотношения между вложениями в работу, ее характеристиками и результатами, причем в сравнении с вложениями и результатами, которые получают другие.

В рамках теории потребностей существуют несколько объяснительных схем:

1.) источником удовлетворенности трудом является возможность достижения посредством работы ценных для человека целей;

2.) удовлетворенность трудом возникает тогда, когда несоответствие между потребностями человека и тем, что дает ему работа, незначительно;

3.) удовлетворенность и неудовлетворенность трудом – это два отдельных вопроса; источником удовлетворенности могут быть только факторы, внутренне присущие самой работе.

Наряду с перечисленными подходами Л. Джуэл выделяет еще концепцию ожиданий, базовый принцип которой заключается в следующем: удовлетворенность трудом зависит от того, соответствует ли ожиданиям индивида полученное им вознаграждение или нет.

Более подробно с указанными концепциями можно ознакомиться в названный выше работе Л. Джуэл.

Знакомство только лишь с некоторыми работами, посвященными проблеме УТ, показывает, что обозначаются весьма сходные подходы к ее решению. Так, подход

Л.С. Бляхмана хорошо согласуется с когнитивной концепцией УТ, а подход К. Замфир – концепцией Ф. Херцберга, который разрабатывается в контексте теории потребностей УТ. Попробуем обозначить и нашу позицию по данному вопросу

Опираясь на существующие подходы отечественных и зарубежных авторов к пониманию УТ, и принимая во внимание результаты наших собственных теоретико-эмпирических исследований (Поваренков Ю.П., 1991, 2002), считаем наиболее продуктивным рассматривать удовлетворенность трудом, как эмоциональное состояние, которое является результатом определенной оценочной деятельности человека. То, что в данном случае является предметом оценивания, мы рассмотрим несколько ниже, но в целом это ясно из вышеуказанных концепций УТ.

Принятие данного положения позволяет сделать весьма важный, в плане дальнейшего анализа, вывод – для объяснения того, как порождается УТ и на что она влияет, можно опираться: во-первых, на многочисленные теории эмоций и эмоциональных состояний; во-вторых, на концепции оценки или оценивания, представленные в отечественной и зарубежной психологии. Попробуем этим воспользоваться, чтобы обозначить нашу позицию по данной проблеме.

Итак, удовлетворенность трудом, как эмоциональное состояние, может быть и отрицательным, и положительным и, соответственно, широко варьироваться в данном диапазоне. В этом качестве УТ тесно связано с мотивационной сферой субъекта труда. Поэтому его знак будет зависеть от того, как оценивает субъект степень реализации компонентов его мотивационной сферы в рамках данной профессиональной деятельности. Если они удовлетворяются, то УТ будет принимать положительные значения, и наоборот. Абсолютная величина показателя УТ бу-

дет в определенной степени зависеть от степени реализации названных компонентов, но не полностью.

В качестве компонентов мотивационной сферы, которые влияют на УТ, могут выступать потребности, профессиональные интересы и установки, убеждения, мировоззрение и профессиональные идеалы. При таком понимании очень сложно развести когнитивные и мотивационные подходы к объяснению УТ, поскольку их позиции здесь очень тесно переплетаются. А самое главное, что их и не нужно разводить, поскольку реально они взаимосвязаны.

Дело в том, что компоненты мотивационной сферы влияют на удовлетворенность не прямо, а опосредовано, через процедуру оценивания, которая относится к когнитивным проявлениям психики человека. Данную ситуацию можно представить следующим образом. Любая потребность, как мотив профессиональной деятельности, реализуется через потребление определенных материальных и духовных «предметов», которые относятся к условиям, содержанию и результатам деятельности. Человек познает, отражает специфическое содержание профессиональной деятельности и принимает решение: соответствует ли она его убеждениям, идеалам, интересам, удовлетворяет ли его потребности. Человек удовлетворен трудом тогда, когда он обнаруживает, что профессиональная деятельность обладает такими свойствами, характеристиками, особенностями, которые ему интересны, соответствуют его убеждениям и установкам и могут стать предметами его потребностей.

Наиболее последовательно процедура оценивания УТ раскрывается через категорию принятия решения. При таком подходе можно говорить о различных типах оценивания, например, волевом, эмоциональном, интеллектуальном. Если последнее разворачивается в сложную ин-

теллектуальную деятельность, то эмоциональное оценивание осуществляется по принципу «нравится – не нравится» и очень часто не осознается.

Анализ оценивания УТ, как принятия решения, позволяет обозначить и еще один психологический фактор, влияющий на данный процесс: уровень притязаний человека. При прочих равных условиях УТ будет тем выше у конкретного человека, чем ниже уровень его притязаний. А уровень притязаний может определяться и индивидуальными особенностями мотивационной сферы субъекта труда, и его идеальными ожиданиями, и его знаниями о том, что происходит на других предприятиях региона (см. концепции УТ, рассмотренные выше).

Л.С. Бляхман различает «удовлетворенность общую и частичную, профессией и трудовой ситуацией» [5, с. 61]. По мнению автора, общая УТ является интегративной оценкой и относится к работе в целом. Она возникает как равнодействующая ряда частных оценок, относящихся к различным сторонам трудовой деятельности.

Частная УТ отражает удовлетворенность различными аспектами профессиональной деятельности. К этой категории Л.С. Бляхман относит и удовлетворенность профессией и удовлетворенность конкретной ситуацией на данном предприятии, трудовом посту.

Удовлетворенность профессией относится не только к работе на данном рабочем месте и в данном трудовом коллективе, но к профессии или специальности в целом. Ее низкие показатели порождают потенциальную и реальную текучесть кадров, ориентированную на смену профессии.

Удовлетворенность трудовой ситуацией, в свою очередь, определяется содержанием труда (разнообразие, возможности творчества и использования полученных знаний), его организацией (состояние оборудования, об-

служивание рабочих мест, равномерность загрузки, сменность), условиями (санитарно-гигиенические условия, физическая и нервная нагрузка), оплатой труда и формами стимулирования и т.д.

На рассмотренную выше классификацию опирается большинство отечественных исследований УТ, а предлагаемые некоторыми авторами модификации затрагивают лишь определенные ее характеристики: виды оцениваемых элементов деятельности и их количество.

Кратко остановимся на функциях, которые выполняет УТ в процессе деятельности и профессионального становления личности в целом. Понять реальные функции УТ можно только в том случае, если рассматривать данный показатель как компонент различных уровней социального и индивидуального регулирования. При таком подходе УТ выступает как форма контроля или самоконтроля за состоянием системы и как основание (мотив) регулирующих, поисковых форм активности субъекта труда или субъекта управления в целом.

С точки зрения социального развития предприятия или организации, УТ выступает как источник информации о том, насколько работник удовлетворен содержанием, условиями, организацией труда и другими сторонами профессиональной деятельности. Контроль производственной ситуации по параметру УТ позволяет руководителю прогнозировать возникновение негативных явлений, включая производственные конфликты, рост нежелательной текучести кадров и т.д. С другой стороны, УТ является основанием (мотивом) для внесения определенных изменений в содержание или условия деятельности, чтобы обеспечить сохранение необходимого уровня эффективности труда работников или его повышение.

С точки зрения индивидуального развития личности, УТ также выполняет функцию самоконтроля. УТ сиг-

нализирует о том, насколько мотивационный потенциал профессиональной деятельности соответствует ожиданиям и притязаниям субъекта труда, насколько они реализуются. Как свидетельствуют многочисленные исследования, при достижении показателями УТ определенных низких или отрицательных значений начинают активизироваться процессы профессионального самоопределения личности.

В ряде исследований отмечается, что низкие показатели УТ непосредственно порождают высокую реальную или потенциальную текучесть. Наши данные свидетельствуют, что низкая УТ влияет на текучесть не прямо, а косвенно, через активизацию психологических механизмов профессионального самоопределения. А уже профессиональное самоопределение может приводить как к идентификационным процессам, определяющим степень принятия профессии, так и процессам поиска новых видов профессиональной деятельности.

В первом случае профессиональное самоопределение нацелено на закрепление субъекта в рамках данной профессиональной деятельности. Оно осуществляется за счет поиска тех ее компонентов и характеристик, которые удовлетворяют потребности человека, а также за счет переосмысления значения уже оцененных как нейтральных или негативных. Если большой разрыв между «желаемым» и «имеющимся» сохраняется, то есть повысить уровень УТ за счет идентификационных процессов не удается, субъект труда меняет направленность профессионального самоопределения. Низкая удовлетворенность побуждает человека отказаться от данной профессии, специальности или рабочего места и сосредоточить свои усилия в направлении поиска таких форм профессиональной деятельности, которые в большей степени соответствуют запросам субъекта труда.

4.5. Индикаторы активизации профессионального самоопределения личности

В отличие от факторов, которые являются причинами активизации ПС, индикаторы являются его результатами, следствиями. Под индикаторами мы будем понимать такие показатели, которые являются результатом активизации ПС и свидетельствуют о его интенсивности, направленности и содержании.

Можно говорить об объективных (внешних, поведенческих) и внутренних (психических) индикаторах активизации ПС. Последние исследуются с помощью различных психодиагностических методов, которые позволяют зафиксировать активизацию процессов, лежащих в основе ПС. Внешние, объективные индикаторы проявляются, прежде всего, в специфических формах профессионального поведения, которые традиционно в психологии и социологии труда называют движением кадров.

Проблема движения, мобильности кадров активно исследуется и в отечественной, и в зарубежной психологии. Интерес этот не случаен, так как данная проблема тесно пересекается с решением целого комплекса социально-экономических вопросов организации производства.

В рамках настоящей работы движение кадров интересует нас в связи с разработкой проблемы профессионального самоопределения личности. Надо признать, что в отечественной психологии с этих позиций проблема движения кадров не рассматривалась. Тем не менее, тесная взаимосвязь и взаимообусловленность между этими проблемами существует, и особенно это очевидно, если рас-

сма­тривать их в кон­тек­сте це­лост­ной кон­цеп­ции про­фес­си­ональ­но­го ста­нов­ле­ния и ре­али­за­ции лич­но­сти.

Пси­хо­ло­ги и со­ци­оло­ги вы­де­ля­ют две ос­нов­ные фор­мы дви­же­ния кад­ров: пер­вая фор­ма обу­слов­ле­на при­чи­на­ми, ле­жа­щи­ми вне ра­мок ор­га­ни­за­ции, пред­при­я­тия, на ко­то­ром тру­дит­ся спе­ци­а­лист, а вто­рая тес­но свя­за­на с ус­ло­ви­я­ми, ко­то­рые су­ще­ствую­т на ра­бочем ме­сте или в тру­до­вом кол­лек­ти­ве.

К груп­пе при­чин, обу­слов­ли­ва­ю­щих пер­вую из от­ме­чен­ных форм дви­же­ния кад­ров, от­но­сят де­мо­гра­фиче­ское дви­же­ние кад­ров, свя­зан­ное с уходом на пен­сию, ро­ж­де­ни­ем ре­бен­ка, сме­ной ме­ста жи­тель­ства. Сю­да же от­но­сится и со­ци­аль­ное дви­же­ние, ко­то­рое вы­звано уходом ра­бот­ни­ка на уче­бу или в ря­ды Рос­сий­ской ар­мии, по­вы­ше­ние по служ­бе, при­вле­че­ние спе­ци­а­ли­стов для ра­боты в об­щес­твен­ные ор­га­ни­за­ции и т.д.

Вто­рая фор­ма дви­же­ния на­зы­ва­ется те­ку­че­стью кад­ров, и имен­но она пред­став­ляет для нас наи­боль­ший ин­те­рес. Вы­де­ля­ют раз­лич­ные при­чи­ны те­ку­че­сти, в част­но­сти, по­ло­вые, воз­раст­ные и свя­зан­ные с ин­ди­ви­ду­аль­ны­ми осо­бен­но­стя­ми че­ло­ве­ка. Так, бы­ло по­ка­за­но, что мо­ло­дежь бо­лее склон­на к пе­ре­ме­не ра­бочего ме­ста в силу сво­ей со­ци­аль­ной мо­биль­но­сти. Бы­ла вы­де­ле­на ка­те­го­рия спе­ци­а­ли­стов, ко­то­рые в силу сво­его ха­рак­те­ра не мо­гут по­дол­гу за­дер­жи­вать­ся на од­ном ра­бочем ме­сте. По­ка­за­но влия­ние на те­ку­че­сть кад­ров и та­кого фак­то­ра, как пре­дан­ность ор­га­ни­за­ции.

И все­-та­ки бо­ль­шин­ство ис­сле­до­ва­те­лей склон­ны счит­ать, что ос­нов­ной при­чи­ной те­ку­че­сти кад­ров яв­ля­ется удо­вле­тво­рен­ность тру­дом. Свя­зь ме­жду ни­ми отри­ца­тель­ная, хо­тя, под­чер­ки­ва­ется, что ко­эф­фи­ци­ент кор­ре­ля­ции при этом не столь вы­сок.

С.Л. Блях­ман вы­де­ля­ет 4 ти­па ра­бот­ни­ков по сте­пе­ни их ус­той­чи­во­сти:

1.) подавшие заявление об уходе, они создают реальную текучесть кадров;

2.) выявившие желание уйти («ушел бы хоть сейчас»), но не подавшие заявление, они обеспечивают потенциальную текучесть;

3.) не удовлетворенные рабочей ситуацией, но не выразившие желание уйти («подумаю об уходе, еще посмотрю»);

4.) удовлетворенные трудом на предприятии, хотя и выражающие претензии к отдельным сторонам производственной ситуации [5, с. 71]

Выделенные типы работников с различной степенью устойчивости к текучести позволяет обозначить две причины не столь высоких отрицательных коэффициентов корреляции между удовлетворенностью трудом и текучестью кадров.

Во-первых, связь между ними не прямая, а опосредованная, и на нее влияют возрастные, половые, индивидуально-психологические и другие факторы (см. выше). Во-вторых, неудовлетворенность трудом не прямо перерастает в текучесть; должен пройти некоторый инкубационный период обострения противоречий, которые приведут к соответствующим формам профессионального поведения.

Это означает, что далеко не все неудовлетворенные работники попадают в группу «потенциальной текучести», а из них далеко не все уволятся с данной работы (реальная текучесть). Например, Л. Джуэлл приводит данные, что средний коэффициент между потенциальной и реальной текучестью составляет 0,25. Л.С. Бляхман приводит данные, которые свидетельствуют, что вероятность увольнения в течение года у группы неудовлетворенных трудом составляет 0,2, а у демонстрирующих потенциальную текучесть – 0,3 [5].

Таким образом, неудовлетворенность трудом является мотивом активизации профессионального самоопределения, которое может привести к увольнению работника, а может и не привести. Этот вопрос решается в процессе развернутого самоопределения, которое может выходить и за рамки профессионального. Данная точка зрения совпадает с теми зарубежными исследователями, которые рассматривают текучесть кадров, как процесс.

Так, в основе «инвестиционной модели», предложенной Фарелл и Расбалт, лежит гипотеза о том, что намерение человека уйти с данной работы формируется в течение определенного времени, в ходе которого человек оценивает ситуацию, свои возможности и перспективы устройства на новую работу. Подобная точка зрения высказывалась и отечественными психологами и социологами.

Ли и его коллеги предлагают другую, но для нас принципиально сходную процессуальную модель текучести кадров, основанную на понятиях из теории принятия решений, в которой текучесть кадров описывается, как сложный процесс, в ходе которого отдельные люди оценивают свои чувства, личную ситуацию и рабочую среду и со временем принимают решение о том, чтобы остаться в организации или ее покинуть.

Таким образом, проведенный выше анализ подтверждает наше предположение, что низкая удовлетворенность трудом может выступать в качестве мотива активизации профессионального самоопределения. С другой стороны, нам ясно, что реальному увольнению (реальная текучесть), скорее всего, предшествует активизация процессов профессионального самоопределения, а если человек демонстрирует потенциальную текучесть, то он находится в состоянии активного ПС. Все это имеет большое

значение для эмпирического исследования ПС, на различных стадиях профессионализации личности.

Проведенный анализ свидетельствует, что объективными индикаторами активизации ПС является высокая актуальная и потенциальная текучесть кадров, ее направление, содержание и интенсивность свидетельствует о специфике ПС. Наряду с текучестью в качестве индикаторов ПС используются и другие объективные показатели, например, распределение работников по стажевым и возрастным уровням, процентное соотношение работников с низким, средним и высоким профессиональным стажем и т.д.

Обратимся к некоторым результатам эмпирических исследований, в которых рассмотренные объективные и субъективные факторы и индикаторы (наряду с другими) используются для анализа процессов ПС на различных стадиях профессионализации.

4.6. Результаты эмпирического исследования профессионального самоопределения личности

В данной части работы, мы приводим результаты изучения влияния нормальных кризисов взрослости на активизацию ПС, специфики ПС в рамках профессионального обучения студентов вуза и в ходе самостоятельной профессиональной деятельности.

Первоначально мы попытались проверить гипотезу о влиянии кризисов взрослости на активизацию процессов ПС. Учитывая содержание кризисов для исследования, мы выбрали 2 наиболее значимых с точки ПС: кризис 30 и 40

лет. По мнению ряда исследователей (Левинсон и другие) первый кризис охватывает возрастной период от 28 до 33 лет, а второй – от 40 до 45 лет. Как отмечает Левинсон, эти кризисы характерны, прежде всего, для мужчин и они имеют свою содержательную специфику.

Кризис 30 лет является первым подведением итогов сделанного к этому времени человеком, как в профессиональном плане, так и в плане жизнедеятельности в целом. Происходит переосмысление, переоценка, а также исправление первых выборов, которые сделал человек в молодости. Следующий кризис, который называют кризисом среднего возраста, так же связан с обдумыванием своего жизненного пути и с оценкой (переоценкой) его основных итогов. Человек спрашивает себя: «Что я сделал в жизни?», «Какие у меня настоящие ценности?», «Что я могу дать другим и что я могу получить от них взамен?» Переоценки кризиса среднего возраста происходят на уровне более высокой социальной зрелости личности и поэтому они являются более глубокими, имеющими наиболее серьезные последствия для дальнейшей жизни человека.

В нашем исследовании принимало участие около 300 мастеров производственных участков в возрасте от 23 до 60 лет, 95% выборки составляют мужчины. Мы исходили из того, что кризисы будут активизировать ПС и повышать реальную текучесть кадров.

В ходе проведенного анализа выделено 6 основных форм движения кадров мастеров:

- 1.) увольнение с предприятия по собственному желанию;
- 2.) переход мастеров в рабочие;
- 3.) переход мастеров в служащие;
- 4.) перевод мастеров в другой цех на аналогичную работу;
- 5.) повышение мастеров в должности;

б.) понижение мастеров в должности.

Формы движения существенно отличаются между собой по степени интенсивности. Из общего объема всех перемещений мастеров 35% приходится на увольнение с предприятия, 19% переводится в рабочие, 11% переходят в служащие, 28% повышаются в должности, 6% понижаются в должности и 2% переводятся в другие цеха на аналогичную должность.

В дальнейшем мы рассмотрели интенсивность передвижения кадров мастеров по различным возрастным периодам. В ходе анализа мы учитывали 3 типа передвижения: увольнение с предприятия, повышение и понижение в должности, которые составляют 80% всех перемещений мастеров.

Анализ результатов исследования показал, что действительно в возрасте 29 – 33 года и 39 – 40 лет происходит существенное (статистически значимое) повышение текучести кадров мастеров, причем направление движения и перемещения кадров в первом и втором случае качественно отличаются. Для первого кризиса характерно наиболее интенсивное осуществление повышения в должности (37%), а наименее интенсивно – увольнение с предприятия (12%). Для второго кризиса наиболее характерно понижение работников в должности (34%), а наименее характерно – повышение в должности (24%).

Качественные и количественные особенности движения кадров мастеров свидетельствует также и том, что кризисы взрослости влияют не только на интенсивность самоопределения, но и на качественную специфику данного процесса. Специфика профессиональных ценностей в каждый возрастной период определяют и направленность ПС мастеров.

Характеристика студенческого профессионального самоопределения. На следующем этапе эмпирического

исследования мы попытались проанализировать, как реализуется ПС после выбора профессии и поступления в соответствующий вуз. С этой целью совместно с М.Г. Угаровой нами было организовано и проведено исследование ПС студентов 1-5 курсов педагогического вуза. Кратко рассмотрим основные результаты данного исследования [41].

Специфика ПС студентов 1 курса заключается в том, что они активно и целенаправленно изучают условия и содержание новой деятельности, свои возможности с целью достижения максимального адаптационного эффекта. В этот период ПС характеризуется: низким уровнем развития операций профессионального самоопределения, идеалистическими представлениями о профессии педагога. В основе профессионального самоопределения лежит стремление к развитию самостоятельности, интерес к профессии педагога, желание осваивать ее, стремление к профессиональному развитию. На эффективность ПС на первом курсе влияет уровень сформированности навыков общения, активность, эмоциональная стабильность, аналитико-синтетические способности, кратковременная память и общий уровень развития мыслительных операций, стремление студентов к признанию и уважению, ориентированность на получение одобрения со стороны значимых лиц.

На втором курсе студент уже осознает и в той или иной степени принимает реальную ситуацию профессионального развития. Второкурсники активно осваивают роль студента и овладевают учебно-академической деятельностью. ПС на втором курсе характеризуется: развитием самостоятельности, активизацией рефлексивности, что позволяет студентам планировать свою жизнь на более реалистичном, чем на первом курсе уровне, усилением роли эмоционального реагирования. Формирование пред-

ставлений о профессии происходит в процессе включения в активную учебную деятельность. В основе профессионального самоопределения – ориентированность на познание и желание достичь конкретных результатов в изучении профессии, формирование планов дальнейшей реализации в профессии, собственного профессионального развития. На эффективность ПС в этот период влияют, в первую очередь общительность, эмоциональная стабильность; стремление студентов к признанию и уважению, ориентированность на получение одобрения со стороны значимых лиц.

Третий курс – характеризуется высшим уровнем развития учебно-академической деятельности и студенческого менталитета. В этот период ПС появляются первые сомнения в правильности сделанного профессионального выбора, начинает формироваться резервный план профессионального развития, появляется стремление через педагогическую деятельность развивать способности к другим видам деятельности, усиливается ориентация на собственное развитие. Формирование представлений о профессии происходит на основе теоретических знаний. В основе профессионального самоопределения – стремление к самосовершенствованию, развитие профессионально-важных качеств, положительное отношение к собственному профессиональному развитию. На эффективность ПС студентов на третьем курсе влияют следующие характеристики: независимость, уверенность в себе и своих возможностях, информированность о профессии.

Участие студентов в педагогической практике, приводит к тому, что на четвертом курсе происходит смена социальной ситуации профессионального развития: из учебно-академической она превращается в учебно-профессиональную. На четвертом курсе ПС характеризуется: максимально высоким уровнем развития операций

профессионального самоопределения и готовностью к профессиональному самоопределению в целом. В ходе профессионального развития повышается самостоятельность студентов. Студенты эмоционально включены в принятие решения о дальнейшем профессиональном развитии. Представления о профессии становятся более адекватными, чем на младших курсах, осознается реальный потенциал педагогической деятельности, формируются планы реализации в профессии педагога. В то же время продолжается создание резервного плана профессиональной реализации на основе интереса к другим видам деятельности. В основе профессионального самоопределения - развитие и реализация собственных способностей, достижение конкретных результатов деятельности, восприятие профессиональной деятельности как возможности самоутвердиться. На эффективность ПС на четвертом курсе влияют: уверенность в себе, независимость, практичность, реалистичность во взглядах, сдержанность, общительность, способности к конкуренции.

На пятом курсе развивается профессиональная идентичность, происходит профессионализация интеллекта, формируется система учебно-профессиональной деятельности, которая в дальнейшем преобразуется в профессиональную. В этот период ПС характеризуется: самостоятельностью в принятии решения о дальнейшем профессиональном развитии и реализации, которое принимается на основе анализа собственных желаний и возможностей, ослаблением профессиональной педагогической направленности. У студентов пятого курса в основе ПС лежит отношение к профессиональной деятельности как возможности самоутверждения, наблюдается снижение интереса к профессии педагога. У части студентов происходит включение профессии педагога в резервный план профессионального развития. На пятом курсе на эффек-

тивность ПС влияют следующие характеристики: логическое мышление, навыки социального взаимодействия, высокий уровень притязаний, ориентированность на выбор места работы в социальной сфере.

В ходе исследования было выделено три основных цикла ПС студентов педагогического вуза. Первый цикл ПС называется школьным, он продолжается, примерно, до 4 семестра. Для него характерны следующие особенности: минимальный уровень выраженности операций профессионального самоопределения и в целом низкая готовность к профессиональному самоопределению, минимальный уровень принятия профессии, идеалистические представления о педагогической профессии, сформированные в период школьного обучения

Со второго курса (4 семестр) по четвертый (до начала производственной практики) реализуется учебно-академический цикл ПС. Его суть – формирование студенческой идентичности и накопление информации о будущей профессии. В рамках данного цикла происходит развитие операций профессионального самоопределения, включение рефлексии в процесс планирования профессионального развития, изменение отношения к профессии, формирование более адекватных, чем в начале обучения представлений о педагогической деятельности, формирование резервного плана профессионального развития, осознание социальной значимости профессиональной деятельности, развитие интеллекта и изменение способа принятия профессии от «эмоционального» к «рациональному».

Завершается данный цикл ПС достижением максимальной степени готовности к профессиональному самоопределению, принятием решения о дальнейшем профессиональном развитии и реализации в рамках данной системы профессионального обучения.

В процессе прохождения первой производственной практики закладывается следующий цикл ПС, который можно назвать учебно-профессиональным. В рамках данного цикла закладывается профессиональная идентичность, повышается самостоятельность ПС студентов, формируется гармоничный тип профессиональной направленности, появляются более реальные планы профессионального развития, усиливается роль рациональной составляющей при планировании профессионального пути и принятия решений о профессиональном развитии, повышается интерес студентов к другим типам профессиональной деятельности, формируется широкая ориентацией студентов на выбор профессий социального типа.

В исследования было установлено, что трудности профессионального самоопределения студентов связаны, в основном, с недостаточным уровнем развития операций ПС. У студентов выявлен недостаточно высокий уровень информированности о процессах профессионального развития, самоопределения, реализации. Отмечаются затруднения в планировании профессионального развития и реализации, в ходе принятия решений в процессе профессионального самоопределения. Зафиксировано, что такие личностные качества как тревожность, депрессивность, импульсивность, отрицательно влияют на готовность к профессиональному самоопределению. Следует отметить, что личностное и профессиональное развитие сопряжено с переживанием кризисов, повышенной эмоциональной включенностью, которая отрицательно влияет на готовность к профессиональному самоопределению.

Можно выделить несколько приоритетных направлений работы по оптимизации профессионального самоопределения студентов педагогического вуза. К ним относятся развитие умений принимать решения и планировать собственное профессиональное развитие, повышение ин-

формированности о процессах профессионального становления и самоопределения; повышение эмоциональной стабильности студентов, формирование навыков рефлексии и профессионального самосознания.

Исследование студентов однозначно продемонстрировало, что процесс ПС не завершается с поступлением в вуз. В ходе обучения у студентов постоянно происходит уточнение их профессиональной позиции, активизируются процессы оценки выбранной профессии. В ряде случаев происходит отказ от выбранной профессии, студенты переходят на учебу на другие факультеты или вообще уходят из вуза. Другая часть студентов, у которых сложилось отрицательное отношение к профессии, продолжают учиться, но рассматривают учебу не как подготовку к конкретной профессии, а как способ саморазвития и основания выбора другой профессии, близкой по содержанию к педагогической специализации.

Характеристика профессионального самоопределения на стадии самостоятельной деятельности.

На следующем этапе эмпирического исследования была предпринята попытка рассмотреть, как разворачивается ПС работающих специалистов, после завершения учебы. С этой целью, совместно с Н.А.Цветковой, нами было организовано специальное изучение ПС риэлтеров. [43]. В ходе сопоставления широкого набора показателей, было выявлено 5 стажевых периодов профессионального развития риэлтеров, для каждого из которых характерна своя специфика ПС. Остановимся на каждом из периодов более подробно.

Первый стажевой период характеризуется низкой ПИ (высокая тревожность, низкая адаптированность и низкая удовлетворенность трудом), средним уровнем потенциальной текучести, отсутствием структуры ценностно-мотивационных компонентов. Данный период непо-

средственно связан с профессиональной адаптацией риэлтеров, в рамках которого средствами ПС решаются следующие задачи:

- осуществляется контроль за правильностью профессионального выбора;
- ведется подготовка решения о принятии или непринятии деятельности;
- осуществляется приспособление к новым социальным, организационным и профессиональным условиям.

На данном этапе, ПС, в первую очередь, обеспечивает решение тех задач развития, которые были начаты на предыдущем этапе профессионализации (оптации). В результате этого происходит отсеивание случайных работников, мотивы профессионального выбора которых не согласуются со спецификой профессиональной деятельности риэлтеров. Основными результатами активизации ПС в данный период являются либо отвержение профессии и уход из фирмы, либо принятие профессии (работы) и профессиональная адаптация. Решение всех задач в этом стажевом периоде осуществляется на основе сопоставления идеальных представлений и ожиданий риэлтеров с реальностью, за счет познания реальных условий деятельности, своих скрытых возможностей и притязаний, алгоритмов деятельности, особенностей коллег и руководителей. Решение этих задач и отсеивание случайных работников приводит к резкому росту ПИ на следующем стажевом периоде.

Второй стажевой период характеризуется высокой ПИ, высоким уровнем потенциальной текучести, сформированной структурой ценностно-мотивационных компонентов, максимальным количеством работников. По мере завершения адаптации начинают активизироваться процессы профессиональной идентификации, которые мы на-

блюдаем на втором стажевом периоде. Исходя из своих притязаний и учитывая профессиональные требования, риэлтеры начинают выстраивать на втором этапе оптимальную форму ПИ. В качестве таковой в данном стажевом периоде рассматривается социальная ПИ, то есть ПИ, ориентированная не на индивидуальные, а, в первую очередь, на социальные требования, предъявляемые к профессионалу.

Как показано в ряде наших работ, в основе детерминации профессионального развития лежит противоречие между социально- профессиональными требованиями, условиями, с одной стороны, и индивидуальными притязаниями, ожиданиями человека, с другой. На данном этапе формирование ПИ осуществляется, в основном, за счет приспособления притязаний риэлтеров к реальным возможностям профессиональной деятельности. То есть при формировании социальной ПИ ведущую роль в становлении ее основы играют социальные требования профессии, которые в какой-то степени подавляют требования индивидуальные. О завершении становления социальной ПИ свидетельствует формирование структуры ценностно-мотивационных компонентов во втором стажевом периоде.

Здесь ПС выполняет идентификационную функцию, то есть функцию формирования ПИ. Имеющиеся в нашем распоряжении данные свидетельствуют, что социальная ПИ не устраивает большинство риэлтеров. Часть специалистов рассматривают эту ПИ, как вынужденную плату за приобретаемый профессиональный опыт. Именно они определяют высокую потенциальную текучесть во втором стажевом периоде. Резкое сокращение состава риэлтеров в третьем стажевом периоде мы связываем с уходом именно этой группы риэлтеров, которые считают, что

к 5 году работы у них накоплен достаточный профессиональный опыт.

Третий стажевой период характеризуется высокой ПИ (достигается за счет высокой удовлетворенности трудом и низкой тревожности, отмечается снижение адаптивности), низким уровнем потенциальной текучести, разрушенной или свернутой структурой ценностно-мотивационных компонентов, сокращенным количеством работников.

Снижение численного состава риэлтеров в третьем стажевом периоде происходит за счет тех работников, которых не устраивает социальная ПИ и которые не верят в то, что они смогут самореализоваться в рамках данной фирмы. В отличие от уволившихся, большая часть риэлтеров рассматривает вынужденное принятие социальной ПИ, как неизбежный этап профессионального роста, как условие дальнейшего профессионального развития. Они пока не собираются увольняться, они надеются, что этот вид идентичности можно преодолеть в рамках данной фирмы и приступают к поиску новых ресурсов для самореализации. Эта работа ПС разворачивается в рамках третьего стажевого периода, но, по-видимому, не очень успешно, так как происходит сначала медленное, а затем и более быстрое снижение профессиональной адаптированности риэлтеров.

Об активном формировании новой ПИ свидетельствует разрушение старой структуры ценностно-мотивационных компонентов и низкая потенциальная текучесть. О ее неадекватности мотивационному потенциалу деятельности свидетельствует снижение профессиональной адаптированности и начавшийся рост ситуативной тревожности.

Четвертый стажевой период характеризуется пониженным уровнем ПИ (низкий уровень адаптированно-

сти, пониженный уровень удовлетворенности трудом и повышенный – тревожности), высокой потенциальной текучестью, сформированной структурой ценностно-мотивационных компонентов, стабильным составом работников.

К началу четвертого стажевого периода риэлтеры выстраивают новую форму ПИ. Об этом свидетельствует сформировавшаяся структура ценностно-мотивационных компонентов. Данный вид ПИ мы назвали индивидуальной, так как в ее основе лежат, прежде всего, притязания самой личности, а социально-профессиональные требования отодвинуты на второй план.

Как свидетельствуют полученные материалы, индивидуальная ПИ вступает в противоречие с реальным мотивационным потенциалом деятельности. В связи с этим на четвертом стажевом периоде риэлтеры демонстрируют высокую готовность к уходу из данной фирмы, о чем свидетельствует резкий рост показателей потенциальной текучести. Но не уходят они потому, что не подготовили базу для перехода на новое место работы.

В решение задачи поиска нового места работы включается ПС, то есть оно вновь выполняет профориентационную функцию, как и на стадии оптации. Повидимому, к концу четвертого стажевого периода проблема с поиском нового места работы разрешается и на пятом стажевом периоде происходит следующее резкое сокращение числа работников.

Пятый стажевой период характеризуется низким уровнем ПИ (низкий уровень адаптированности и удовлетворенности трудом, высокая тревожность), низкой потенциальной текучестью, сформированной структурой ценностно-мотивационных компонентов, сокращенным количеством работников.

В данном стажевом периоде риэлтеры практически утрачивают профессиональную идентичность, либо она у них существует в преобразованной форме.

ПС в пятом стажевом периоде также приобретает специфические формы. Оно может отсутствовать, выполнять компенсаторную функцию или преобразовываться в личностное (жизненное) самоопределение. В последнем случае ПИ фактически не утрачивается, а также обретает форму личностной идентичности, которая лежит в основе решения жизненных задач, далеко выходящих за рамки профессиональной деятельности.

Проведенный анализ свидетельствует, что в процессе профессионализации ПС выполняет следующие функции: контрольную, адаптационную, идентификационную, профориентационную, компенсаторную. ПС обеспечивает формирование ПИ, с другой стороны, отсутствие ПИ или ее нарушение может активизировать процессы ПС на разных этапах профессионализации.

Контрольная функция ПС впервые была зафиксирована в работах И.В. Кузнецовой [4; 25], и связана она с оценкой того, достиг человек ожидаемых результатов в плане выбора профессии или нет. Данная функция ПС может реализоваться и в ходе профессионального обучения (тот или не тот вуз выбран), и в ходе профессиональной адаптации (соответствует ли профессия ожиданиям или нет), и при переходе на новое место работы в рамках одной профессии или повышении по службе (правильно я сделал или нет).

Адаптационная функция ПС заключается в том, что ПС разворачивается в направлении изучения и оценки объективных условий новой деятельности и своих возможностей. Данный аспект ПС и профессиональной адаптации в психологии, практически, не изучены, так как основное внимание теоретиков и практиков привлекает не

процессуальная, а результативная сторона адаптации. Поэтому для характеристики этих процессов можно использовать термин «адаптационная активность» субъекта труда.

Идентификационная функция связана с построением адекватной профессиональной идентичности (ПИ). Содержание данной функции подробно раскрыто в наших работах [32; 33].

Наиболее исследованной в психологии является профориентационная функция ПС. Ее анализу посвящено большинство работ по проблеме профориентации школьников.

Все большее внимание исследователей в последние годы начинает привлекать компенсаторная функция ПС, особенно в связи с проблемой безработицы. Традиционно ПС исследуется как способ согласования возможностей и взаимных требований человека и профессии. Но в реальности существуют ситуации, когда человек вынужден, в силу тех или иных причин, работать по той профессии, которая ему не нравится, не соответствует его возможностям и притязаниям. Такие формы включения в деятельность являются временными, но человек нуждается в соответствующем психологическом обосновании возможности их существования и в последующем психологическом сопровождении. Эту функцию как раз и выполняет компенсаторное ПС, например, в ситуации выбора временной работы в ожидании, когда освободится нужное место, или возникнут условия для заочного обучения.

Наконец, в рамках наших эмпирических исследований выявилась и совладающая функция ПС. Данная функция определенным образом пересекается с компенсаторной, но она актуализируется в ситуации макро- или микрокризисов профессионального развития как способ пре-

одоления трудных ситуаций. В данном случае ПС приобретает форму профессионального копинг-поведения.

Итак, результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу о том, ПС продолжается на всех этапах профессионального становления и реализации личности. Полученные результаты свидетельствуют, что на каждом из этапов ПС выполняет различные функции, некоторые из них отводится ведущая роль. В исследовании подтверждена гипотеза об опосредованной связи между удовлетворенностью и текучестью кадров, существовании маргинальных форм ПС. Также убедительно показано, нарушение профессиональной идентичности и снижение удовлетворенности трудом могут выступать в качестве мотивов активизации ПС. В целом же и исследование ПС студентов, и исследование ПС работающих убеждает нас в том, что профессиональное самоопределение является ведущим фактором и психологическим механизмом профессионального становления и реализации личности.

Как механизм профессионального становления субъекта труда, активизация ПС носит циклический характер, т.е. ПС активизируется в те моменты, когда возникают конкретные задачи профессионального развития. Логично предположить (это подтверждается на практике и в исследованиях), что ПС активизируется в процессе поиска, выбора и смены профессии, при переходе с одной стадии профессионального становления личности на другую, в процессе макро и микрокризисов профессионального развития и в ряде других ситуаций.

В целом, следует говорить об объективных и субъективных, нормативных и ненормативных факторах активизации ПС. В наших исследованиях было показано, что в качестве ведущего субъективного фактора активизации ПС выступает процесс обретения и утраты профессиональной идентичности субъекта труда.

В рамках системогенетической концепции профессионального становления личности ПИ – это, прежде всего, критерий профессионального развития, который характеризует уровень значимости для субъекта профессии и профессионализации в целом. ПИ свидетельствует о степени принятия субъектом профессии и профессионализации как средства удовлетворения своих потребностей и самореализации; о степени принятия себя как профессионала; о степени принятия системы ценностей соответствующей профессиональной общности. ПИ оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой, профессиональную самооценку, индексы самореализации и самоактуализации личности, показатели ценностно-ориентационного единства.

Мы исследовали взаимосвязь и взаимовлияние ПИ и ПС на примере профессионального становления риэлтеров. Анализ эмпирических данных позволили зафиксировать ряд интересных, и, на первый взгляд, неожиданных закономерностей.

Во-первых, была подтверждена гипотеза о том, что ПС активизируется в период обретения и утраты ПИ, во-вторых, – установлено, что ПС продолжается и тогда, когда субъект труда обрел ПИ, а в-третьих – зафиксировано, что динамика активизации ПС носят циклический характер.

Проведенное исследование позволило выявить новые и конкретизировать старые функции ПС в ходе профессионализации, включая такие как контрольная, адаптационная, профорientационная, компенсаторная и совладающая.

Подводя итоги проведенного анализа ПС, отметим следующие наиболее существенные моменты.

1.) Адекватное понимание профессионального самоопределения возможно только с позиций целостной психологической концепции профессионального становления и реализации личности. В рамках данной концепции профессиональное самоопределение рассматривается как специфическая форма проявления профессиональной активности субъекта труда, как показатель его общего и парциального развития.

2.) Профессиональное самоопределение не завершается на стадии первичной оптации молодежи и активно продолжается на более поздних этапах профессионализации личности, приобретая при этом специфические формы и содержание; в ходе профессионализации профессиональное самоопределение выполняет различные функции, включая контрольную, адаптационную, идентификационную, профориентационную, компенсаторную и совладающую.

3.) Активизация профессионального самоопределения в ходе профессионализации носит циклический и неравномерный характер, выделяются периоды повышения, понижения и стабилизации данного процесса. Цикличность активизации профессионального самоопределения тесно связана с периодами и фазами профессионального становления и реализации личности; выступает в качестве средства обеспечения данного процесса.

4.) Активизация профессионального самоопределения тесно связана с динамикой становления профессиональной идентичности субъекта труда; она существенно возрастает на этапе профессиональной адаптации, в периоды формирования и перестройки профессиональной идентичности, снижается или приобретает специфические формы в периоды стабилизации последней. Нарушение профессиональной идентичности может выступать в каче-

стве непосредственного мотива активизации профессионального самоопределения.

5.) Следствием активизации профессионального самоопределения является реализация различных форм профессионального поведения и формирование различных типов установок профессионального поведения, среди которых можно выделить: идентификационную активности (поиск дополнительных возможностей в рамках деятельности), потенциальную текучесть (готовность перейти на новое место работы, если таковое есть), поисковую активность за рамками профессиональной деятельности, реальную текучесть (уход с работы) и ряд других.

6.) Взаимосвязь между профессиональным самоопределением и профессиональной идентичностью имеет неоднозначный и многоплановый характер. На начальных этапах профессионализации профессиональное самоопределение выступает в качестве средства обретения профессиональной идентичности. На более поздних этапах профессионализации нарушение профессиональной идентичности или потребность в ее перестройке приводит к активизации профессионального самоопределения на всех его уровнях.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Диалектика человеческой жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1977. – 224 с.

2. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. – 248с.

3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: «Мысль», 1991. – 299 с.
4. Ансимова, Н.П. Профессиональная ориентация, профотбор и профессиональная адаптация молодежи [Текст] / Н.П. Ансимова, И.В. Кузнецова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. - 119 с.
5. Бляхман, Л.С. Качество работы: роль человеческого фактора [Текст] / Л.С. Бляхман. – М.: Экономика, 1990. - 190 с.
6. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности [Текст] / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. - 511 с.
7. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович // Психологические исследования – М.: Педагогика, 1968. – 464 с.
8. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дис. ... докт. психол. наук / Е.М. Борисова. – М., 1995. – 389 с.
9. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - №3. -- С. 43-54.
10. Головаха, Е.И. Профессиональное самоопределение и жизненная перспектива молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка. - 1988. – 142 с.
11. Голомшток, А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. Воспитательная концепция профессиональной ориентации [Текст] / Е.А. Голомшток. – М: Педагогика, 1979. - 160 с.
12. Екимова Т.И. Профессиональное самоопределение старшеклассников при изучении художественной литературы: дис. ... канд. психол. наук / Т.И. Екимова. - Курган, 2000. - 187 с.

13. Журавлева, Г.А. Студенты сегодня [Текст] / Г.А. Журавлева. – Л.: Знание. - 1975. – 23 с.
14. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М. - Екатеринбург, 2003. - 329 с.
15. Климов, Е.А., Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. - М.: Академия, 2004. – 334 с.
16. Климов, Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1986. – 78 с.
17. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону.: Изд-во «Феникс», 1996. – 509 с.
18. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. - М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
19. Кон, И.С. Психология ранней юности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. - 254 с.
20. Кон, И.С. Социология личности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
21. Кугель, С.А. Молодые инженеры [Текст] / С.А. Кугель, О.М. Никандров. - М.: Мысль, 1971. - 206 с.
22. Кудрявцев, Т.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. - 1985 - №1. - С. 86 – 94.
23. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. - 1983. - №2. - С. 51 – 60.
24. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
25. Кузнецова, И.В. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза [Текст] / И.В. Кузнецова, Ю.П. Поваренков. - Сыктывкар: КомиГПИ, 2003. - С. 129.

26. Леднева, О.В. Динамика профессиональной направленности в техническом вузе / О.В. Леднева // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе: Межвуз. сб. науч. трудов. – Волгоград, 1989. – 197 с.
27. Лисовский, В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки [Текст] / В.Т. Лисовский. – М.: Высш. шк., 1990. – 304 с.
28. Логинова, Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова // Принцип развития в психологии/ под ред. Анцыферовой Л.И. М.: Наука, с.156-172
29. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М. «Знание», 1996. – 184 с.
30. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики [Текст] /А. Маслоу. – СПб., 1999. – 430 с.
31. Падалко, О.В. Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе: дис. ... канд. соц. наук / О.В. Падалко. – СПб., 1998. – 171 с.
32. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 160 с.
33. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Курск, 1991. – 110 с
34. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
35. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М., 2003. – 480 с.
36. Психологические основы профессионально-технического обучения [Текст] / под ред. Т.В. Кудрявцева и А.И. Сухаревой. – М.: Педагогика, 1988. – 145 с.

37. Рубина, Л.Я. Советское студенчество [Текст] / Л.Я. Рубина. – М.: Мысль, 1981. – 207 с.
38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
39. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. [Текст] / С.Л. Рубинштейн / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
40. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности / В.Ф. Сафин, Г.Л. Ников // Психологический журнал. - 1984. - Т.5. - №4. - С. 65 – 73.
41. Угарова, М.Г. Профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук / М.Г. Угарова. – Ярославль, 2006. – 256 с.
42. Филиппов, Ф.Р. Формирование и пополнение социалистической интеллигенции: К итогам международного сравнительного исследования / Ф.Р. Филиппов // Социологические исследования. – 1980 – №2.
43. Цветкова, Н.А. Профессиональное самоопределение личности на разных этапах становления профессионала: дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Цветкова. – Ярославль, 2005. – 196 с.
44. Чистякова, С.Н. Профессиональная ориентация школьников в условиях непрерывного образования / С.Н. Чистякова // Школа и производство. - 1989. - №8. - С. 12 – 15.
45. Чистякова, С.Н., Профессиональная профориентация школьников: организация и управление [Текст] / С.Н. Чистякова, Н.Н. Захаров. – М.: Педагогика, 1987. - 157 с.
46. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 95 с.
47. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования [Текст] / П.Г. Щедровицкий. – М.: 1993.

48. Bordin E.S. Research strategies in psychotherapy. – N.Y., 1974. – 272 p.
49. Buhler Ch. Basic Theoretical Conceptions of Humanistic Psychology. // American Psycho. - 1971. – V.26. – №4. – P. 378 – 386.
50. Ginzberg E., Gunzburg S.W., Ahelrad S.L., Herma J.L. Occupational choice: An Approach to a General Theory. – N.Y., 1951.
51. Herzberg F. Work and the Nature of Man. – N.Y., 1966.
52. Herzberg F., Mausner B., Schnyderman B. Motivation to Work. – N.Y., 1959.
53. Levinson D. The seasons of a man`s life. – N.Y., 1978.
54. Moser U. Zurpsychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche identitat // Psychologie. Schweizerische Zeitschrift fur Psychologie. – 1963. – №1.
55. Roe A. The Psychology of Occupations. – N.Y.: Wiley, 1956.
56. Super D.E. Self-realization through the work and leisure roles // Educational and Vocational Guidance. – 1985. – №43. – P. 1–8.
57. Super D.E. The Psychology of Careers. – N.Y., 1957.
58. Super D.E. Vocation Development. – N.Y., 1957.
59. Super D.E., Bahn M.Y. Occupational Psychology. – London, 1971.

ГЛАВА V

Конструктивно-деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности

Высокая практическая значимость проблемы профессионализации делают ее объектом исследования различных наук, включая и психологию. Надо признать, что психологическая теория профессионализации личности стала складываться относительно недавно, в 50-х годах XX столетия. И основное внимание на начальных этапах ее становления уделялось и продолжает уделяться и поныне, изучению конструктивной линии профессионального развития личности. То есть, изучению тех тенденций профессионализации личности, которые непосредственно связаны с ростом эффективности труда, повышением удовлетворенности его содержанием, созданием оптимальных условий для самоактуализации и самореализации субъекта труда, с организацией психологического сопровождения профессионала.

Однако на практике давно было замечено, что профессиональное развитие может быть не только конструктивным, но и деструктивным. Еще Козьма Прутков в свое время отмечал, что любой профессионал это флюс, подчеркивая тем самым, хорошо известный феномен гиперразвития одних качеств человека, которые являются профессионально важными, в ущерб другим, которые таковыми не являются. Психологи достаточно подробно исследовали такие деструктивные феномены как утомление,

монотония, напряженность и ряд других. Но это феномены, связанные с реализацией профессиональной деятельности. В настоящее время все большее внимание психологов привлекают деструктивные феномены, которые являются непосредственным результатом профессионального развития человека.

Именно по этой причине в рамках современной психологической теории профессионализации активно осуждаются вопросы о том, что такое профессиональные деструкции, какие психологические факторы и условия способствуют их образованию, как они влияют на профессиональную деятельность и профессиональное развитие, на жизнедеятельность человека в целом. Достаточно остро в теории и на практике, стоят вопросы и о том, как препятствовать образованию деструкций, а если они появились, то, как нейтрализовать их действие. Но прежде чем обратиться к анализу профессиональных деструкций, попытаемся определить психологическое содержание профессионального развития, и какое место деструкции занимают в его структуре.

5.1. Общая характеристика конструктивных и деструктивных тенденций профессионального становления личности

Понятие «профессиональное развитие» широко используется в психологической литературе, вместе с тем в психологических словарях, в том числе и в Большом психологическом словаре [6], его определение отсутствует. Что же следует понимать под профессиональным развитием?

В большинстве психологических определений развития, в качестве родового для него понятия рассматривается понятие «изменение». Поэтому для психологов развитие это, прежде всего, изменение психики, отдельных психических процессов, личности, деятельности и т.д., которое происходит во времени под влиянием социальных, генетических и других факторов. Данные изменения в ходе развития человека имеют специфический характер. Так, Л.И. Анцыферова отмечает необратимость происходящих в ходе развития изменений; подчеркивает, что они приводят к возникновению качественно новых психологических образований и обеспечивают переход психологической системы на новый уровень функционирования [2, с.5]. С.Л. Рубинштейн относит к развитию только те изменения, которые затрагивают способности человека.

Важной посылкой для нашего последующего анализа является утверждение, что «психическое развитие есть всегда единство прогрессивных и регрессивных преобразований, но соотношение этих разнонаправленных процессов на различных этапах жизненного пути индивида существенно меняется» [2, с.6]. Л.И. Анцыферова обращает внимание, что центральной проблемой при изучении прогрессивного развития является раскрытие закономерностей перехода от низших уровней к высшим, от менее совершенного к более совершенному.

Возникает закономерный вопрос: а что же является предметом исследования при изучении регрессивной линии развития? Ответ на этот вопрос методологически важен, т.к. позволяет теоретически точно сформулировать проблему появления в ходе общего и профессионального развития, деструкций, деформаций и других феноменов, связанных с регрессивной стороной развития.

Отвечая на данный вопрос, необходимо обратиться, как справедливо пишет А.К. Маркова [17], к работам Л.С.

Выготского, Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, В.В. Лебединского и других психологов, которые изучали наиболее существенные тенденции нарушения психического развития в онтогенезе. Опираясь на исследования данных авторов, можно предположить, что существует три вида регрессионных изменений в ходе развития:

1.) появление искаженных (неадекватных) новообразований (отставание, гиперразвитие, общее недоразвитие, недоразвитие отдельных элементов);

2.) временное или окончательное разрушение новообразований, появившихся на предыдущих стадиях развития (утомление, старение, монотония и т.д.);

3.) появление новообразований, которые мешают человеку эффективно трудиться и нормально жить (появление завышенной самооценки, интолерантности, некритичности, вредные привычки и т.д.).

Три основных вида регрессионных изменений, возникающих в ходе развития, позволяют говорить и о трех деструктивных тенденциях профессионального развития, речь о которых пойдет несколько ниже.

Возвращаясь к разговору о психическом развитии в целом, необходимо отметить, что традиционно в психологии выделяют различные виды развития. В Большом психологическом словаре [6] говорится о развитии психики и личности, о развитии памяти, мышления, восприятия, сенсорном развитии и т.д.

Все сказанное выше позволяет нам предположить, что профессиональное развитие это специфический вид развития, однако в чем же заключается его специфика? Для ответа на данный вопрос обратимся к классикам исследования проблемы развития.

Как известно, Л.С. Выготский в рамках культурно-исторической теории [7] особое внимание обращал на су-

ществование двух типов психических явлений, а именно: натуральных и культурных. Это, в свою очередь, позволило Л.С. Выготскому говорить и о двух основных типа психического развития человека (ребенка). Он писал: «В развитии ребенка представлены оба типа психического развития, которые мы в изолированном виде находим в филогенезе: биологическое и историческое, или натуральное и культурное» [7, с.30].

Натуральное развитие детерминировано, в основном, генетическими факторами и пик его активности приходится на ранние этапы онтогенеза человека, когда созревают соответствующие функциональные системы, обусловленные биологически. Культурное развитие, в основном, детерминируется культурными факторами, которые не могут быть заложены генетически и определяются социальными требованиями соответствующей формации, общества или нации. Пик данного вида развития приходится на более поздние этапы развития, которые определенным образом ограничиваются юношеским возрастом.

Различая два типа развития, Л.С. Выготский, вместе с тем, подчеркивал их принципиальную связь. Он отмечал: «Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [7, с.31]. Эта мысль Л.С. Выготского, которая активно развивается им в последующих главах цитируемой работы, очень важна для нашего последующего анализа, поскольку позволяет понять не только единство различных типов развития, определить ведущую роль каждого из них, но и зафиксировать неразрывную связь между прогрессивными и регрессивными тенденциями профессионального развития.

Б.Г. Ананьев [1] в своих исследованиях развития вышел за рамки юношеского возраста и показал, в том числе и эмпирически, что существует и третий вид развития психических функций и личности в целом. Данный вид развития, по мнению Б.Г. Ананьева, связан с процессом профессионализации личности и в основе его детерминации лежат социально-профессиональные требования. Они, естественно, специфичны для каждой профессии и поэтому пики данного вида развития определяются содержанием и формой профессиональной деятельности. Б.Г. Ананьев пишет, что на данном этапе те же функции, сформировавшиеся ранее в рамках «натурального» и «культурного» развития, специализируются «применительно к определенным объектам, операциям деятельности и более менее значительным по масштабам сферам жизни» [1, с. 202]. Далее Б.Г. Ананьев отмечает, что пик развития специализированных функций достигается в более поздние периоды зрелости и оптимум их развития может совпадать с инволюцией «общих свойств» тех же функций.

Сказанное выше позволяет нам определить профессиональное развитие, как такой вид «культурного» развития, качественные и количественные характеристики которого задаются требованиями профессиональной деятельности. Эти требования определяются предметом, содержанием, результатами и условиями данной деятельности, системой ценностей профессионального сообщества. Эти требования могут быть прямо или косвенно сформулированы специалистами, сопровождающими процесс профессионализации (профориентаторы, преподаватели профессиональных учебных заведений, организаторы производства и т.д.), они могут осознаваться и не осознаваться человеком, отвергаться или приниматься в той или иной степени. Мы исходим из того, что социально-

профессиональные требования задаются человеку в рамках социальной ситуации профессионального развития личности.

Как было отмечено выше, профессиональное развитие начинается значительно позже натурального и культурного, определенным образом пересекается с ними и, в ряде случаев, вступает в противоречие. Результаты натурального и культурного развития определяют готовность субъекта к профессиональному развитию на начальных этапах жизненного и профессионального пути. В свою очередь профессиональное развитие на более поздних этапах жизненного пути обеспечивает сохранность функций, которые сформировались в рамках натурального и культурного развития.

Идея натурального и культурного развития, сформулированная Л.С. Выготским, получила свое дальнейшее обоснование в трудах Б.Г. Ананьева. Исследуя развитие константности восприятия на различных возрастных этапах, Б.Г. Ананьев показал, что в основе данного процесса лежит преобразование и взаимодействие трех механизмов: функциональных, операционных и мотивационных. В дальнейшем представление о трех механизмах было использовано для объяснения развития других психических функций и онтогенетического развития человека в целом, а также – соотнесено с развитием индивида, субъекта и личности.

По мнению Б.Г. Ананьева функциональные механизмы, особенно на ранних этапах онтогенетического развития реализуют генетическую программу и активизируются задолго до операционных механизмов. Они связаны с определенными функциональными системами, существование которых детерминировано онтогенетической эволюцией. Функциональные механизмы, используя терми-

нологию Л.С. Выготского, обеспечивают натуральное развитие человека как индивида.

Б.Г. Ананьев отмечает, что операционные механизмы не содержатся в самом мозге, они усваиваются в ходе обучения и воспитания и носят конкретно-исторический характер. «В зависимости от уровня техники и культуры, накопленного трудового опыта и мастерства, – пишет Б.Г. Ананьев, – складывается тот или иной операционный механизм конкретной деятельности» [1, с. 208]. Говоря другими словами, операционные механизмы детерминируются социальными и профессиональными требованиями и относятся к характеристикам человека как субъекта деятельности. Высказанные Б.Г. Ананьевым положения свидетельствуют о том, что операционные механизмы являются результатом и фактором социокультурного и профессионального развития.

Роль мотивационных механизмов в психическом развитии человека, по мнению Б.Г. Ананьева, заключается в том, что они обеспечивают избирательность, селективность, напряженность развития, определяют отношение к его различным сторонам и задают их личностную значимость для субъекта труда. Например, тот факт, что представители северных народов различают несколько десятков оттенков белого цвета, а индейцы Южной Америки, проживающие в сельве, – несколько десятков зеленого цвета, определяется не анатомофизиологическими особенностями строения зрительного анализатора, а значимостью этой информации для человека. Такая избирательность и специализация развития функций определяется работой мотивационных механизмов.

По мнению Б.Г. Ананьева, «мотивационные механизмы, включающие все уровни мотивации (от органических потребностей до ценностных ориентаций) относятся к характеристикам человека как индивида и личности» [1,

с. 8]. И, следовательно, используя терминологию Л.С. Выготского можно утверждать, что мотивационные механизмы обеспечивают регуляцию и натурального, и культурного развития человека.

Большое значение для понимания психологических механизмов профессионального развития имеет концепция оперативности отражения, предложенная Д.А. Ошаниным [19], которая получила свое дальнейшее развитие в трудах В.Д. Шадрикова.

В своих исследованиях Д.А. Ошанин показал, что производственная ситуация, в полном соответствии с ведущими функциями психики, отражается специалистом на двух уровнях: когнитивном и регулятивном. В результате этого у специалиста формируется два образа ситуации, которые качественно и количественно отличаются друг от друга. По выражению Д.А. Ошанина когнитивный образ является более объективным, т.к. его информационное содержание максимально полно и точно отражает производственную ситуацию, что в полной мере соответствует базовым критериям познания.

Регулятивный образ является более субъективным, т.к. в его содержании фиксируется только та информация, которая соответствует общим и частным целям профессиональной деятельности, то есть информация, обеспечивающая их оптимальное, быстрое и точное достижение. Регулятивный образ производственной ситуации Д.А. Ошанин назвал оперативным.

Характеризуя оперативный образ, Д.А. Ошанин [19, С. 201 – 203] выделяет его общие и специфические свойства. Общие свойства хорошо изучены в психологии, и они характерны для всех образов, включая оперативный. На этих свойствах мы останавливаться не будем, более подробно рассмотрим специфические свойства оператив-

ного образа, которые собственно и отличают его от когнитивных образов.

Оперативный образ прагматичен. Он складывается в процессе решения конкретной задачи или группы задач, которые в каждом конкретном случае определяют его структуру и информационное содержание.

Оперативный образ адекватен задаче действия. Он обслуживает решение некоторой задачи и этой задаче соответствует наилучшим образом, что делает его эффективным и надежным.

Оперативный образ специфичен. Он содержит только ту информацию, которая необходима для определенных задач действия и, следовательно, пригоден для решения только этих задач.

Оперативный образ лаконичен. Он «отвлечен» от целого ряда особенностей объекта, которые для данных действий и в данных условиях не могут быть использованы данным исполнителем для решения стоящих перед ним задач.

Оперативный образ функционально акцентуирован (деформирован). Это проявляется в «приписывании разным особенностям объекта различных относительных весов», что ведет к нарушению нейтральности и беспристрастности образа. Таким образом, функциональная деформация проявляется в сокращении объема информации, в выделении наиболее значимых сведений, в перестройке структуры образа и в ряде других преобразований [19, С. 202 – 203].

В дальнейшем Д.А. Ошанин показал, что законам оперативности подчиняется не только образное отражение, но и все процессы профессионального познания. Именно этот вывод позволил сформулировать В.Д. Шадрикову понятия «оперативная информационная основа деятельности» [25; 26; 27]. Концепция оперативности

также способствовала дальнейшему уточнению и конкретизации психологических механизмов профессионального развития личности, которые были осуществлены в работах В.Д. Шадрикова и ряда других исследователей.

Опираясь на идею специализации общих свойств функций Б.Г. Ананьева и на концепцию оперативности отражения Д.А. Ошанина, В.Д. Шадриков предположил, а затем и эмпирически обосновал, что суть профессионального развития, его психологический механизм, заключается в преобразовании операционных механизмов в оперативные, т.е. адекватные содержанию и условиям профессиональной деятельности, адекватные ее целям и задачам.

В.Д. Шадриковым также был уточнен и механизм формирования профессиональной мотивации. Одна из сторон данного механизма заключается в поиске и обнаружении в содержании и условиях профессиональной деятельности тех характеристик и свойств, которые могут удовлетворить потребности субъекта труда, соответствуют его интересам, убеждениям, установкам. В данном случае уместно говорить и о встречном процессе, который определяется законами оперативности и связан со специализацией компонентов мотивационной сферы личности в соответствии с содержанием и условиями.

Итак, проведенный анализ свидетельствует, что профессиональное развитие это особый вид развития, социальная детерминация которого осуществляется на основе социально-профессиональных требований. Если быть более точным, то необходимо отметить, что в реальности детерминация профессионального развития осуществляется на основе социальной ситуации профессионального развития, в которой представлены и социально-профессиональные требования (условия), и индивидуальные возможности (притязания) субъекта труда. Содержание профессионального развития определяется динамикой

функциональных, операциональных и мотивационных механизмов. Данный процесс осуществляется в полном соответствии с законами оперативности.

Как и любой другой вид развития, профессиональное развитие включает две базовые тенденции: прогрессивную и регрессивную. Прогрессивная или конструктивная линия профессионального развития обеспечивает рост профессиональной компетентности человека, повышение эффективности профессиональной деятельности и продуктивности профессиональной карьеры. Регрессивная или деструктивная тенденция профессионального развития приводит как раз к обратному результату, то есть к снижению профессиональной компетентности, эффективности и продуктивности, а также к росту затруднений во взаимоотношении человека с окружающим миром.

Следует признать, что конструктивная и деструктивная тенденции действуют в процессе развития одновременно, однако преобладание той или иной тенденции будет зависеть от стадии (старт, финиш и т.д.) или ситуации (кризис, стагнация, рост и т.д.) профессионализации. В дальнейшем результаты действия или проявления деструктивной тенденции будем называть, в соответствии с терминологией, предложенной Э.Ф. Зеером, деструкциями.

И в отечественной, и в зарубежной психологии выделяются два основных направления изучения профессионального становления человека: аналитическое и комплексное [21; 22]. Для первого направления характерны работы, посвященные изучению отдельных сторон, этапов и факторов профессионального становления. Традиции исследований подобного рода были заложены еще психотехниками в самом начале XX столетия.

В рамках второго направления предпринимаются попытки целостного осмысления профессионального ста-

новления, в единстве всех его этапов, сторон и действующих факторов. Исторически, данное направление обозначилось значительно позже, так как для его реализации необходимо накопление богатого и сопоставимого эмпирического материала, высокий уровень развития отдельных отраслей психологии (психологии труда, возрастной и педагогической психологии, социальной психологии и психологии личности) и существование реального социального заказа.

И аналитический, и комплексный подходы обладают несомненной спецификой, своими относительными преимуществами и недостатками. Отдать какое-либо предпочтение одному из подходов достаточно сложно, так как каждый из них решает свою задачу и тем самым вносит очевидный вклад в развитие общей психологической теории профессионального становления человека. В настоящей статье речь пойдет о содержании целостного, комплексного подхода к изучению профессионального становления, как наиболее значимого для изучения профессиональных деструкций.

Исходя из целей нашего анализа, необходимо выделить три группы целостных концепций профессионального развития. Во-первых, концепции, в которых проблема профессиональных деструкций прямо не ставится, но она вытекает из логики основных теоретических положений. Во-вторых, концепции, в которых проблема деструкций ставится непосредственно и исследуется как часть профессионального развития. Наконец, в-третьих, выделяются концепции, в которых профессиональные деструкции являются самостоятельным предметом исследования.

Первоначально рассмотрим основные концепции профессионального развития, относящиеся к первой группе.

5.2. Косвенные подходы к исследованию деструктивных тенденций профессионального становления

Анализ данной группы концепций начнем с работ Ш. Бюлер [29], исследования которой сыграли важную роль в становлении целостного подхода к пониманию профессионального развития личности. Она, совместно со своими сотрудниками и учениками, исследовала жизненный путь личности, опираясь на широкие возможности биографического метода. Благодаря ее исследованиям профессионализация стала рассматриваться как целостный, непрерывный процесс, который является частью жизненного пути личности.

Ш. Бюлер считала, что главной движущей силой развития является врожденное стремление человека к самоосуществлению и самоисполнению, т.е. стремление к всесторонней самореализации. Она не изучала специально профессиональное развитие человека, но подчеркивала, что именно профессионализация является одной из ведущих форм самореализации личности.

Ш. Бюлер не говорит напрямую о профессиональных деструкциях, но из ее исследований ясно, что причины их возникновения связаны с отсутствием жизненных целей и планов, с низким уровнем профессионального и личностного самоопределения, противоречиями между основными тенденциями личностного и профессионального развития.

Исследования Ш. Бюлер и ряда ее современников и последователей явились, как мы уже отмечали, лишь предпосылкой для разработки целостного подхода к про-

цессу профессионального развития личности. Основоположником же данного подхода заслуженно считается Д. Сьюпер [33; 34]. Свои исследования Д. Сьюпер начал проводить в 50-х годах и основные положения его концепции профессионального развития заключаются в следующем.

1.) Люди характеризуются способностями, интересами и свойствами личности.

2.) На этой основе каждый человек приходит к ряду профессий, а профессия к ряду индивидов.

3.) В зависимости от времени и опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает множественный профессиональный выбор.

4.) Профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий и фаз.

5.) Особенности этого развития определяются социально-экономическим и уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т.д.

6.) На ранних стадиях развитием можно управлять, с одной стороны, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и, с другой, поддерживая индивида в его стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции.

7.) Профессиональное развитие состоит, в сущности, в развитии и реализации Я-концепции.

8.) Взаимодействие Я-концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей, например, в фантазии, в беседе с профконсультантом или в реальной жизни.

9.) Удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, кото-

рая кажется подходящей на определенной стадии профессионального развития: стадии пробуждения и исследования.

Д. Сьюпером была предложена ступенчатая модель профессионального развития, которая опирается на ранние исследования этапов жизненного пути Ш. Бюлер. В исследованиях Д. Сьюпера было сформулировано понятие «уровень профессиональной зрелости» применительно к различным стадиям развития профессионала. В целом, профессиональная зрелость характеризуется степенью самостоятельности в решении проблем профессионального развития, причем этот уровень должен изменяться по мере перехода от одних стадий развития к другим.

Обобщая сказанное, можно отметить, что Д. Сьюпер видит причины профессиональных деструкций в принятии человеком профессионально незрелых решений о выборе соответствующей траектории профессионального развития. В свою очередь незрелость решений определяется недостаточной сформированностью Я-концепции, ее неадекватностью соответствующим стадиям и фазам профессионального развития. Можно предположить, что на появление деструкций могут влиять и кризисные состояния, которые возникают при переходе с одной стадий профессионального развития на другую. Этому же могут способствовать принятие человеком ролей, неадекватных соответствующей стадии развития.

Исследования Д. Сьюпера активизировали разработку так называемых психодинамических концепций профессионального развития личности (Bordin E.S., 1974; Roe A., 1956; Moser U., 1963). В рамках исследований данного направления постулируется, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей, от ви-

тальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций.

Большинство авторов данного направления опираются на идеи, сформулированные еще в работах З. Фрейда, о том, что профессиональная деятельность выступает как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной (нарциссической, агрессивной или собственно эротической) энергии и выбор профессии понимается как процесс сублимации.

Например, в концепции профессионального развития Э. Роу данная идея З. Фрейда реализуется в том, что автор выделяет шесть типов взаимодействия родителей с ребенком, которые, по его мнению, порождают и соответствующие типы интересов человека, в том числе и профессиональные. Типы взаимоотношения, выделенные Э. Роу, следующие: защищающий, требовательный, враждебный, попустительский, небрежный, любящий. Небрежный тип взаимоотношения родителей и ребенка, по мнению Э. Роу, обуславливает ориентацию индивида на технологию - от уровня изобретательства до уровня разнорабочего, обслуживающего технологические системы, а другие типы взаимоотношений порождают ориентации на иные сферы профессиональной деятельности [32].

В рамках психодинамических концепций процесс профессионализации, фактически, рассматривается как компенсация или гиперкомпенсация. Поэтому здесь хорошо просматривается специфическая форма профессиональных деструкций порождаемых различными видами компенсаций. Например, такие виды деструкций могут возникать в том случае, если подросток выбирает профессию, которая нравится не ему, а родителям, а безработный соглашается на любую работу лишь бы содержать семью или сохранить свою работоспособность.

Тесно пересекаются с теорией Д. Сьюпера и типологические концепции профессионального развития. Суть данного подхода заключается в том, что профессионализация рассматривается как процесс поиска и обретения человеком форм профессиональной деятельности, которые адекватны некоторому устойчивому типу индивидуальности человека. В рамках данного подхода разработано достаточно много различных концепций, однако одной из наиболее известных является концепция, предложенная Дж. Холландом [30].

В рамках данной концепции процесс профессионального развития детерминируется, во-первых, определением самим индивидом личностного типа, к которому он относится, во-вторых, отыскиванием профессиональной сферы, соответствующей данному типу, в-третьих, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой профессиональной сферы, что определяется развитием интеллекта и самооценки. Главное внимание уделяется описанию личностных типов, которые характеризуются как моторный, интеллектуальный, социальный, адаптационный, эстетический, стремящийся к власти.

Дж. Холланд приводит следующее описание типов, которые понимаются как комплексные ориентации личности.

1.) Реалистическая ориентация: мужской тип, активность, агрессивность, интерес к физической активности, моторные способности, предпочтение конкретной работы, конвенциональность в политике, экономике; в профессиональном выборе – ремесленные занятия, техника, сельское и лесное хозяйство.

2.) Интеллектуальная ориентация: отсутствие направленности на общение, интерес к абстрактным проблемам, способности в манипулировании символами, слабая физическая и социальная активность, неконвенцио-

нальные ценности; в профессиональном выборе – естественнонаучные дисциплины, математика.

3.) Социальная ориентация: социальная ответственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем; в профессиональном выборе – педагогика, социальное обеспечение, клиническая психология, профконсультация.

4.) Конвенциональная ориентация: предпочтение структурированной вербальной или знаковой деятельности, подчиненные роли, конформность, избегание неопределенных ситуаций, социальной активности и физического напряжения, идентификация с позицией власти, ценность материального положения и статуса; в профессиональном выборе – банковская служба, бухгалтерия, статистика.

5.) Предпринимательская ориентация: сила, руководство, вербальные способности, уверенность в себе, конкурентность, избегание однозначных ситуаций и монотонной умственной работы; в профессиональном выборе – служба в гостинице, предпринимательство, промышленное консультирование.

6.) Ориентация на искусство: чувствительность, потребность в самовыражении, избегание однообразной и физической работы, неуверенность в себе, женственность; в выборе профессии – искусство, культура.

С позиций типологического похода ведущим фактором, порождающим деструкции, является несоответствие или степень несоответствия типа личности профессионала и выбранной им сферы профессиональной карьеры. При этом можно предположить, что чем выше данное несоответствие, тем больше вероятность появления профессиональных деструкций, тем сильнее их разрушающее влияние на деятельность. Дж. Холландом разработан спе-

циальный шестиугольник, который наглядно демонстрирует степень противоположности различных профессиональных сфер и типов личности. Он позволяет прогнозировать вероятность появления профессиональных деструкций.

Среди подходов отечественных психологов к данной группе исследований наиболее близка концепция профессионального развития Т.В. Кудрявцева [13; 14; 15; 23].

В рамках данной концепции профессионализация рассматривается как целостный процесс профессионального становления личности и обретения ею социальной зрелости. «Профессиональное становление, – отмечает Т.В. Кудрявцев, – не кратковременный акт, охватывающий лишь период обучения и воспитания в стенах одного из типов профессиональных учебных заведений. Оно – длительный, динамичный, многоуровневый процесс, состоящий из четырех основных стадий. Переход к каждой последующей стадии закладывается в ходе предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нередко даже кризисных ситуаций» [23, с. 7].

Центральное место в концепции профессионального становления занимает представление автора о четырех стадиях профессионализации. Первая стадия – «возникновение и формирование профессиональных намерений под влиянием общего развития и первоначальной ориентировки в различных сферах труда» [23, с. 26]. В качестве критерия этого этапа выступает социально и психологически обоснованный выбор профессии. Вторая стадия – собственно профессиональное обучение, т.е. «этап целенаправленной подготовки к избранной профессиональной деятель-

ности... Психологический критерий этой стадии – профессиональное самоопределение» [23, с. 11].

«Третья стадия – процесс вхождения в профессию (в большинстве случаев, неточно отражаемый понятием «профессиональная адаптация»), характеризующийся активным овладением профессией (а не просто «приспособлением» к ней) и нахождением своего особого места в системе производственного коллектива. Критерий этой стадии – достаточно высокие производственные показатели деятельности, определенный уровень развития профессионально значимых качеств и психологический комфорт» [23, С. 11 – 12]. Важно отметить, что в данной концепции выделяется два типа вхождения в профессию. Первый отмечается на начальных стадиях обучения в профессиональном учебном заведении, а второй – на начальных стадиях самостоятельной деятельности.

Наконец, четвертая стадия это – «полная реализация личности в самостоятельном профессиональном труде. Уровень реализации характеризуется как степенью овладения операциональной стороной профессиональной деятельности, так и уровнем сформулированности отношения к делу, а так же мерой творчества, мастерства» [23, с. 26].

Важное место в рассматриваемой концепции профессионализации отводится периодам наступления кризисных ситуаций, обострению противоречий, которые, по мнению автора, фиксируются при переходе от одной стадии к другой. «Эти кризисы, – отмечается в одной из работ Т.В. Кудрявцева, – обуславливаются рассогласованием между ожидаемым успехом того или иного действия и его действительным результатом. Возникающий кризис характеризуется ломкой самого себя, собственной концепции профессиональ-

ного становления, построением новых концепций и апробированием их в реальном поведении» [23, с. 117].

Заканчивая краткую характеристику концепции, отметим, что ее автор выделяет три сквозные линии профессионального развития: развитие мотивационно-потребностной сферы профессионала, формирование операционно-технических элементов профессиональной деятельности, и профессиональное самоопределение.

Итак, мы видим, что ведущей причиной появления профессиональных деструкций в концепции Т.В. Кудрявцева выступает несформированность профессионального самоопределения как ведущего фактора профессионального развития. Сказанное относится и к стадии выбора профессии, и к процессу адаптации к ней, и переживанию профессиональных кризисов. Автором подчеркивается особая роль профессиональных кризисов в развитии личности профессионала, которые могут являться дополнительным источником деструкций. В данном случае, деструктивные тенденции профессионального развития появляются как результат невозможности преодоления кризиса или как результат неадекватного его разрешения. В качестве причин появления деструкций, с позиций основных положений концепции Т.В. Кудрявцева, можно рассматривать нереализованные противоречия (или их неадекватную реализацию) между развитием операционно-технической и мотивационно-потребностной сфер профессионала.

В рассмотренных выше концепциях профессионального развития проблематика формирования профессиональных деструкций представлена лишь имплицитно, и она еще не стала предметом самостоя-

тельного психологического исследования. Одной из причин такого положения вещей, возможно, является отсутствие практической актуальности данной проблематики в тот период, когда эти концепции разрабатывались.

Однако в неявной форме проблема формирования профессиональных деструкций представлена достаточно широко. Говоря «о неявной форме» мы имеем в виду, прежде всего, использование авторами иной терминологии, которая косвенно позволяет нам понять, что речь идет о профессиональных деструкциях. В представленных исследованиях уже достаточно четко зафиксированы основные виды профессиональных деструкций и факторы, которые их порождают в процессе становления и реализации профессионала.

Обратимся теперь к анализу второй группы концепций профессионального развития, в которых профессиональные деструкции и их разновидности исследуются и на эмпирическом, и на теоретическом уровне.

5.3. Анализ деструкций как части профессионального становления личности

Прежде всего, остановимся на концепции профессионального становления личности Э.Ф. Зеера [10; 11], которая является наиболее разработанной в отечественной психологии. В рамках данной концепции обсуждаются проблемы детерминации и периодизации профессионального развития, проблемы профессиональных кризисов и деструктивных изменений в ходе профессионализации,

проблема психологического сопровождения профессионала. Большое внимание в рамках концепции уделяется уточнению и конкретизации, а также разработке базовых понятий, включая такие как профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность и профессиональная идентичность, профессиональное становление личности, профессиональные деструкции и ряд других. Основные положения данной концепции подробно представлены в ряде указанных публикаций, мы более подробно остановимся на вопросах, связанных с проблематикой профессиональных деструкций, которым Э.Ф. Зеер уделяет самое пристальное внимание.

Э.Ф. Зеер считает, что профессиональное становление личности, как всякий развивающийся процесс, сопровождается деструктивными изменениями (кризисы, стагнация и деформации личности), которые обуславливают прерывность, неравномерность и гетерохронность профессионального развития.

В обыденном сознании и на практике негативное (деструктивное) влияние профессионализации чаще всего связывают с так называемыми «вредными профессиями», которые ухудшают, а часто и полностью разрушают здоровье человека. Но негативное воздействие профессионализации на развитие субъекта труда не исчерпывается существованием подобного рода профессий. Многочисленные исследования показывают, что часто определенные деструктивные изменения являются обратной стороной высокого профессионализма человека и в силу этого их появление представляется неизбежными, своего рода расплатой за высокий профессионализм. Многолетнее выполнение любой профессиональной деятельности, отмечает Э.Ф. Зеер, неизбежно приводит к образованию деформаций личности, которые снижают продуктивность дея-

тельности за счет деструктивных изменений субъекта труда.

Э.Ф. Зеер предложил назвать негативные изменения личности, которые возникают в процессе профессионализации и под ее влиянием, деструкциями. «Профессиональные деструкции, – отмечает Э.Ф. Зеер, – это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» [11, с. 230]. К этому определению необходимо добавить, что профессиональные деструкции влияют не только на деятельность человека, но и на всю его быденную жизнь, общение с людьми вне профессиональных рамок. В качестве другого названия подобных нарушений в психологии используется словосочетание «профессиональные деформации».

Впервые на проблему профессиональной деформации обратили психотехники. Известный отечественный психотехник С.Г. Геллерштейн уже в 1926 году писал о деформации «не только тела, но и психики работника», под влиянием его активного приспособления к специфическим требованиям профессии. Однако необходимо отметить, что деформацию автор понимал широко и, фактически, идентифицировал ее с профессиональным развитием в целом. Он писал: «В отношении к профессиональной работе деформацию следует понимать шире: всякое изменение, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер, есть профессиональная деформация, если это изменение вызвано профессиональной работой» [8, с. 132].

Данный подход к пониманию профессиональной деформации (деструкции) встречается и в современных исследованиях. Мы будем придерживаться понимания профессиональной деформации, которая дана в определе-

нии Э.Ф. Зеера, с соответствующими уточнениями. В противном случае понятия «профессиональные деформации» («профессиональные деструкции») и «профессиональное развитие» должны рассматриваться как синонимы.

Э.Ф. Зеер предложил развернутую психологическую концепцию профессиональных деструкций, в рамках которой раскрывается их содержание, динамика возникновения, детерминирующие факторы. В основе данной концепции лежат следующие основные положения.

1.) Профессиональное развитие – это не только приобретения, но и определенные потери, следовательно, становление профессионала сопровождается как совершенствованием личности, так и разрушениями, деструкциями.

2.) Профессиональные деструкции в самом общем случае – это нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, новой профессии или специальности.

3.) Переживание профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психическим дискомфортом, а в отдельных случаях конфликтами и кризисными явлениями.

4.) Деструкции, которые возникают в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее продуктивность, порождают профессионально нежелательные качества, которые называются профессиональными деформациями.

5.) Любая профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении, деформирует личность. Профессионализация способствует

развитию профессиональных акцентуаций, т.е. чрезмерно выраженных качеств и их сочетаний, отрицательно сказывающихся на деятельности и поведении специалистов.

6.) Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться ее совершенствованием и непрерывным профессиональным развитием. Неизбежны периоды временной стабилизации, которые можно назвать профессиональной стагнацией.

7.) Сензитивными периодами образования профессиональных деформаций являются кризисы профессионального становления личности, особенно непродуктивные формы их преодоления. [11, с. 233 – 234].

Э.Ф. Зеер выделил основные, на его взгляд, психологические детерминанты деформации личности. К числу таковых он относит:

1.) акцентуация на определенных мотивах выбора профессии (социальная значимость, материальные блага, стремление к власти);

2.) сверхожидания на стадии вхождения в профессиональную жизнь, которые часто вступают в противоречие с реальностью;

3.) стереотипизация профессиональных функций, действий, операций, которая может вносить искажения в отражение профессиональной ситуации, создает психологические барьеры разного типа, затрудняет приспособление к новым условиям;

4.) разные формы психологических защит, среди которых наибольшее влияние на образование профессиональных деструкций оказывают отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение;

5.) снижение профессиональной активности, которое создает благоприятные условия для стагнации профессионального развития;

6.) снижение уровня профессионального интеллекта, которое неизбежно происходит на определенных стадиях профессионального пути личности;

7.) высокая эмоциональная напряженность профессионального труда, которая по мере профессионализации может снижать фрустрационную толерантность личности;

8.) достижение человеком предела уровня профессионального развития, который вступает в противоречие с профессиональными требованиями [11, С. 236 – 238].

Опираясь на исследования С.П. Безносова, Р.М. Грановской, Л.Н. Корнеевой, А.К. Марковой, Э.Ф. Зеер справедливо считает, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социномических профессий, которые постоянно взаимодействуют с людьми (врачи, педагоги, милиционеры, руководители разного уровня и т.д.). Представляет интерес классификация профессиональных деструкций, предложенная Э.Ф. Зеер для профессий данного типа. Он выделяет:

1.) общепрофессиональные деструкции, типичные для работников конкретной профессии; эти инвариантные особенности личности и поведения профессионалов прослеживаются у большинства работников с большим стажем работы по данной профессии (деформации, характерные для учителей, врачей, юристов, научных работников и т.д.);

2.) специальные профессиональные деструкции, возникающие в процессе специализации в рамках профессии (например, в рамках профессии врача можно говорить о деформациях характерных для хирургов, психиатров, гинекологов, анестезиологов и т.д.);

3.) профессионально-типологические деструкции, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности на психологиче-

скую структуру деятельности (деформации профессиональной направленности, деформации, обусловленные профессиональным опытом и одаренностью, характерологические деформации);

4.) индивидуализированные деструкции, обусловленные индивидуальными особенностями работников, которые проявляются в разных профессиях [11, С. 240 – 241].

Итак, мы видим, что Э.Ф. Зеер предлагает развернутую концепцию профессиональных деструкций и деформаций, в которой раскрывается их содержание и специфика проявления. При этом автор стремится развести понятия деструкций и деформаций и соотносит их результат и процесс, т.е. деструкции, по его мнению, представляют собой определенные фиксированные изменения личности и деятельности профессионала, а деформации (или деформация) есть некоторые формы активности субъекта труда, через которые и происходят соответствующие изменения. Существенной характеристикой взглядов Э.Ф. Зеера на природу деструкций и деформаций является то, что он рассматривает их как естественный результат процесса профессионального развития, как одну из сторон данного процесса.

Несколько иной взгляд на возникновение профессиональных деструкций представлен в рамках психологической концепции профессионализма А.К. Марковой [17]. В целом, также как и в работах Э.Ф. Зеера, в концепции А.К. Марковой обсуждается широкий круг вопросов, включая: предмет психологии профессионализма, стороны и критерии профессионализма, его уровни, этапы и ступени, мотивационно-смысловые и операциональные составляющие профессионализма, проблемы его оценивания и повышения, препятствия стоящие на пути роста профессионализма и ряд других.

Однако А.К. Маркова подходит к проблеме деструкций с позиций нарушений профессионального развития. Она отмечает, что в целом профессиональная деятельность оказывает положительное воздействие на человека, но в неблагоприятных условиях труда (высокая напряженность, плохой психологический климат, резкие изменения режима труда и перегрузки, плохие санитарно-гигиенические условия и т.д.) могут возникать деформации, профессиональные болезни, различные нарушения профессионального развития.

В ходе анализа последних, А.К. Маркова опирается на общие тенденции дизонтогенеза, выделенные В.В. Лебединским:

- отставание развития (недоразвитие, задержанное развитие), например, вследствие болезней, неблагоприятных условий воспитания;

- диспропорциональность (асинхрония) развития: искаженное и дисгармоничное развитие, например, состоящее в отставании одних систем при ускоренном развитии других;

- выпадение отдельных функций: поврежденное или дефицитарное развитие, например, при нарушении отдельных анализаторов – зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т.д.

Так же как и другие авторы, А.К. Маркова отмечает, что неблагоприятное протекание профессионального развития проявляется в снижении производительности труда, работоспособности, трудоспособности человека, в негативных изменениях психических качеств, в утрате адекватных ценностных ориентаций. Нарушения развития, по мнению автора, могут затрагивать профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение.

Нарушения в профессиональной деятельности проявляются в том, что выпадают отдельные звенья в структуре профессиональной деятельности, например, в силу усталости или психического перенапряжения человек утрачивает возможность реализовать свои навыки, умения и знания, у него нарушаются (выпадают) функции самоконтроля, прогнозирования или целеполагания.

Нарушения на уровне личности заключаются в том, что в силу ряда обстоятельств у человека угасают отдельные профессионально важные качества, например, у учителей снижается эмпатия и на этом фоне появляется эмоциональное равнодушие, безразличие к ученику, личность перестает соответствовать профессиональным нормам специалиста.

Негативные изменения на уровне общения могут проявляться в сужении круга общения, в утрате навыков взаимодействия и согласования действий с окружающими, в росте несовместимости и конфликтности, в стереотипизации социальной перцепции и в ряде других особенностей.

А.К. Маркова выделяет следующие тенденции в профессиональном дизонтогенезе:

1.) отставание, замедление профессионального развития при сравнении с возрастными и социальными нормами, например, запоздалая активизация профессионального самоопределения личности;

2.) несформированность профессиональной деятельности, отсутствие необходимых нравственных профессиональных представлений, средств и способов труда;

3.) обеднение, уплощенность профессиональной деятельности (личности, общения), а также узость мотивов труда, мотивационная недостаточность, низкая удовлетворенность трудом;

4.) остановка, разрыв в профессиональной деятельности из невозможности использования профессионалом своего потенциала в силу переутомления, психического перенапряжения, монотонии;

5.) дезинтеграция профессионального развития, полный или частичный распад профессионального сознания и как следствие – нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;

6.) низкая профессиональная мобильность, неумение приспосабливаться к новым условиям труда и дезадаптация;

7.) рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает;

8.) ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;

9.) искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствующих негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;

10.) появление деформации личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции);

11.) прекращение профессионального развития из-за профессиональных заболеваний или потери трудоспособности. [17, С. 150 – 151].

Итак, мы видим, что А.К. Маркова рассматривает профессиональные деформации, прежде всего, как результат влияния неблагоприятных условий деятельности, а так же – как следствие биологического старения человека. Поэтому главное для нее основание для выделения профессиональных деструкций – нарушение профессионального развития человека.

В рамках системогенетической концепции профессионального становления личности, разрабатываемой автором настоящей статьи, также как и в работах психологов, проанализированных выше, рассматриваются фундаментальные проблемы профессионального развития человека на различных этапах его жизненного пути. В поле внимания рассматриваемой концепции находятся проблемы детерминации и диахронических критериев профессионального развития, проблема неравномерности, гетерохронности и периодизации данного процесса, проблемы профессиональных кризисов и сопровождения профессионала. Важное место в системогенетической концепции профессионального становления отводится проблеме возникновения и проявления профессиональных деструкций.

В рамках данной концепции определено, что возникновение деструкций является естественным процессом профессионального развития, его обратной стороной. В основе возникновения деструкций лежат те изменения субъекта труда, которые происходят с ним в процессе разрешения противоречия между профессиональной деятельностью, ее требованиями и условиями, с одной стороны и актуальными возможностями и притязаниями человека, с другой.

Было показано, что одним из источников возникновения деструкций является неадекватное преодоление нормативных и ненормативных профессиональных кризисов. На материале исследования студентов вуза были выявлены дезадаптивные формы деструкций, которые возникают в ходе неуспешной учебной адаптации первокурсников, маргинальные, которые возникают как непринятие учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности. Установлено, что ведущим условием преодоления профессиональных деструкций является формирование субъекта учебной и профессиональной деятель-

ности, субъекта профессионального пути. Косвенным путем было показано, что существуют качества личности, которые способствуют, или, наоборот, затрудняют возникновения профессиональных деструкций.

В рамках системогенетической концепции было установлено, что профессиональные деструкции снижают не только эффективность профессиональной деятельности, но продуктивность жизнедеятельности вне рамок трудового процесса. Говоря другими словами, в рамках концепции сделана попытка выделить 3 типа деструкций:

1.) деструкции, которые нарушают исключительно профессиональную деятельность человека;

2.) деструкции, которые мешают человеку решать только жизненные задачи вне рамок деятельности;

3.) деструкции, которые затрудняют и то, и другое.

Остановимся теперь на группе концепций, в которых профессиональные деструкции являются предметом самостоятельного исследования.

5.4. Анализ профессиональных деструкций как самостоятельного феномена профессионального становления личности

Одним из первых в отечественной психологии стал исследовать профессиональные деструкции С.П. Безносков [3; 4]. В его работах реализуется деятельностный, индивидуальный и феноменологический подходы к исследованию профессиональных деструкций.

С.П. Безносков показал, что источники профессиональной деформации кроются в недрах профессиональной адаптации личности к условиям и требованиям труда.

Сущность деформации он видит во взаимодействии, несовпадении и противоречии между субъектом деятельности и личностью в рамках единой структуры индивидуальности.

С позиций деятельностного подхода С.П. Безносков выделил предмет, средства, способы и нормы деятельности как ведущие источники деформации личности. Автор показал, что в профессиях типа «человек-человек» специфическими факторами деформации субъекта труда являются процессы уподобления, идентификации, эмпатии, заражения, внушения, подражания, срачивания и несформированность механизмов управления или регуляции данными процессами.

И особенно деформирующее влияние данных процессов отмечается в тех видах деятельности, где объектом воздействия является, как выражается С.П. Безносков, «ненормальный человек» (заключенный, психически или соматически больной человек, человек с отклонениями в развитии и т.д.). В работах С.П. Безносова сформулирован принцип ограниченной ресурсности каждого деятеля как общий фактор профессиональной деформации. Показано, что любая технология деятельности, любые способы ее выполнения стремятся к консервации, стереотипизации, постоянному воспроизводству, а это ведет к серьезным деформациям личности.

С.П. Безносковым сформулирован сомнительный тезис, о том, что субъект является носителем исключительно деятельностных норм, а морально нравственных норм – личность. Эти два типа норм регулируют жизнедеятельность человека в разных подпространствах бытия и между ними могут существовать противоречия. По мнению автора, смешение и переносы функций этих норм в несвойственные для них сферы ведет к профессиональным деформациям.

С.П. Безносовым подробно проанализированы когнитивные и эмоциональные затруднения и ошибки, возникающие в ходе конкретизации двух отмеченных типов норм, которые могут трактоваться как профессиональные деформации. На основании проведенного анализа автором дано определение одного из психологических механизмов профессиональной деформации как процесса согласования, борьбы, противопоставления между субъектом и личностью по поводу противоречия между различными нормами в сознании индивидуальности и их приложениям к ситуациям разного типа.

В исследованиях С.П. Безносова разделение труда и специфика труда рассматривается как общий и частный факторы профессиональной деформации. Выявлены признаки и причины профессиональной деформации, дана их классификация.

На примере некоторых массовых профессий автором зафиксированы типичные формы проявления профессиональных деформаций, а именно: нарушение механизмов социальной перцепции, возникновения социального фильтра восприятия окружающих людей, нарушение социальных норм взаимодействия и ряд других. Автор отмечает, что одни деформации проявляются, реализуются только в пространстве профессиональной работы, а другие – в обыденной жизни, в быту.

Автором подчеркивается, что ведущим фактором профессиональной деформации человека является объективно существующее и продолжающееся углубляться разделение труда. С.П. Безносов отмечает, что разделенные профессиональные и научные миры заставляют человека специализироваться в отдельных, порой очень узких, областях теории и практики, развивать одни способности за счет других.

В работах С.П. Безносова приведены различные классификации профессиональных деформаций в зависимости от выбранного основания. В качестве таковых рассмотрены социальные отклонения, типы деструктивного или деликвентного поведения, глубина, устойчивость, быстрота наступления и широта деформации, виды психических явлений, вовлеченных в процесс деформирования и т.д.

Проведенный выше обзор исследований С.П. Безносова свидетельствует, что в его работах дан глубокий и всесторонний анализ данного феномена, выявлены его причины и факторы, намечены психические механизмы и сформулированы основания для их классификации. Опираясь на известные положения Б.Г. Ананьева о специфике субъекта деятельности, личности и индивидуальности, он попытался сформулировать базовые теоретические основы для объяснения и интерпретации данного психологического феномена.

Интересный материал по анализу содержания профессиональных деформаций в целом и психическому выгоранию в частности представлен в работах В.Е. Орла [18; 24]. Так, он предлагает в качестве основания для классификации профессиональных деформаций, место их проявления в структуре личности. Он выделяет деформации, проявляющиеся в мотивационной, познавательной сфере личности, на уровне ее характерологических качеств.

По мнению автора, профессиональная деформация мотивационной сферы может проявляться в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной сферой, гипертролизацией ее значимости. Например, это проявляется у специалистов в качестве феномена трудоголизма или у преподавателей в форме явного завышения значимости своего предмета.

В познавательной сфере профессиональная деформация проявляется в стереотипизации познавательных действий, в упрощенном подходе к решению проблем, неадекватном восприятии инноваций, а также людей, с которыми приходится взаимодействовать (учеников, больных, обвиняемых и т.д.), включая коллег. При этом наблюдается сужения объема воспринимаемой и запоминаемой информации, до уровня, который специалист привык считать важным. В общении наблюдается эффект когнитивного диссонанса.

Профессиональная деформация на уровне личностных характеристик проявляется в том, что определенные черты характера или темперамента акцентируются и это может приводить к полной или частичной перестройке структуры личности профессионала. Например, у следователей, в силу содержания профессионального труда, может вырабатываться чрезмерная подозрительность, повышенная критичность, излишняя бдительность.

В качестве самостоятельного феномена отрицательного воздействия профессии на личность, В.Е. Орел рассматривает «психическое выгорание». «В отличие от профессиональной деформации, – отмечает В.Е. Орел, – психическое выгорание можно отнести в большей степени к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку оно затрагивает личность в целом, разрушая ее и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности» [24, с. 261].

Опираясь на обобщающие работы В.Е. Орла, можно выделить следующие основные характеристики феномена психического выгорания.

1.) Психическое выгорание связано с эмоциональным истощением личности, под которым понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

2.) Для состояния психического выгорания характерны особые формы деперсонализации личности, которые проявляются в циничном отношении к труду и объектам своего труда.

3.) Психическое выгорание сопровождается редукцией и недооценкой специалистом своих профессиональных достижений, что связано с возникновением у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, акцентуацией внимания на неудачах.

4.) Феномен выгорания является сугубо профессиональным, т.е. фиксируется и проявляется в специфических условиях профессиональной деятельности и профессионального развития.

5.) Психическое выгорание оказывает отрицательное воздействие на все стороны личности и ее поведение, снижая, в конечном счете, эффективность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом.

6.) Данный феномен является необратимым, то есть его нельзя полностью уничтожить в ходе специальных форм воздействия, можно только затормозить его развитие.

В настоящей работе мы не ставим своей задачей дать характеристику психического выгорания. Данный феномен достаточно подробно описан в работах многочисленных отечественных и зарубежных авторов, в том числе и в докторской диссертации В.Е. Орла. Для нас важен тот факт, что В.Е.Орел рассматривает психическое выгорание не как некоторый самостоятельный феномен, а как специфическую форму деструкций, которая обладает характерными признаками.

Для понимания развития деструктивных феноменов в процессе профессионального развития представляет интерес подход к данной проблеме Д.Н. Завалишиной [9, С. 207 – 219]. Она исследует данную проблему с точки зре-

ния способа, которым субъект труда разрешает противоречие между профессией и индивидуальностью. В частности, утверждается, что если специалист остается в рамках данного противоречия, в рамках системы «человек профессия» и не выходит на уровень осмысления своего профессионального бытия с позиций системы «человек и мир», то для него характерны три специфические формы существования в профессии: адаптивно-репродуктивный, адаптивно-деформирующий и дезадаптивно-деформирующий. Два последних способа, как это следует из названия, непосредственно связаны с возникновением профессиональных деструкций.

Адаптивно-деформирующий тип существования в наибольшей степени характерен для профессионалов, обладающих компетентностью в узкоспециализированной области (форма гиперспециализации) и способных обеспечивать высокую эффективность труда. В данном случае профессиональная деятельность отгораживает субъекта от нормальных отношений с миром и препятствует использованию этих отношений в труде, что способствует развитию процессов застоя и стагнации.

Существенной характеристикой дезадаптивно-деформирующего варианта существования в профессии является мобилизация субъектом всего арсенала психологических защит, которые обуславливают искаженное отражение профессиональных проблем или полное их игнорирование.

Как было показано выше, вся совокупность изменений, которые происходят с человеком в процессе профессионализации, связана с появлением в структуре его деятельности и личности определенных профессиональных новообразований. Данные новообразования могут иметь как конструктивное, так и деструктивное (с громадным количеством взаимопереходов) значение для профессио-

нальной деятельности человека, его профессионального развития и повседневной жизнедеятельности в целом.

В первом случае новообразования повышают профессиональную идентичность и эффективность деятельности личности, способствуют ее более успешному профессиональному развитию. Эти новообразования, которые оказывают положительное воздействие на деятельность и развитие человека традиционно называют профессиональными знаниями, умениями, способностями, мотивами и т.д. Во втором случае отмечается негативное влияние новообразований на профессиональную деятельность, т.е. они понижают ее эффективность, разрушают идентичность и затрудняют профессиональное развитие. Независимо от психологического содержания этих новообразований их, чаще всего, называют деструкциями.

Конструктивные новообразования личности и деятельности профессионала являются результатом его профессионального научения и развития. Результатом какой активности личности являются деструктивные новообразования?

Наиболее точным названием такой активности является профессиональная деформация. Однако данное понятие является неоднозначным. Как мы отмечали выше С.Г. Геллерштейн, а также М.Я. Басов и ряд других исследователей трактуют профессиональную деформацию как любые изменения, которые адекватны профессиональным требованиям. В этом же смысле высказывается и К.К. Платонов, который говорит о профессиональной адаптации, как непрерывной форме активности личности, направленной на ее приспособление к профессиональной деятельности.

Деструкции фиксируются на соматическом и психическом уровне. Соматические деструкции относятся к группе профессиональных заболеваний и исследуются, в

основном, медицине. Психические деструкции затрагивают личность и деятельность профессионала. В деятельностном плане отмечается нарушение целеполагания, отражения ситуации, планирования, контроля и регуляции. В личностном плане деструкции проявляются в искажении, гиперразвитии и разрушении профессионально важных и профессионально значимых качеств личности. В данном случае деструкции проявляются на мотивационном, когнитивном уровнях, а также на уровне качеств личности.

В качестве ведущих средств преодоления профессиональных деструкций рассматриваются оптимизация деятельности, формирование надситуативных форм регуляции деятельности и профессионализации в целом. Для профилактики и коррекции психических деструкций используются специальные системы тренингов, которые не нашли еще широкого применения на практике (имеется в виду отечественный опыт), а соматических деструкций – специальные медицинские мероприятия.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г.Ананьев. – М., 1977. – 272 с.
2. Анцыферова, Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анцыферова // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 3 – 20.
3. Безносков, С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности / С.П. Безносков // Психологическое обеспечение социального развития личности. – Л.: ЛГУ, 1989. – С. 69 – 74.
4. Безносков, С.П. Профессиональная деформация

личности [Текст] / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004. – 271 с.

5. Бодров, В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991. – С. 3 – 21.

6. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

7. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. Собр. сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983, Т.3. – 501 с.

8. Геллерштейн, С.Г. Вопросы психологии труда / С.Г. Геллерштейн // История советской психологии труда: Тексты. – М., 1960. – С. 129 – 137.

9. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития) [Текст] / Д.Н. Завалишина. – М., 2005. – 375 с.

10. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Свердловск, 1988. – 250 с.

11. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Фонд «Мир», 2005. – 330 с.

12. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е.А. Климов. – Москва; Воронеж, 1996. – 530 с.

13. Кудрявцев, Т.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С.86 – 94.

14. Кудрявцев, Т.В., Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности /

Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии, 1983. – №2. – С.51 – 60.

15. Кудрявцев, Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст] / Т.В. Кудрявцев. – М., 1986. – 145 с.

16. Кудрявцев, Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.20 – 31.

17. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

18. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности [Текст] / В.Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН., 2005. – 330 с.

19. Ошанин, Д.А. Предметное действие и оперативный образ: Избранные психологические труды [Текст] / Д.А. Ошанин. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 512 с.

20. Поваренков, Ю.П. Введение в психологию труда [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Киров, 2006. – 95 с.

21. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М., 2002. – 100 с.

22. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Курск, 1991. – 110 с.

23. Психологические основы профессионально-технического обучения [Текст]. – М., 1988. – 145с.

24. Психология труда [Текст] / Под ред. Карпова А.В. – М.: Владос, 2003. – 350 с.

25. Шадриков, В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения [Текст] / В.Д. Шадриков. – Ярославль, 1981. – 79с.

26. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1983. – 185 с.

27. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

28. Bordin E.S. Research strategies in psychotherapy. – N.Y., 1974. – 272 p.

29. Buhler Ch. Meaningful Living in the Mature Years // *Ahinh and Leisure*. – N.Y., 1961. – 345 p.

30. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of careers. – N.Y., 1973.

31. Moser U. ZurpsychoanalytischenTheorie der Berufswahl:Sublimierung, Identifizierung undberufliche identitat // *Psychologie. Schweizerische Zeitschrift fur Psychologie*. – 1963. – №1.

32. Roe A. The psychology of occupations. – N.Y.: Wiley, 1956.

33. Super D.E. Synthesis: Or is it distillation/ / *The Personnel and Guidance Journal*. – 1983. – Vol.61 – №8 – p. 508 – 512.

34. Super D.E. Self-realization through the work and leisure roles // *Educational and Vocational Guidance*. – 1985. – №43. – p. 1 – 8.

Г Л А В А VI

Основные тенденции профессионального развития психометрического интеллекта у студентов педагогического вуза

В своих исследованиях профессор В.Н. Дружинин выделяет несколько ведущих направлений изучения интеллекта (Дружинин В.Н., 2001): психогенетика и психофизиология интеллекта, общая и социальная психология интеллекта, психодиагностика и развитие интеллекта, интеллект и деятельность. В рамках настоящего исследования будут обсуждаться проблемы развития интеллекта в процессе профессионального обучения, его влияние на учебную и профессиональную деятельность, а также обратное влияние последних на качественные и количественные характеристики интеллекта.

Чем продиктована необходимость обращения к рассмотрению именно этих вопросов? Дело в том, что основное внимание при исследовании интеллекта уделялось и продолжает уделяться концептуальным вопросам понимания данного психологического феномена, проблемам его строения и соотношения компонентов, развития на ранних этапах онтогенеза и влияния на школьную успеваемость. За рамками рассмотрения остаются очень важные вопросы влияния факторов профессионализации на процесс развития интеллекта и его изменения.

Интеллект, профессиональный интеллект, является ведущей характеристикой когнитивной сферы профессионала. Очевидно, что изучение его развития имеет важное практическое значение, поскольку результаты таких исследований являются основой для оптимизации профильного обучения школьников и профессионального обучения специалистов, основой для совершенствования систем профориентации и профотбора.

Но исследование профессионального развития интеллекта актуально не только с прикладной, но и с теоретической точки зрения. Анализ влияния профессионализации на развитие интеллекта позволяет подойти к решению одной из фундаментальных проблем теории способностей – проблемы формирования специальных способностей на основе общих (Шадриков В.Д., 1996).

Как справедливо отмечает В.Д. Шадриков, феномен «специальных» способностей, отличных от общих, является фантомом. Человек от природы наделен общими способностями, и любая деятельность осваивается на их основе; в процессе деятельности они изменяются, перестраиваются в плане все более тонкого приспособления к конкретной деятельности и, тем самым, становятся «специальными» способностями. Таким образом, «специальные» способности, по мнению В.Д. Шадрикова, есть общие способности, которые обрели черты оперативности под влиянием требований деятельности [13, с.239]. Исследование развития профессионального интеллекта позволяет уточнить, как это происходит на различных этапах профессионализации человека.

Другая теоретическая проблема, которую затрагивает настоящее исследование, касается детермина-

ции общего психического развития человека. Как известно, Б.Г. Ананьев выделял два пика или две фазы психического развития человека. Первый он связывал с общекультурной детерминацией, которая приходится на ранние этапы жизни человека, а второй – с влиянием профессионализации, действие которой начинается значительно позже и может продолжаться всю жизнь (Ананьев Б.Г., 1977). Если первая фаза изучена в психологии достаточно хорошо, то содержание второй исследовано явно недостаточно.

Впервые на факт влияния профессии на развитие когнитивной сферы человека обратили внимание отечественные психотехники. Их опыты по развитию сенсомоторных и познавательных способностей хорошо известны из истории психологии (История советской психологии труда, 1983). В наиболее общем виде проблема влияния профессионализации на развитие человека сформулирована Б.Г. Ананьевым, который, как было отмечено выше, выделил два пика развития человека.

Более глубокому изучению влияния профессиональной деятельности на особенности развития когнитивной сферы человека способствовала разработка принципа оперативности. Данный принцип, применительно к содержанию профессионального отражения, был сформулирован Д.А. Ошаниным [7]. В работах В.Д. Шадрикова принцип оперативности получил более широкое толкование и был использован для объяснения психологических механизмов развития профессиональных способностей [13; 14].

Итак, данные психотехников, материалы исследования Б.Г. Ананьева и принцип оперативности, сформулированный в работах Д.А. Ошанина, В.Д. Шадрикова, позволяют нам предположить, что в про-

цессе профессионализации, интеллект, как общая способность человека, претерпевает определенные изменения, которые тесно связаны с содержанием осваиваемой деятельности, то есть приобретает черты профессионально важного качества. Интеллект, ставший профессионально важным качеством в рамках данной профессиональной деятельности, мы и будем называть профессиональным интеллектом.

Можно ожидать, что наряду со специфическими изменениями, которые характерны для конкретных видов деятельности, должны отмечаться и общие тенденции развития профессионального интеллекта, которые отражают закономерности профессионализации в целом. С целью проверки выдвинутых предположений нами была организована серия специальных психодиагностических обследований студентов педагогического вуза разных факультетов. Часть материалов, полученных в ходе этих эмпирических исследований, мы проанализируем в настоящей главе. Но прежде уточним содержание предмета наших исследований.

Мы рассматриваем интеллект как целостную, системную характеристику когнитивной сферы человека, которая проявляется в вербальной, символической, образно-пространственной и иных формах. Последние в психологии, чаще всего, называют факторами или видами интеллекта.

В наших предыдущих работах мы обращались к вопросам профессионального развития интеллекта, но при этом мы опирались на материалы, полученные при изучении студентов математического факультета педагогического вуза (Поваренков Ю.П., 1991). В настоящей работе мы проанализируем развитие интеллекта у студентов четырех педагогических специальностей. Мы ожидаем, что сопоставительный анализ

существенно расширит наши представления о закономерностях профессионального развития интеллекта.

6.1. Общая организация эмпирического исследования профессионального развития интеллекта

В рамках эмпирического исследования изучался уровень развития интеллекта у студентов педагогического вуза 1-5 курсов, обучающихся по 4-м специальностям: математика, физика, история, иностранный язык. Выбор именно этих специальностей связан со спецификой требований, которые предъявляются к качественным и количественным особенностям развития психометрического интеллекта соответствующих категорий учителей. Наличие таких различий необходимо для выявления не только особенных и специфических тенденций профессионального развития интеллекта, но и общих.

В исследовании приняли участие более 550 студентов, среди которых 25% составили молодые люди, а 75% – девушки. Это соответствует реальному соотношению мужчин и женщин в выборке студентов педагогического вуза. В зависимости от специальности соотношение представителей мужского и женского пола в выборке испытуемых изменялось с учетом их реального представительства на факультете или на курсе.

На каждом курсе исследовалось, в среднем, по 110 студентов. На младших курсах выборка испытуемых была выше средних значений, а на старших ниже. Это также полностью соответствовало реальности, так как наполняемость академических групп по мере обучения в вузе

снижалась за счет отсева студентов, их перевода на другие факультеты (специальности) или на заочную форму обучения. По каждой специальности в исследовании приняло участие около 140 студентов.

Для исследования на каждом из 4-х факультетов были отобраны наиболее типичные для соответствующего курса академические группы. Отбор производился совместно с деканом факультета и его заместителями. В случае необходимости испытуемые добавлялись из других групп с учетом принципов репрезентативности. В ходе исследования замерялись два основных показателя: успеваемость студентов и уровень развития их интеллекта.

Как известно, существует два основных метода исследования процессов развития – поперечных срезов и продольных (лонгитюдный метод, метод «длинника»). В большинстве генетических исследований предпочтение отдается лонгитюдной модели, мы в нашем исследовании использовали метод поперечных срезов. Причины для этого несколько. Во-первых, нам необходимо сделать не менее 5 срезов разного уровня профессионального развития интеллекта. Для того чтобы корректно провести такое исследование необходимо располагать 5-ю параллельными формами теста интеллекта. Но тесты с таким количеством форм пока не разработаны.

Во-вторых, известный методолог генетических исследований Р. Заззо отмечал, что при наличии репрезентативных выборок для каждого замера информативность и диагностичность метода поперечных срезов приближается к данным лонгитюда. Как было показано выше, мы стремились создать репрезентативные выборки студентов для каждого курса и каждой педагогической специальности.

В психологии используется широкий набор различных тестов для оценки уровня развития интеллекта. Мы остановились на тесте структуры интеллекта (другое на-

звание «тест умственных способностей») Амтхауэра, который был адаптирован и валидизирован в центре «Психодиагностика» при факультете психологии Ярославского государственного университета [12]. Данный тест широко применялся для изучения студентов, в частности в работах проводимых по руководством Б.Г. Ананьева и зарекомендовал себя как эффективное средство изучения психометрического интеллекта для данной категории испытуемых.

Тест Амтхауэра позволяет получить 4 группы оценок. Во-первых, оценку развития общего интеллекта (IQ). Во-вторых, оценку ведущих факторов интеллекта: вербального, символического или счетно-арифметического, пространственного (образного) и мнемического. В-третьих, оценить уровень развития отдельных умственных способностей, которые, по мнению автора теста, являются исходными структурными компонентами интеллекта. В-четвертых, оценить развитие структуры интеллекта как системы взаимосвязей ее отдельных компонентов.

Методика Амтхауэра состоит из 9 субтестов, каждый из которых позволяет оценить исходные умственные способности, которые образуют структуру интеллекта. Дадим краткую характеристику каждому из 9 показателей, измеряемых с помощью отдельных субтестов.

Субтест 1: «ОС» (осведомленность): субтест выявляет запас относительно простых сведений и знаний из самых разных областей: географии, истории, биологии и т.д. В рамках проведения методики выполняет важную мотивационную функцию: позволяет заинтересовать испытуемого и вызывает у него желание выполнять остальные задания.

Субтест 2: «ИЛ» (исключение лишнего): субтест включает задания, в каждом из которых необходимо из пяти заданных слов выбрать одно, которое с остальными меньше всего связано по смыслу. Результаты выполнения

данного субтеста позволяют судить о способности испытуемого выделять общие признаки и свойства предметов или понятий, умение сравнивать, переходить от наглядно-действенных форм сравнения к сравнению отвлеченному.

Субтест 3: «ПА» (поиск аналогий): при выполнении данного субтеста, на основе установления связи между парой слов испытуемому предлагается подобрать к заданному слову одно из пяти слов так, чтобы связь в новой паре была аналогична образцу. Субтест определяет уровень развития словесно-логического мышления, операций обобщения, быстроту мышления, сообразительность.

Субтест 4: «ОО» (определение общего): при выполнении данного субтеста испытуемому предлагается два слова, он должен определить, что между ними общего. Субтест диагностирует уровень развития операции абстрагирования, способность к выделению устойчивых и существенных признаков. По результатам выполнения субтеста можно судить об уровне развития абстрактного мышления, богатстве словарного запаса.

Субтест 5: «АР» (арифметический): данный субтест включает счетные арифметические задачи. Их успешное выполнение свидетельствует о наличии у испытуемого способностей к математическому анализу и синтезу, логическому умозаключению, математическому обобщению.

Субтест 6: «ОЗ» (определение закономерностей): суть задания, в рамках данного субтеста, заключается в том, что бы продолжить числовой ряд, не нарушив заданную закономерность. По результатам выполнения субтеста оценивается уровень развития способностей испытуемого сравнивать и соотносить

между собой различные элементы, операций обобщения на основе имеющегося материала, операций определения общего на основе выделения повторяющихся элементов.

Субтест 7: «ГС» (геометрическое сложение): данный субтест включает задания, в которых испытуемому нужно установить, какую из расположенных в образце пяти фигур можно сложить из приведенных ниже частей разрезанных фигур. Субтест диагностирует лишь отдельные операции в структуре пространственного мышления, способности к оперированию двумерными образами; способности к формированию нового образа здесь практически не проявляется.

Субтест 8: «ПВ» (пространственное воображение): испытуемому необходимо определить, какой из приведенных в образе кубиков предьявляется в каждом конкретном задании в перевернутом или повернутом положении. Данный субтест, как и предыдущий, оценивает уровень развития пространственного мышления, но на более высоком уровне оперирования трехмерными образами.

Субтест 9: запоминание (З): в этом субтесте испытуемому предлагается выучить ряд слов, а затем ответить на предложенные вопросы. По результатам данного субтеста можно судить об уровне развития кратковременной памяти.

Показатели, измеряемые 1-4 субтестами, позволяют судить об уровне развития вербального фактора интеллекта; результаты выполнения 5-6 субтестов являются основанием для оценки уровня развития счетно-арифметического (символического) фактора, а результаты выполнения 7-8 субтестов – образного или пространственного фактора интеллекта. По результатам выполнения 9 субтеста можно судить об уровне

развития мнемического фактора интеллекта. Суммирование баллов по результатам выполнения 9 субтестов дает представление об уровне развития общего интеллекта.

Обработка результатов осуществлялась в два этапа. На первом этапе с помощью специального шаблона получали «сырые» оценки, которые затем с помощью специальных шкал переводились в нормированные баллы, отдельно для юношей и девушек. Обработка субтеста 4 производилась отдельно с использованием специальной таблицы-ключа, в которой представлены различные варианты ответов. В зависимости от варианта ответа за каждое задание испытуемый получал 0, 1 или 2 балла.

Диагностика интеллекта осуществлялась групповым методом, в состав группы, в среднем, входило по 10 человек. Тестирование проходило в учебной аудитории, каждый испытуемый занимал отдельный стол, работу с очередным субтестом испытуемые начинали одновременно. Каждому испытуемому выдавалась тестовая тетрадь и бланк ответов. В тестовой тетради и в бланке ответов варианты решения обозначались буквами, задача испытуемого заключалась в том, чтобы вычеркнуть в бланке правильный ответ. Исключение составляет четвертый субтест, в котором правильный ответ дается в развернутой словесной форме.

Психодиагностическое обследование начинается с того, что испытуемый знакомится с общей инструкцией, которая находится на первой странице тестовой тетради. После возможных уточняющих вопросов испытуемый приступает к знакомству с инструкцией к выполнению первого субтеста. Решение заданий первого субтеста, как и всех последующих, начи-

нается и завершается по команде экспериментатора. На выполнение каждого субтеста отводится определенное время, зафиксированное в процедуре. Общее время проведения всего теста Амтхауэра составляет 80-90 минут.

Более подробно с процедурой оценки уровня развития интеллекта с использованием теста Амтхауэра можно ознакомиться в руководстве «Тест умственных способностей» [12].

Обработка результатов эмпирических исследований осуществлялась с использованием стандартной программы «STATISTICA 6.0», которая позволяет вычислить первичные статистические показатели, осуществить факторный, корреляционный и другие комплексные формы статистического анализа, проверить статистические гипотезы. Для их проверки использовались стандартные статистические критерии Стьюдента, Фишера, Хи-квадрат. Полученные результаты представлялись в таблицах и графиках, содержание которых позволяло судить о степени влияния специализации или курса обучения на профессиональное развитие интеллекта.

Процедура оценки успеваемости студентов педагогического вуза будет рассмотрена ниже, в соответствующем разделе настоящей главы.

6.2. Абсолютные показатели развития интеллекта у студентов разных факультетов и курсов

В этой части работы мы проанализируем уровень развития общего интеллекта (IQ), отдельных его факторов

(вербального, счетно-арифметического, образно-пространственного, мнемического) и компонентов, которые оцениваются при помощи 9 субтестов. Интересующие нас данные представлены в таблицах 1, 2, 3.

6.2.1. Уровень развития интеллекта у студентов разных специальностей

Средний уровень развития общего интеллекта (IQ) у студентов всей обследованной выборки (представители четырех факультетов) составляет 106, 4 балла. Учитывая общий диапазон колебания IQ от 70 до 128 баллов, уровень развития интеллекта студентов находится значительно выше средних статистических показателей и составляет 83% от максимально возможных значений.

Полученные результаты свидетельствуют, что уровень развития интеллекта у студентов разных факультетов, в целом, значимо различается (таблица 1). Самый высокий показатель IQ зафиксирован у студентов МФ, он равен 110,3 балла. У студентов трех других факультетов показатели IQ значительно ниже и колеблются в диапазоне от 104 до 106 баллов.

Различные умственные способности, которые входят в состав структуры интеллекта и измеряются 9-ю субтестами, также выражены неодинаково. Применительно ко всей выборке их можно поделить на 4 группы. Лучше всего развиты способности к запоминанию (109 баллов). Во вторую группу, по уровню развития, попадают способности, которые диагностируются с помощью субтестов «исключение лишнего», «определение общего», «определение закономерностей» (104,8; 105,3; 105,5).

Третью группу составляют умственные способности, которые диагностируются на основе субтестов «осведомленность», «арифметический» и «пространственное воображение» (103; 103,8; 103,7). В четвертую группу входят способности, измеряемые с помощью субтестов «поиск аналогий» и «геометрическое сложение» (101,3 и 101,8).

Таблица 1

**Развитие отдельных компонентов
структуры интеллекта
(результаты выполнения отдельных субтестов)**

Фак-т	№ субтеста									Х
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
МФ	102,0	106,4	104,0	103,8	112,5	111,3	103,4	104,9	109,4	110,3
ФФ	100,2	101,8	101,2	102,9	106,2	106,8	102,0	105,5	108,8	106,4
ИФ	104,6	107,8	102,1	105,2	98,3	100,3	101,8	102,8	109,7	105,4
ФИЯ	105,1	103,2	98,4	102,4	97,5	102,3	100,0	100,9	107,2	103,8
Х	103,0	104,8	101,4	103,6	103,6	105,2	101,8	103,5	108,8	106,5
Сv	2,23	2,65	2,30	1,19	6,85	4,66	1,37	2,03	1,02	2,60

Примечание.

Здесь и далее:

Фак-т – факультет,

МФ – студенты математического факультета,

ФФ – студенты физического факультета,

И – студенты исторического факультета,

ФИЯ – студенты факультета иностранных языков;

Х – среднее арифметическое, **Сv** – коэффициент вариации

Однако, уровень развития умственных способностей (таблица 1), существенно зависит от того, на каком факультете обучается студент. Так, самый высокий уровень развития «осведомленности» отмечается у студентов факультета иностранных языков (далее: ФИЯ). Умственные способности, связанные с «исключением лишнего», в

наибольшей степени развиты у студентов исторического факультета (далее: ИФ). Самый высокий уровень развития арифметических способностей и способностей к определению закономерностей с использованием цифрового материала обнаружен у студентов математического факультета (далее: МФ). Студенты физического факультета (далее: ФФ) демонстрируют самый высокий уровень развития способностей, связанных с работой «пространственно-го воображения».

Итак, мы видим, что самые высокие значения интеллекта у студентов ИФ и студентов ФИЯ отмечаются по вербальным субтестам. Но у первых лучше выражены способности к исключению лишнего, а у вторых – способности, обеспечивающие высокий уровень осведомленности. У студентов МФ и студентов ФФ самые высокие показатели интеллекта по арифметическим и счетным субтестам, но у первых эти показатели значительно выше и есть тенденция к росту вербального интеллекта, а у вторых – ниже и отмечается тенденция к росту образного интеллекта.

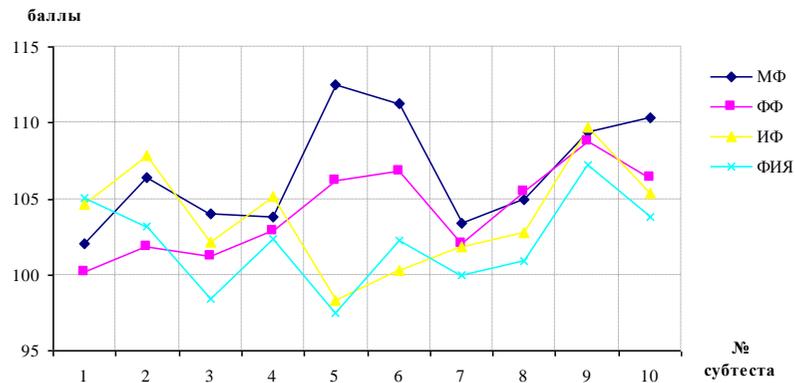


Рисунок 1 Развитие отдельных компонентов структуры интеллекта

Для уточнения полученных данных обратимся к таблице 2, где представлены материалы, характеризующие различные факторы интеллекта: вербальный, счетно-арифметический, образный и мнемический. В целом, эти данные подтверждают сделанные выше выводы. У студентов МФ в наибольшей степени выражен счетно-арифметический и мнемический интеллект. Студенты ФФ обнаруживают ту же самую тенденцию, но значения интеллекта ниже, особенно счетно-арифметического. У студентов ИФ и студентов ФИЯ в наибольшей степени развит вербальный и мнемический интеллект, хотя у студентов ИФ он выражен несколько сильнее.

Таблица 2

**Развитие интеллекта у студентов
различных педагогических специальностей**

Педагогическая специальность	Факторы интеллекта				
	В	СА	ПР	М	Х
МФ	104,1	111,9	104,2	109,4	107,4
ФФ	101,5	106,5	103,8	108,8	105,2
ИФ	104,9	99,3	102,3	109,7	104,1
ФИЯ	104,3	99,9	100,5	107,7	103,1
Х	103,7	104,4	102,7	108,9	105,0
Сv	0,14	8,13	2,55	1,10	2,90

Примечание.

Факторы интеллекта:

В – вербальный,

СА – счетно-арифметический,

ПР – пространственный,

М – мнемический.

Рассмотренные выше данные позволяют предположить влияние фактора «оперативности» (Д.А. Ошанин,

В.Д. Шадриков) на процесс развития умственных способностей студентов, который осуществляется в рамках бимодального влияния.

С одной стороны, на развитие интеллекта оказывает воздействие содержание учебной деятельности и особую роль в ее реализации, по-видимому, играет мнемический интеллект, которые очень хорошо развит у студентов всех факультетов.

С другой стороны, на развитие интеллекта влияет содержание будущей профессиональной деятельности. На это указывает неодинаковая степень развития интеллекта у студентов различных специальностей: так у студентов МФ и студентов ФФ, как было уже отмечено, больше развит счетно-арифметический и образный интеллект, а у студентов ИФ и студентов ФИЯ – вербальный интеллект.

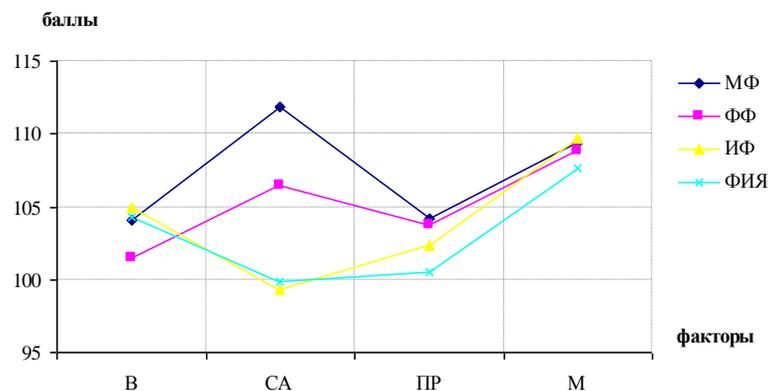


Рисунок 2. Развитие интеллекта у студентов различных педагогических специальностей

Для уточнения этих выводов обратимся к материалам, представленным в таблицах 3 и 4, которые позволяют проследить динамику изменения показателей интеллекта на 1-5 курсах.

6.2.2. Развитие интеллекта у студентов разных курсов

Общая тенденция изменения IQ в процессе обучения в педагогическом вузе заключается в следующем: с 1 по 3 курс наблюдается плавный рост показателей общего интеллекта, а затем, с 3 по 5 курс, отмечается их снижение. Поскольку используемые показатели нормированы, то можно утверждать, что выявленные изменения статистически достоверны.

Однако обозначенная общая тенденция может принимать индивидуальные формы проявления в зависимости от специализации студентов. Так у студентов МФ увеличение показателя IQ продолжается до 4 курса, у студентов ФФ – только до второго, а у студентов ИФ и студентов ФИЯ изменение количественных показателей интеллекта полностью совпадает с общей тенденцией.

Таблица 3

Развитие общего интеллекта у студентов
1 – 5 курсов разных специальностей

Педагогическая специальность	Курс обучения				
	1	2	3	4	5
МФ	102,1	104,0	108,8	109,9	107,4
ФФ	102,9	105,3	99,6	94,7	94,6
ИФ	100,7	103,5	106,6	104,8	103,5
ФИЯ	99,8	98,9	105,6	104,7	102,0
Х	101,4	102,9	105,2	103,5	101,9
Сv	1,60	3,50	2,15	3,55	3,75

Эти данные подтверждают выдвинутое выше предположение, что специфика обучения на различных факультетах влияет на качественные и количественные особенности развития интеллекта и его отдельных компонентов.

Это становится еще более очевидным, если обратиться к материалам, представленным в приложении в таблицах 1, 2, 3, 4. Здесь мы попытались показать, как изменяются различные факторы интеллекта (вербальный, счетно-арифметический, образный и мнемический) в зависимости от педагогической специализации на разных курсах.

Материалы, представленные в приложении в таблицах 1, 2, 3, 4 позволяют ответить на два существенных для нас вопроса: отличаются ли по уровню развития абитуриенты, поступающие на разные специальности, и насколько активно в процесс развития на разных факультетах вовлекаются отдельные факторы интеллекта.

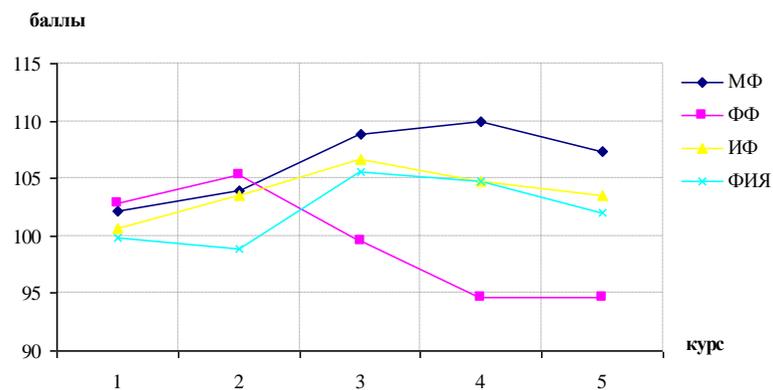


Рисунок 3. Развитие общего интеллекта у студентов 1 – 5 курсов разных специальностей

Для ответа на первый вопрос необходимо проанализировать уровень развития общего интеллекта у студентов первого курса, которые из-за краткости обучения незначительно отличаются по этому показателю от абитуриентов. Полученные материалы свидетельствуют, что студенты практически всех педагогических специальностей на первом курсе имеют примерно одинаковый уровень развития общего интеллекта. Несколько выбивается в этом плане факультет иностранных языков, у студентов которого IQ ниже, чем у остальных студентов на 3-4 балла.

Тем не менее, общая тенденция заключается в следующем: коэффициент вариации различий по IQ на первом курсе составляет 17%, а на четвертом данный показатель равен уже 57%. Следовательно, на первом курсе студенты разных педагогических специальностей незначительно различаются между собой по уровню развития IQ, а на 4 курсе эти различия возрастают более чем в три раза (по критерию Фишера, различия значимы на уровне $p=0,001$).

При анализе изменения отдельных факторов интеллекта (вербальный, счетный, пространственный и мнемический) прослеживается противоположная тенденция. Если на первом курсе различия в степени выраженности отдельных факторов интеллекта у студентов всех факультетов относительно высокие (33 – 54%), то на третьем курсе они снижаются примерно в 2 раза (20 – 26%, в зависимости от факультета). Эти данные свидетельствуют о том, что примерно одинаковый уровень развития общего интеллекта у студентов разных факультетов достигается за счет различных его факторов.

Полученные результаты позволяют получить ответ и на второй вопрос, поставленный нами: интеллект активно вовлекается в процесс профессионального развития,

т.к. с 1 по 5 курс происходит дифференциация и качественно-количественные изменения интеллекта, которые, в свою очередь, тесно связаны с периодами профессионального развития студентов и особенностями их педагогической специализации. Обозначим основные тенденции изменения интеллекта на разных этапах обучения в вузе:

1.) на начальных стадиях обучения показатели общего интеллекта увеличиваются, а затем снижаются; в зависимости от факультета переход от роста к уменьшению может происходить на 2, 3 или 4 курсе;

2.) в целом, по уровню общего интеллекта и по степени выраженности отдельных факторов студенты разных факультетов значимо отличаются друг от друга;

3.) различия по уровню развития общего интеллекта у студентов первого курса более чем в три раза меньше, чем у студентов 4 курса;

4.) по мере обучения степень выраженности различных факторов в структуре интеллекта существенно сближается;

5.) 3-4 курс является той точкой, где происходит качественная смена большинства выявленных тенденций, т.е. переход от роста интеллекта к уменьшению, от увеличения дифференциации его факторов-компонентов к снижению и наоборот.

Как можно объяснить выявленные выше тенденции изменения интеллекта? Во-первых, для нас достаточно очевидно, что интеллект в процессе профессионального обучения развивается в полном соответствии с принципами оперативности, которые, в свою очередь, конкретизируются через требования учебной и учебно-профессиональной деятельности.

С другой стороны ясно, что переход от увеличения показателей IQ к их уменьшению не связан с возрастными факторами, т.е. с наступлением возрастного

периода естественного снижения интеллекта. По литературным источникам первые признаки снижения интеллекта, в среднем, наблюдаются после 25 лет, а у людей, которые активно занимаются умственным трудом, интеллектуальный спад наступает еще позже.

Полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют, что у конструкторов снижение уровня развития интеллекта (при исследовании использовался тест Равена) наблюдается в предпенсионный период, у производственных менеджеров несколько раньше, а у представителей рабочих профессий – между 25 и 30 годами. Возраст студентов даже 5 курса в среднем равен 22 годам, и они относятся к категории специалистов, которые активно занимаются умственным трудом.

Мы связываем качественную перестройку основной тенденции изменения интеллекта (переход от увеличения к уменьшению показателей) с преобразованием ведущих механизмов его развития. Мы считаем, что в период роста показателей IQ ведущими механизмами развития интеллекта являются накопление-сокращение компонентов, рост-снижение их значений, а в период уменьшения – все большую роль начинают играть механизмы структурной перестройки.

И не случайно, что перестройка механизмов развития совпадает по времени с третьим курсом, когда завершается академический период обучения в вузе и начинается учебно-профессиональный, когда качественно изменяется детерминация развития интеллекта. С конца третьего курса интеллект из средства теоретического познания превращается в орудие организации учебно-профессиональной деятельности, в орудие решения не только академических, но и учебно-профессиональных задач.

Итак, представленные выше данные убеждают нас в том, что в процессе профессионального обучения в педагогическом вузе происходит активное развитие интеллекта студентов. Причем снижение количественных показателей уровня развития указывают не на прекращение развития, а, скорее всего, на переход к использованию новых механизмов. Внешними детерминантами данного развития выступают учебно-академические и учебно-профессиональные требования.

Смена внешних детерминант приводит и к смене ведущих механизмов развития интеллекта. Все меньший удельный вес в их составе отводится изменениям абсолютных показателей по типу «уменьшение-увеличение» и все в большую роль начинают играть структурные преобразования. Именно со сменой механизмов развития мы связываем эмпирически зафиксированный переход от увеличения показателей IQ к их снижению.

Полученные результаты подтверждают гипотезу о цикличности профессионального развития человека в целом и его интеллекта на стадии обучения в вузе. Первый цикл длится до 4 курса (до 7-8 семестра) и может быть назван академическим развитием интеллекта, так как он развивается как средство усвоения и реализации предметных знаний и умений.

Второй цикл начинается на четвертом курсе и его следует назвать учебно-профессиональным развитием интеллекта, так как в данный период он начинает развиваться как средство решения учебно-профессиональных задач, как компонент профессионально-педагогической деятельности.

Можно предположить, что с некоторого момента начнется цикл собственно профессионального раз-

вития интеллекта как средства решения профессионально-педагогических задач. Необходимо обратить внимание, что динамика изменения интеллекта в рамках любого цикла подчиняется общим закономерностям. Первоначально идет рост (развитие) и накопление в составе структуры интеллекта отдельных компонентов, затем начинают действовать механизмы структурной перестройки, которые приводят к свертыванию структуры и переводу ее из состояния «развития» в состояние функционирования или реализации.

Для уточнения сделанных предположений необходимо обратиться к анализу эмпирических данных, которые описывают структурные преобразования интеллекта в ходе обучения в вузе.

6.3. Развитие структуры интеллекта

Для оценки уровня развития структуры интеллекта использовались традиционные методы качественного и количественного анализа, включая корреляционный и факторный анализ, построение корреляционных плеяд, подсчет показателей интегрированности и дифференцированности, вычисление максимального корреляционного пути и ряд других. Обратимся к анализу влияния на развитие структуры интеллекта различных педагогических специальностей.

6.3.1. Развитие структуры интеллекта у студентов разных специальностей

Данные, представленные в таблице 4, позволяют провести анализ интегративности структуры, интегрированности ее компонентов и дифференцированности структуры. Первый показатель подсчитывается как сумма всех значимых связей в составе структуры, второй – как сумма связей, в которые вступает отдельный компонент структуры, а третий – как вариативность различий компонентов структуры по степени их интегрированности. Математически этот показатель выражается коэффициентом вариации.

Таблица 4

Интегративность и дифференцированность структуры интеллекта у студентов разных специальностей

№ субтеста	Факультет			
	МФ	ФФ	ИФ	ФИЯ
1	35	18	26	22
2	35	22	34	31
3	35	30	30	26
4	35	11	26	20
5	35	26	29	28
6	35	19	31	23
7	35	27	16	31
8	35	19	19	28
9	0	3	6	18
И	280* (31,1)**	175* (19,4)**	217* (24,1)**	227* (26,3)**
Д	37,5	43,2	36,8	20,1

Примечание.

Здесь и далее:

И – интегративность структуры интеллекта,

Д - дифференцированность структуры интеллекта;

* – сумма баллов; ** – средние значения.

Самая интегративная структура интеллекта отмечается у студентов МФ – 280 баллов (по критерию Стьюдента, с разной степенью значимости отличается от других структур). Самая низкая интегративность структуры интеллекта отмечается у студентов ФФ – 175 баллов. Промежуточное значение по степени интегративности занимают студенты ИФ и студенты ФИЯ, 217 и 227 баллов соответственно.

Зафиксированы значимые различия структур и по показателю дифференцированности (для оценки использовался критерий Фишера). Самая высокая дифференцированность обнаружена у структуры интеллекта студентов ФФ (43,2%), а самая низкая – у студентов ФИЯ (20,1%). Промежуточное значение по показателю дифференцированности занимают структуры интеллекта студентов МФ и студентов ИФ (37,5% и 36,8% соответственно).

Из таблицы 5 видно, что различной степенью интегрированности обладают и отдельные компоненты структуры интеллекта, измеряемые соответствующими субтестами. Так, у студентов ФФ наиболее интегрированным в структуру интеллекта является 3 компонент («поиск аналогий»), а наименее интегрированными – 1 («осведомленность»), 4 («определение общего») и 9 («запоминание»). У студентов ИФ в качестве наиболее интегрированных выделяются 2 («исключение лишнего»), 3 («поиск аналогий») и 6 («определение закономерностей») компоненты структуры, в качестве менее интегрированных – 7 («геометрическое сложение») и 9 («запоминание»). У студентов ФИЯ самые интегрированные компоненты в структуру интеллекта следующие: 2 («исключение лишнего»), 6 («определение закономерностей»), 7 («геометрическое сложение»), а наименее интегрированный – 9 («запоминание»).

Специфика интегрированности компонентов структуры интеллекта студентов МФ заключается в том, что 1-8 компоненты имеют высокие и одинаковые показатели интегрированности, а компонент «запоминание» абсолютно не интегрирован в структуру.

Таблица 5

Интегрированность подструктур интеллекта у студентов разной специализации

Подструктуры интеллекта	Факультет			
	МФ	ФФ	ИФ	ФИЯ
Вербальная	35,0	20,3	29,0	24,8
Символическая	35,0	22,5	30,0	25,5
Образная	35,0	23,0	17,5	29,5
Мнемическая	-	3,0	6,0	18,0
X	26,3	17,2	20,6	24,5
Cv	94,28	71,12	78,85	19,67

Для уточнения и систематизации показателей интегрированности компонентов структуры представляют интерес данные, представленные в таблице 5. Из таблицы хорошо видна специфичность каждой структуры интеллекта: а) интегрированность мнемического фактора у студентов ФИЯ в несколько раз выше, чем у студентов других специальностей; б) у студентов МФ и студентов ФФ интегрированность всех факторов в структуру интеллекта, кроме мнемического, примерно одинакова, хотя у студентов ФФ она на 30% ниже; в) у студентов ИФ максимальная интегрированность в структуру приходится на вербальную и символическую подструктуру, а у студентов ФИЯ на – образную; г) в целом отмечается более высокая интегрированность невербальных подструктур интеллекта.

Подводя первые итоги проведенному анализу, отметим следующие моменты. Показатели интегративности,

дифференцированности и интегрированности отражают специфичность развития структуры интеллекта студентов в зависимости от того, какую педагогическую специальность они осваивают. Вместе с тем пролеживаются и общие тенденции, которые указывают на общность всех обследуемых студентов и будущих учителей. На это указывает, в частности, высокая интегрированность в структуру различных вербальных и символических компонентов.

Для уточнения полученных данных обратимся к материалам корреляционного и факторного анализа. Особенность данного анализа заключается в том, что тест Амтхауэра, который мы использовали, имеет свою естественную факторную структуру, которая представлена в приложении в таблице 5. Выделяется 4 фактора: вербальный, который включает 1-4 компоненты, измеряемые соответствующими субтестами; символический или счетно-арифметический (субтесты 5 и 6); образный или пространственный (субтесты 7 и 8) и мнемический (субтест 9).

Естественная факторная структура настоящего теста будет проявляться в ходе анализа. Поэтому его содержание будет заключаться, прежде всего, в выявлении степени искажения или перестройки (функциональной деформации) собственной факторной структуры под влиянием требований каждой педагогической специализации.

Характерно, что собственная структура теста Амтхауэра была выявлена нами в ходе факторного анализа матрицы интеркорреляций по всей выборке студентов (550 человек). Это, в частности является одним из косвенных подтверждений репрезентативности нашей выборки студентов, которая подчиняется закону нормального распределения. Обратимся к результатам факторного анализа структуры интеллекта студентов разных специальностей.

У студентов МФ было выделено 3 фактора, которые описывают 76% всех связей. Первый мы назвали вербально-символическим, так как в его состав вошли все вербальные и все символические компоненты структуры. Второй мы назвали образным, так как в него вошли только образные компоненты, а третий – мнемическим (он представлен только одним компонентом «запоминание»). В данном случае нарушение естественной структуры теста заключается в том, что общий фактор образовали вербальные и символические компоненты.

Из матрицы интеркорреляций студентов ФФ извлечено 4 фактора, которые охватывают 70% всех связей. Первый фактор мы назвали вербально образным. В его состав вошли вербальные компоненты под номерами 1-3 и образный компонент («геометрическое сложение»). Вторым фактор получил название образно-символический. В его состав вошел оставшийся образный компонент («пространственное воображение») и оба символических компонента. В третий и четвертый фактор вошло по одному компоненту структуры: мнемический и оставшийся вербальный («определение общего») соответственно. В данном случае разрушение или преобразование естественной структуры заключалось в том, что был частично переструктурирован вербальный и образный фактор, были образованы новые факторы.

В рамках структуры интеллекта студентов ИФ выделено три фактора, которые описывали 70% всех связей: вербальный (в него вошли все 4 вербальных компонента), символический (в его составе оба символических компонента), образно-мнемический (в его составе оба образных компонента и мнемический). В данном случае, искажение естественной структуры состоит в том, что выделен образно-мнемический фактор.

Из матрицы интеркорреляций студентов ФИЯ извлечено 4 фактора, которые описывают 68% всех связей. Факторная структура в данном случае оказалось достаточно размытой, тем не менее, мы следующим образом интерпретировали факторы. Первый фактор мы назвали символическим, в его составе оба символических компонента; второй – вербально-образным (в его составе 1-3 вербальные компоненты и образный компонент «пространственное воображение»), третий – образно-вербальным (в его составе вербальный «определение общего» и оставшийся образный «геометрическое сложение» компонент), а четвертый мнемическим.

Проведенный анализ позволяет обозначить некоторые общие тенденции структурирования и переструктурирования интеллекта.

Во-первых, первые три вербальных компонента (1-3) в структурах интеллекта всех специальностей входят общий фактор.

Во-вторых, 4 вербальный компонент либо входит в общий с другими вербальными компонентами фактор (студенты ИФ), либо существует независимо (студенты ФФ), либо объединяется образными компонентами.

В-третьих, мнемический компонент интегрирован в структуру интеллекта у студентов ФИЯ. У представителей других педагогических специальностей он существует как независимый фактор в структуре интеллекта.

В-четвертых, символические или счетно-арифметические компоненты могут существовать независимо и образовывать самостоятельный фактор (студенты ИФ), могут взаимодействовать с вербальными (студенты МФ) или образными (студенты ФФ и студенты ФИЯ) компонентами структуры интеллекта.

В-пятых, образно-пространственные компоненты могут входить в отдельный фактор, то есть существовать

относительно независимо (студенты МФ, студенты ИФ); а могут взаимодействовать с символическими и образными компонентами структуры интеллекта (студенты ФФ и студенты ФИЯ).

Итак, результаты факторного анализа подтвердили высказанную выше гипотезу о функциональной деформации собственной структуры теста Амтхауэра у студентов различных педагогических специальностей. Используя технологию максимального корреляционного пути и метод плеяд, дадим более подробную характеристику факторных структур интеллекта для каждой специальности.

Для студентов МФ характерна устойчивая сбалансированная структура в которой ведущую роль играет первый фактор, состоящий из вербальных и символических компонентов. Образно-пространственные компоненты образуют самостоятельный фактор, но они тесно взаимодействуют с ведущим фактором.

У студентов ФФ структура интеллекта менее интегрирована. Для нее характерны смешанные факторы и выделение 4-го вербального компонента в самостоятельный фактор. Ведущая роль в структуре отводится фактору, в состав которого входят вербальные и образные компоненты. Мнемический компонент образует, как и у студентов МФ, самостоятельный фактор и, практически, не интегрирован в структуру интеллекта.

Характерной особенностью структуры интеллекта у студентов ИФ является то, что вербальные, символические и образные компоненты разведены по отдельным факторам. По положению в структуре ведущее место в ее составе отводится первому фактору, в который входят все 4 вербальных компонента. Символический фактор тесно взаимодействует с вербальным, а образный – не имеет тесных связей со структурой интеллекта в целом.

У студентов ФИЯ, как это ни странно, ведущее место в структуре занимают не вербальные компоненты, которые вынесены на периферию, а символические и образные. При этом все компоненты интегрированы в структуру интеллекта, включая и мнемический. По-видимому, память играет особую роль в подготовке учителей иностранного языка.

6.3.2. Развитие структуры профессионального интеллекта на разных курсах

Материалы представленные в данной части работы позволяют выявить динамику изменения структуры интеллекта в процессе обучения студентов в вузе независимо от специальности.

Для исследования общих тенденций развития интеллекта, как было отмечено выше, используется метод «поперечных срезов», в основе которого лежит использование независимых выборок для оценки каждого этапа развития. Обратимся к анализу полученных результатов. Интересующие нас данные представлены в таблицах 7 и 8.

Учитывая значимость различий по критерию Стьюдента ($p \leq 0,05$), можно констатировать, что с 1 по 5 курс интегративность структуры интеллекта изменяется не монотонно, скачкообразно. С 1 по 2 курс отмечается снижение данного показателя на 37%; со 2 курса по 4 интегративность увеличивается в 2 раза, а на 5 курсе вновь снижается на 25%. Данная тенденция изменения интегративности в полной мере проявляется у студентов МФ, у студентов других специальностей снижение интегративности начинается уже на третьем курсе.

Более позднее снижение интегративности структуры у математиков сочетается и с более поздним снижением абсолютных показателей развития интеллекта (см. раздел 2.3.1). В свою очередь, более раннее снижение показателей интегративности структуры интеллекта у студентов других специальностей согласуется и с более ранним снижением абсолютных показателей развития интеллекта. Такое совпадение не может быть случайным и, скорее всего, свидетельствует о смене механизмов развития. Предположение об этом уже было высказано выше.

Таблица 7

Интегративность и дифференцированность структуры интеллекта у студентов разных курсов

№ субтеста	Курс обучения				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
1	21	9	22	28	15
2	30	10	13	30	28
3	31	22	22	25	21
4	19	16	8	24	9
5	23	19	23	28	26
6	23	14	33	35	22
7	18	23	17	29	26
8	31	15	15	35	32
9	6	-	11	21	13
И	202* (22,4)**	128* (14,2)**	164* (18,2)**	255* (28,3)**	192* (21,3)**
Д	37,5	43,2	36,8	20,1	36,3

Примечание.

* - сумма баллов, ** - средние значения.

Общая тенденция изменения интегративности с «точностью наоборот» подтверждается и динамикой дифференцированности структуры интеллекта. Обнаружива-

ется следующая закономерность: чем выше становится интегративность структуры, тем ниже фиксируется ее дифференцированность и наоборот. Это означает, что при увеличении общей интегративности структуры интеллекта различия между его компонентами по степени интегрированности в структуру снижаются. С другой стороны, при низком уровне интегративности структуры резко возрастает разброс между ее компонентами по степени включенности в структуру; обнаруживается тенденция к выделению наиболее (их меньшинство) и наименее (их большинство) интегративных компонентов, которым отводится различная роль в структуре.

Итак, проведенный анализ подтверждает выдвинутое в предыдущем разделе работы предположение, что развитие структуры интеллекта студентов в процессе обучения в вузе имеет циклический характер. Кроме того, полученные данные указывают на то, что 2 и 3-4 курсы являются критическими в плане профессионального развития интеллекта. Эти данные согласуются с результатами исследований других авторов [6; 10; 11]. Обратимся к анализу интегрированности отдельных компонентов структуры интеллекта, которые свидетельствуют о степени их включенности в структуру и измеряются с помощью 9 субтестов теста Амтхауэра. На первом курсе к числу наиболее интегрированных компонентов следует отнести 2-ой («исключение лишнего»), 3-ий («поиск аналогий»), 4-ый («определение общего») компоненты, а к наименее интегрированным 9-ый («запоминание»).

На втором курсе ситуация определенным образом изменяется за счет резкого увеличения числа слабо интегрированных в структуру интеллекта компонентов. Наряду с 9-ым («запоминание») в эту группу на 2 курсе попадают 1-ый («осведомленность»), 2-ой («исключение лишнего») и 6-ой («определение закономерностей») компоненты.

На третьем курсе в группу высоко интегрированных попадает 6 («определение закономерностей») компонент, а в противоположной группе сохраняют свое место 9-ый («запоминание»), 2-ой («исключение лишнего») компоненты и к ним добавляется 4-ый («определение общего»).

На четвертом курсе резко возрастает общая интегративность структуры и в группу высоко интегрированных компонентов вновь попадают 2-ой («исключение лишнего»), 6-ой («определение закономерностей»), 8-ой («пространственное изображение»), а слабо интегрированные компоненты на этом этапе развития интеллекта отсутствуют.

На пятом курсе высокий уровень интегрированности в структуре интеллекта сохраняет 8-ой («пространственное изображение») компонент и к нему добавляется 2-ой («исключение лишнего»); низкий уровень интегрированности зафиксирован у 1-го («осведомленность»), 4-го («определение общего») и 9-го («запоминание») компонентов.

Проведенный анализ позволяет зафиксировать следующие тенденции:

1.) динамика интегрированности отдельных компонентов структуры в целом совпадает с общей динамикой интегративности структуры интеллекта;

2.) выделяются компоненты структуры, интегрированность которых остается относительно высокой на всех курсах (3, 8);

3.) отмечаются параметры, в основном, с относительно низкой интегрированностью на всех курсах (1, 4, 9);

4.) зафиксированы параметры, динамика интегративности характеризуется резкими скачками (6, 2, 7).

В таблице 8 представлена динамика интегрированности на уровне отдельных подструктур интеллекта. Данные, представленные в таблице позволяют зафиксировать следующие моменты:

1.) динамика интегрированности всех подструктур полностью совпадает с динамикой интегративности структуры интеллекта в целом;

2.) наименее интегрированной на всех курсах остается мнемическая подструктура интеллекта;

3.) на 1-2 курсах интегрированность вербальной, семантической и образной подструктур примерно одинакова;

4.) начиная с 3 курса, интегрированность символической подструктуры и подструктуры невербального интеллекта в целом существенно возрастает.

Таблица 8

**Динамика интегративности подструктур интеллекта
с 1 по 5 курс**

Подструктура интеллекта	Курс обучения				
	1	2	3	4	5
Вербальная	25,3	14,3	16,3	26,8	18,3
Символическая	23,0	16,5	28,0	31,5	24,0
Образная	24,5	19,0	16,0	32,0	29,0
Мнемическая	6,0	0,0	11,0	21,0	13,0
Хср	19,7	12,5	17,8	27,8	21,1
Сv	69,27	81,22	21,02	14,74	17,78

Для уточнения полученных результатов обратимся к материалам факторного анализа динамики структуры интеллекта. На первом курсе из матрицы интеркорреляций извлечено 3 фактора, которые описывают около 65% всех

связей. Первый фактор мы назвали вербально образный, так в его состав вошли 1-ый («осведомленность»), 3-ий («поиск аналогий»), 4-ый («определение общего») вербальные компоненты и 7-ой («геометрическое сложение») – образный. Второй фактор был назван образно-символическим, поскольку его состав вошли 5-ый («арифметический») и 6-ой («определение закономерностей») символические компоненты и 8-ой («пространственное воображение») образный компонент. Третий фактор – мнемический, он образован 9-ым («запоминание») компонентом структуры. Как мы видим, структура интеллекта у студентов первого курса представлена двумя ведущими факторами, в состав которых входят высоко интегрированные вербальные и невербальные компоненты. Между ними существуют значимые связи: 3-8, 7-8 и 3-5 компоненты.

На втором курсе извлечено 4 фактора, которые описывают более 70% всех связей. 1 фактор – символический в его состав вошли 5-ый («арифметический») и 6-ой («определение закономерностей») компоненты. Второй фактор – вербальный, в его состав вошли 1-ый («осведомленность»), 2-ой («исключение лишнего»), 3-ий («поиск аналогий») компоненты. Третий фактор мнемический, образован 9-ым компонентом («запоминание»). Четвертый фактор вербально-образный, в его состав вошли 4-ый («определение общего») и оба образных компонента 7-ой («определение общего») и 8-ой («пространственное воображение»). Факторы связаны между собой на уровне различных компонентов. Первый и второй факторы являются однородными (соответственно вербальным и символическим), а третий – смешанным.

На третьем курсе выделено 4 фактора структуры интеллекта, которые описывают более 70% всех связей. Первый фактор образно-символический, в его состав во-

шли оба символических компонента 5-ый («арифметический»), 6-ой («определение закономерностей») и образный 7-ой («геометрическое сложение»). Второй фактор – вербальный, в его состав вошли 1-ый («осведомленность») и 4-ый («определение общего») вербальные компоненты. Третий фактор – вербально-мнемический, в его состав вошли 2-ой («исключение лишнего») и 9-ый («запоминание») компоненты. Четвертый фактор – вербально-образный, в его состав вошли 3-ий («поиск аналогий») и 8-ой («пространственное воображение») компоненты. Характерной особенностью данной структуры является интегрированность в ее состав мнемической подструктуры, которая взаимодействует и с вербальными, и невербальными компонентами, а также снижение взаимосвязей между вербальными и невербальными компонентами структуры.

На четвертом курсе удалось извлечь из матрицы интеркорреляций 2 ведущих фактора: вербальный и невербальный, которые описывают 56% всех связей. В состав первого вошли все вербальные компоненты структуры (1, 2, 3, 4), а в состав второго – все невербальные (5, 6, 7, 8). Мнемический фактор обнаружил явную тенденцию к сближению с невербальной подструктурой. Фактически, на четвертом курсе сформировались две слабо взаимосвязанные и в какой-то степени независимые между собой подструктуры, которые играют одинаково важную роль в общей структуре интеллекта.

На пятом курсе выделено 3 фактора, содержание которых свидетельствует о развитии тенденций, наметившихся на предыдущих курсах. Первый фактор назван образно-символическим, в его состав вошли 5-ый («арифметический»), 6-ой («определение закономерностей»), 7-ой («геометрическое сложение») компоненты. Второй фактор мы назвали образно-мнемическим, он образован 8-ым

(«пространственное воображение») и 9-ым («запоминание») компонентами. Третий фактор вербальный, в его состав вошли 1, 2, 3 и 4 компоненты структуры. Все факторы входят в общую структуру интеллекта, но на разных основаниях. Центральное положение занимает первый фактор, второй и третий факторы, в основном, взаимодействуют друг с другом через него.

Полученные в ходе факторного анализа данные позволяют наметить некоторые тенденции развития общей структуры интеллекта. Таких тенденций несколько, но, пожалуй, одной из основных является усиление ведущей роли невербальных компонентов в структуре интеллекта. Рассмотрим данную тенденцию более подробно. На первом курсе существует устойчивая структура интеллекта, в которой сильно связаны и активно взаимодействуют вербальные и невербальные компоненты. Вербальные компоненты глубоко интегрированы в невербальные факторы, такая же картина просматривается и в отношении невербальных. Данная структура интеллекта является результатом предшествующего, в том числе и школьного, периода развития студентов.

На втором курсе начинается активная дифференциация вербальных и невербальных подструктур. Вычлениются «чистые» вербальные и невербальные факторы, ослабевают связи между вербальными и невербальными компонентами. Тем не менее, еще можно говорить о существовании устойчивой подструктуры, в которой активно взаимодействуют вербальные и невербальные компоненты.

На третьем курсе происходит дальнейшая дифференциация вербальных и невербальных подструктур интеллекта. Прямые связи между вербальными и невербальными компонентами ограничиваются, а сами компоненты начинают концентрироваться в противоположных частях

корреляционной плеяды. Мнемический фактор включается в состав структуры интеллекта, но тяготеет к ее вербальным компонентам.

На четвертом курсе происходит окончательное размежевание вербальных и невербальных подструктур: они образуют два независимых фактора, которые равны в структуре интеллекта по уровню значимости. Мнемический фактор усиливает свою интегрированность в структуру и начинает более активно взаимодействовать с ее невербальными компонентами.

На пятом курсе формируется принципиально новая структура интеллекта, в которой ведущую роль начинают играть невербальные подструктуры. Первый фактор (невербальный) занимает центральное положение в плеяде, на периферию структуры оттесняются вербальные компоненты и мнемические. Целостность вербальной подструктуры нарушается.

Результаты структурного анализа интеллекта позволяют нам перейти к обсуждению следующего вопроса: влиянию уровня развития интеллекта на успеваемость студентов.

6.4. Влияние уровня развития интеллекта на успеваемость студентов разных факультетов и курсов

Из концепции профессионального становления человека следует, что успеваемость является диахроническим критерием продуктивности профессионального развития человека на стадии его профессионального обучения. Она свидетельствует о степени соответствия возмож-

ностей, способностей человека учебным и профессиональным требованиям. Оценка успеваемости осуществлялась на основе двух показателей: академических и экспертных. Первые получались в ходе обобщения результатов семестровых экзаменов по предметам специальности, а вторые – в ходе экспертного опроса преподавателей факультета, которые ведут у обследуемых студентов занятия по соответствующим дисциплинам. В ходе экспертного опроса преподаватели оценивали способности студентов к данной учебной дисциплине, уровень знаний по данному предмету и способности к профессионально-педагогической деятельности в качестве учителя средней общеобразовательной школы.

Академическая успеваемость оценивалась по 5-ти балльной шкале, а экспертная – по 10-ти балльной шкале. В случае необходимости переход от одной шкалы к другой осуществлялся простым пересчетом баллов. Важно отметить, что с психологической точки зрения, академическая и экспертная оценки имеют разный смысл. Первая связана с рядом факторов, которые могут ее искажать (эффективность работы самого преподавателя, возможность получения стипендии, не желание связываться с двоечниками и т.д.), вторая оценка является относительно более независимой и в этом смысле, как нам кажется, более точной.

6.4.1. Анализ успеваемости студентов различных курсов и педагогических специальностей

Интересующие нас данные представлены в таблице 9. Средняя академическая успеваемость (далее АУ) по всей выборке студентов составляет 4,06 балла (коэффициент вариации — 16,5%), а средняя экспертная успеваемость (далее ЭУ) составляет 6.9 балла (коэффициент вариации – 25,5%). Средняя АУ составляет 81,2% от максимально возможной оценки, а ЭУ – 69%.

Таблица 9

Академические и экспертные оценки успеваемости студентов

Успеваемость	Курс обучения								
	1 курс			2 курс			3 курс		
	Х	σ	Кв	Х	σ	Кв	Х	σ	Кв
АУ	3,90	0,75	19,12	3,92	0,69	17,63	4,04	0,63	15,56
ЭУ ¹	5,81	1,75	30,12	7,35	1,87	25,46	7,33	1,57	21,37
ЭУ ²	6,33	1,67	26,34	6,45	1,66	25,82	6,83	1,72	25,22
ЭУ ³	6,84	1,61	23,60	6,74	1,70	25,21	7,63	1,69	22,10
ЭУ	6,33	1,68	26,69	6,85	1,74	25,50	7,26	1,66	22,90

Таблица 9
продолжение

Успеваемость	Курс обучения								
	4 курс			5 курс			В целом		
	Х	σ	Кв	Х	σ	Кв	Х	σ	Кв
АУ	4,16	0,56	13,56	4,42	0,51	11,56	4,06	0,67	16,53
ЭУ ¹	6,91	1,52	22,03	7,51	1,72	22,97	6,91	1,81	26,23
ЭУ ²	6,72	1,66	24,67	7,23	1,79	24,74	6,66	1,72	25,80
ЭУ ³	6,92	1,70	24,53	7,83	1,77	22,54	7,13	1,74	24,35
ЭУ	6,85	1,63	23,74	7,52	1,76	23,42	6,90	1,76	25,46

Примечание.

Здесь и далее:

АУ – академическая успеваемость,

ЭУ – экспертная успеваемость,

σ – среднее квадратическое отклонение.

Принимая во внимание тот факт, что ЭУ намного меньше, чем АУ зависит от «политических» факторов, мы считаем, что ее величина наиболее точно отражает реальную обученность студентов педагогического вуза. На это, в частности, указывает большая приближенность первой к закону нормального распределения.

Данное предположение позволяет нам сравнивать обе оценки и говорить о том, насколько преподаватели различных факультетов завышают реальные знания студентов по «политическим» соображениям. По всей выборке завышение, как нетрудно заметить, составляет 12, 2%.

В зависимости от педагогической специальности, средний уровень АУ студентов колеблется от 3,99 до 4,3 балла. Самый низкий уровень АУ отмечается у студентов ФФ и студентов МФ, а самый высокий – у студентов ФИЯ. Студенты ИФ по данному показателю занимают промежуточное положение. Средняя ЭУ у студентов разных специальностей колеблется от 6,0 до 7,4 балла. Самая высокая ЭУ отмечается у студентов ФИЯ и студентов МФ, самая низкая – у студентов ИФ. Студенты ФФ по уровню ЭУ занимают промежуточное положение. В целом, показатели АУ и ЭУ у студентов разных специальностей совпадают между собой.

По всем специальностям отмечается определенное завышение знаний студентов. Самое минимальное завышение обнаружено у студентов-математиков, т.е. преподаватели математических дисциплин являются наиболее объективными при оценке своих студентов (5,9%). Самое высокое завышение оценок обнаружено на историческом факультете, оно составляет 20%. Завышение оценок успеваемости у «иностранцев» и физиков имеет среднюю степень выраженности и составляет 10 – 12%.

С 1 по 5 курс отмечается тенденция к устойчивому росту АУ студентов с 3,9 до 4,42 балла (различия стати-

стически значимы по критерию Стьюдента, при $p=0,01$). Характерной особенностью для АУ является отсутствие роста показателей при переходе с первого курса на второй. ЭУ также растет в ходе обучения с 6,33 до 7,5 балла (различия значимы при $p=0,05$). Для динамики ЭУ характерно снижение показателей при переходе с третьего курса на четвертый.

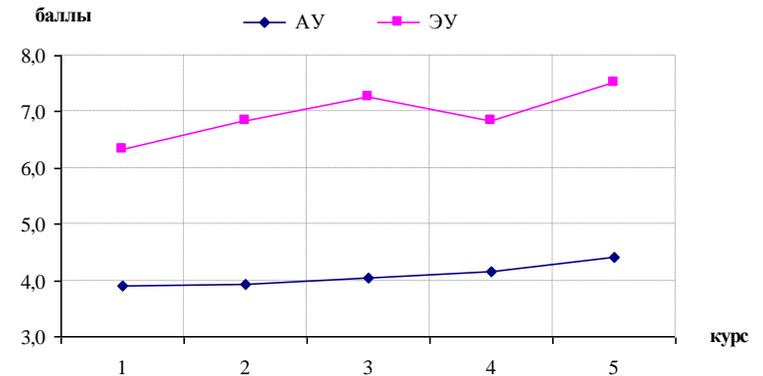


Рисунок 4. Динамика показателей академических и экспертных оценок успеваемости студентов

На всех без исключения курсах отмечается завышение реальных знаний студентов, но при этом отмечает устойчивая тенденция: на первом и пятом курсах фиксируется самое большое завышение, а чем ближе к третьему курсу завышение становится меньше.

Обобщая все сказанное выше, отметим следующие существенные моменты.

1.) Общая тенденция изменения успеваемости студентов педагогического университета заключается в ее росте с 1 по 5 курс. Рост успеваемости является немонотонным: АУ практически не изменяется при переходе с 1

курса на второй, а ЭУ снижается при переходе с третьего курса на четвертый.

2.) АУ не подчиняется закону нормального распределения. По ее данным более 72,7% студентов имеют успеваемость выше средних показателей и только 27% студентов имеют среднюю успеваемость и ниже. Скорее всего, здесь в полной мере проявляются недостатки усеченной 5-балльной шкалы оценивания.

3.) Оценки ЭУ полностью соответствуют закону нормального распределения. И это позволяет говорить о том, что ЭУ является более адекватной оценкой успешности обучения студентов, а, следовательно, – и более надежным критерием профессионального развития интеллекта студентов разных курсов и специальностей.

Обратимся теперь к анализу взаимосвязи успеваемости и уровня развития интеллекта.

6.4.2. Взаимосвязь успеваемости и уровня развития интеллекта у студентов разных педагогических специальностей

Данные, характеризующие связь успеваемости и уровня развития интеллекта представлены в таблице 10 и в приложении в таблице 6. Обратимся к их анализу.

Как свидетельствуют полученные материалы, связь интеллекта с АУ и ЭУ в целом по всей выборке составляет 0,19 и 0,21 соответственно, при уровне значимости не менее 0,001. Эти данные свидетельствуют, что чем выше уровень интеллекта, тем выше и уровень успеваемости студентов.

Статистически значимый, но не очень высокий по абсолютному значению коэффициент корреляции указывает на то, что наряду с интеллектом на успеваемость оказывают влияние и другие факторы. Причем их влияние значительно сильнее, чем интеллекта. К этим факторам можно отнести личностные качества, удовлетворенность учебной деятельностью и выбранной профессией, уровень мотивации и ряд других.

Несмотря на то, что общий интеллект в целом положительно влияет на успеваемость, далеко не все познавательные способности, входящие в его состав, демонстрируют аналогичные связи с АУ и ЭУ. Так на АУ оказывает влияние лишь группа вербальных способностей: осведомленность, исключение лишнего, поиск аналогий и определение общего, а на ЭУ наиболее существенно влияют способности, которые диагностируются субтестами 3, 5 и 6 (поиск аналогий, арифметический и определение закономерностей). Кроме всего прочего данные связи демонстрируют специфику каждой формы оценки успеваемости студентов, о чем мы предполагали выше.

Из таблицы 10 видно, что все коэффициенты корреляции успеваемости и отдельных факторов интеллекта невысоки и находятся в пределах 0,18 – 0,20. Главная причина таких низких коэффициентов (но значимых!) заключается в том, что слишком различаются по уровню своего развития студенты разных факультетов и студенты разных курсов. В рамках общей выборки эти различия нивелируются, что и приводит к снижению коэффициентов корреляции. Поэтому в дальнейшем будем анализировать связь успеваемости и уровня развития интеллекта отдельно для каждой специальности и каждого курса.

Из таблицы 6 (приложение) видно, что успеваемость студентов МФ и студентов ФИЯ тесно связана с уровнем развития общего интеллекта. Коэффициенты

корреляции подросли до 0,37-0,46, но обращает на себя внимание следующий факт. У студентов МФ более тесно с интеллектом связана академическая успеваемость (АУ), а у студентов ФИЯ – экспертная (ЭУ).

Таблица 10

Связь успеваемости с уровнем развития интеллекта

Номер субтеста	Успеваемость	
	Академическая	Экспертная
1	0,21 ⁵	0,10
2	0,17 ⁵	0,13 ¹
3	0,18 ⁵	0,23 ⁵
4	0,23 ⁵	0,12 ¹
5	0,08	0,17 ⁵
6	0,08	0,18 ⁵
7	0,02	0,03
8	0,12 ¹	0,12 ¹
9	0,04	0,00
IQ	0,19 ⁵	0,21 ⁵

Примечание.

Здесь и далее:

- ¹ – значимость при $p=0,95$,
- ² – значимость при $p=0,975$,
- ³ – значимость при $p=0,99$,
- ⁴ – значимость при $p=0,995$,
- ⁵ – значимость при $p=0,999$.

У студентов ФФ отсутствует связь между успеваемостью и уровнем развития общего интеллекта. Это означает одно из двух: либо связь между этими показателями действительно отсутствует, либо она носит нелинейный характер. У студентов ИФ значимая положительная связь зафиксирована между общим интеллектом и АУ, с ЭУ такая связь не обнаружена.

Связь успеваемости с общим интеллектом не всегда совпадает с теми связями, которые обнаруживают отдельные компоненты интеллекта, измеряемые субтестами. У студентов МФ все компоненты интеллекта связаны с АУ, однако самые высокие связи отмечаются с компонентами интеллекта, которые измеряются субтестами «осведомленность», «исключение лишнего», «поиск аналогий», «определение общего» и «арифметический». ЭУ имеет устойчивые связи только с теми компонентами интеллекта, которые диагностируются субтестами «поиск аналогий» и «определение общего».

У студентов ФФ, у которых отсутствует корреляционная связь между успеваемостью и общим интеллектом, обнаруживается невысокая связь АУ с компонентом интеллекта, который оценивается субтестом «арифметический». У студентов ИФ отмечаются связи успеваемости только с вербальными факторами интеллекта. Наиболее устойчивые связи зафиксированы между АУ и компонентами интеллекта, которые оцениваются субтестами «осведомленность» и «поиск аналогий».

У студентов ФИЯ, так же как и у студентов ИФ, наиболее устойчивые связи с успеваемостью обнаруживает вербальный фактор интеллекта. Однако у студентов этого факультета отмечаются средние по силе связи между успеваемостью и компонентами интеллекта, которые относятся к счетно-арифметическому и пространственному фактору.

Сравним рассмотренные выше данные с результатами исследования взаимосвязи успеваемости и уровня развития интеллекта у школьников (Дружинин В.Н., 2001). Здесь отмечаются как совпадения, так и определенные расхождения. У школьников, также как и у студентов, отсутствует взаимосвязь между общим интеллектом и успеваемостью по физике и истории. С другой стороны, у

студентов ФИЯ обнаружена тесная связь между уровнем развития интеллекта и успеваемостью, а у школьников она отсутствует.

В целом зафиксированы совпадения взаимосвязей успеваемости школьников и студентов с отдельными факторами интеллекта. Так, студенты МФ, как и школьники, демонстрируют сильную взаимосвязь успеваемости с вербальными и невербальными факторами, а студенты ИФ – только с вербальными. Есть и отличия: у студентов ФИЯ обнаружена высокая связь между успеваемостью и образно-пространственными факторами интеллекта (у школьников такая связь отсутствует), а у студентов ФФ не обнаружена связь ни с одним из факторов интеллекта (у школьников она зафиксирована).

Выявленные совпадения и несовпадения школьной и студенческой успеваемости с уровнем развития интеллекта дают основания для важных предположений. Так, например, несовпадения, зафиксированные при сравнении студентов ФИЯ и школьников, говорят о том, что в ходе обучения школьников иностранному языку учителя слабо опираются на образные компоненты интеллекта, и при подготовке студентов эти компоненты играют существенную роль.

С другой стороны, зафиксированные совпадения указывают на следующее: академическое развитие интеллекта студентов конкретной педагогической специализации осуществляется в том же направлении, что и когнитивное развитие школьников, осваивающих соответствующий учебный предмет.

В целом, полученные данные свидетельствуют, что у студентов связь между успеваемостью и уровнем развития интеллекта более опосредована. Поэтому для уточнения представленных выше результатов обратимся к таблице 11, где зафиксированы коэффициенты множествен-

ной регрессии (корреляции). Особенностью данного показателя является то, что он позволяет оценить комплексное влияние всех 9 компонентов интеллекта на успеваемость студентов.

Как мы видим, значимые ($p \geq 0,05$) коэффициенты множественной регрессии отсутствуют только у физиков, что вполне объяснимо: у студентов этой специализации не было зафиксировано связей успеваемости ни с общим интеллектом, ни его факторами и компонентами.

У историков отсутствовали связи успеваемости только с общим интеллектом, с отдельными факторами интеллекта эти связи были зафиксированы. Таким образом, результаты множественной регрессии подтверждают данные корреляционного анализа.

Таблица 11

Множественная регрессия влияния интеллекта на успеваемость студентов разных специальностей

№ субтеста	Факультет							
	МФ		ФФ		ИФ		ФИЯ	
	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ
1					0,10			
2	0,06					0,03		
3							0,001	0,07
4	0,10	0,001	0,05		0,07		0,01	0,04
5			0,03					0,03
6								
7		0,08			-0,02	-0,02		0,02
8		0,10						
9								
КМР	0,49	0,43	0,29	0,22	0,45	0,35	0,43	0,53
ЗР	0,001	0,001	0,17	0,65	0,001	0,04	0,007	0,001

Примечание.

Здесь и далее:

КМР – коэффициент множественной регрессии,

ЗР – значимость коэффициента множественной регрессии.

6.4.3. Взаимосвязь успеваемости и уровня развития интеллекта у студентов разных курсов

Обратимся к анализу взаимосвязей интеллекта и успеваемости у студентов, обучающихся на разных курсах педагогического вуза. Нам необходимо получить ответ на следующие вопросы: влияет ли уровень развития интеллекта на успеваемость у студентов различных курсов? В чем заключаются специфика такого влияния на каждом курсе?

Для ответа на поставленный вопрос обратимся к материалам, представленным в таблице 12.

Таблица 12

Связь успеваемости и уровня развития интеллекта у студентов разных курсов

№ суб- теста	Курс обучения									
	1		2		3		4		5	
	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ
1	0,14	0,04	0,18 ¹	0,01	0,20 ¹	-0,08	0,13	0,08	0,15	0,07
2	0,12	0,08	0,03	0,06	0,08	0,07	0,27 ³	0,16	0,20	0,10
3	0,11	0,15	0,15	0,27 ⁴	0,19 ²	0,26 ³	0,24 ²	0,17	0,06	0,04
4	0,35 ⁵	-0,05	0,25 ³	0,25 ⁴	0,05	0,00	0,10	-0,02	0,26 ²	0,14
5	0,16	0,05	0,28 ⁴	0,28 ⁴	0,20 ¹	0,24 ²	-0,02	-0,12	-0,04	0,22 ¹
6	0,11	0,08	-0,05	0,11	0,27 ⁴	0,29 ⁴	-0,03	-0,03	0,03	0,21 ¹
7	-0,12	-0,27 ⁴	0,02	0,11	0,14	-0,08	-0,05	0,00	0,08	0,19
8	0,07	-0,16	0,06	0,24 ³	0,27 ⁴	0,24 ²	0,09	0,09	-0,05	0,04
9	-0,02	-0,18 ¹	-0,11	0,06	0,08	-0,05	0,11	0,13	0,21 ¹	0,12
IQ	0,19 ¹	0,01	0,12	0,30 ⁵	0,27 ⁴	0,19 ¹	0,11	0,09	0,14	0,25 ²

На всех курсах, кроме четвертого, обнаружены связи различной силы между успеваемостью и уровнем развития общего интеллекта. Только на третьем курсе зафиксированы значимые связи уровня интеллекта и с АУ, и с ЭУ. На остальных курсах фиксируются связи либо с АУ, либо с ЭУ. Значимые коэффициенты корреляции колеблются в диапазоне от 0,19 до 0,30. Это ниже величины тех связей, которые мы фиксировали между уровнем развития интеллекта и успеваемостью у студентов разных педагогических специальностей. Можно предположить, что фактор «курса» значительно меньше связан с интеллектом, чем фактор «специализации».

Общая тенденция заключается в следующем: интенсивность связей общего интеллекта с успеваемостью первоначально растет (1 – 3 курс), а затем снижается (3 – 5 курс). Учитывая суммарное количество связей интеллекта с АУ и ЭУ, в количественном выражении данная тенденция выглядит так: 1 курс – 1; 2 курс – 5; 3 курс – 5; 4 курс – 0; 5 курс – 2 (связи выражены в баллах, объяснение см. выше). Отметим, что на 5 курсе связь общего интеллекта с успеваемостью усиливается.

Обратимся к анализу влияния на успеваемость отдельных компонентов интеллекта, диагностируемых с помощью 9 субтестов теста Амтхауэра. В данном случае предоставляется возможность проанализировать общую интенсивность взаимосвязей интеллекта и успеваемости, а также – количество компонентов интеллекта, измеряемых отдельными субтестами, которые вовлекаются в данный процесс (таблица 13).

Как видно из таблицы, общая тенденция, отмеченная выше, прослеживается и здесь. Количество компонентов интеллекта, взаимосвязанных с успеваемостью, первоначально растет, а затем снижается. С 1 по 3 курс количество компонентов увеличивается с 3 до 9, а затем падает

до 4-х. На первом курсе на успеваемость влияют 4 «определение общего» (АУ), 7 «геометрическое сложение» и 9 «запоминание» (ЭУ) компоненты.

Таблица 13

Обобщенная взаимосвязь успеваемости и интеллекта у студентов разных курсов

	Основные показатели	Курс обучения				
		1	2	3	4	5
АУ	Интенсивность связей	5	8	12	5	3
	Количество компонентов	1	3	5	2	2
ЭУ	Интенсивность связей	-5	15	11	0	2
	Количество компонентов	-2	4	4	0	2
В целом	Интенсивность связей	10	23	23	5	5
	Количество компонентов	3	7	9	2	4

На втором курсе с АУ взаимодействуют: 1 «осведомленность», 4 «определение общего» и 5 «арифметический» компоненты интеллекта, с ЭУ – 4 «определение общего», 5 «арифметический», а также – 3 «поиск аналогий» и 8 «пространственное воображение». На третьем курсе с АУ взаимодействуют: 1 «осведомленность», 3 «поиск аналогий», 5 «арифметический», 6 «определение закономерностей» и 8 «пространственное воображение»; с ЭУ взаимодействуют те же компоненты кроме 1-го.

На четвертом курсе связи с АУ обнаруживают: 2 «исключение лишнего» и 3 «поиск аналогий» компоненты, а ЭУ значимых корреляционных связей не имеет. На пятом курсе АУ взаимосвязана с 4 «определение общего» и 9 «запоминание» компонентами; ЭУ – с 5 «арифметический» и 6 «определение закономерностей».

Динамика интенсивности взаимосвязей компонентов интеллекта с успеваемостью, в целом, повторяет общую тенденцию, зафиксированную выше. Для уточнения этих данных обратимся к таблице 14, в которой представ-

лены коэффициенты множественной регрессии. Из таблицы хорошо видно, что комплексное влияние структуры интеллекта на ЭУ оказывается на 1, 2 и 3 курсах. Далее имеет место парциальные взаимосвязи с отдельными компонентами интеллекта. Комплексное влияние интеллекта на АУ зафиксировано на 1 и 4 курсах, на других – имеют место лишь парциальные связи.

Таблица 14

Множественная регрессия влияния уровня развития интеллекта на успеваемость студентов разных курсов

№ субтеста	Курс обучения									
	1		2		3		4		5	
	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ
1										
2							0,05			
3		0,001				0,03				
4	0,001		0,05	0,10						
5				0,01						0,06
6					0,10	0,03				
7	0,03	0,01				0,04	0,07			
8					0,07					
9							0,08	0,05	0,05	
КМР	0,43	0,41	0,28	0,43	0,36	0,44	0,40	0,30	0,39	0,35
ЗР	0,003	0,005	0,33	0,003	0,10	0,01	0,05	0,44	0,20	0,37

Систематизируя статистически достоверные данные, рассмотренные выше, отметим следующие существенные моменты.

1.) На первом курсе зафиксированы отрицательные значимые связи компонентов интеллекта и успеваемости («запоминание» и «геометрическое сложение»). Наличие отрицательных связей говорит о том, что между уровнем развития интеллекта и успеваемостью существует обрат-

ная зависимость, т.е. чем лучше развиты отдельные компоненты интеллекта, тем хуже учится ученик.

Наличие таких зависимостей может быть объяснено влиянием предшествующего школьного периода обучения студента. Скорее всего, в школе, развитие отдельных операциональных механизмов интеллекта осуществлялось в направлении, которое в определенном смысле противоречит требованиям, предъявляемым студентам вуза. Эти несоответствия преодолеваются в ходе адаптации за счет перестройки содержания и структуры интеллекта, а, в конечном счете, и всей когнитивной сферы студента. Именно об этом свидетельствует исчезновение отрицательных связей интеллекта с успеваемостью на последующих курсах и появление положительных.

2.) Интенсивность взаимосвязей интеллекта и успеваемости не остается одинаковой на всех этапах обучения студента в вузе, а на старших курсах их взаимоотношения изменяются качественным образом.

Наибольший объем связей приходится на младшие курсы, а на старших они, практически, исчезают. Такая открытость к взаимодействию указывает на то, что интеллект активно влияет на успешность на первых этапах обучения в вузе.

К третьему курсу у большинства студентов педагогического вуза окончательно складывается психологическая система учебной деятельности. Говоря иначе, к этому времени студент «научается» учиться в вузе, готовится к семинарам, слушать лекции, а самое главное, сдавать экзамены. Система деятельности опосредует влияние интеллекта на успеваемость, так как уровень ее сформированности во многом и определяет результаты учебной деятельности студента. Поэтому влияние интеллекта нивелируется.

С другой стороны, меняется и роль интеллекта. Если на младших курсах уровень интеллекта определяет и ведет за собой профессиональное развитие в целом, то с появлением системы учебной деятельности эту функцию начинает выполнять она. Учебная деятельность активизирует те стороны интеллекта, которые необходимы для ее реализации и, тем самым, на старших курсах уже она определяет содержание и направление профессионального развития интеллекта.

3.) В ходе обучения в вузе компоненты интеллекта выполняют разные функции. Выделяется группа компонентов интеллекта, которые влияют на успеваемость только на одном из курсов, а затем никаких связей с успешностью обучения не обнаруживают. Например, компоненты измеряемые субтестом 2 (4 курс), субтестом 7 (2 курс).

Отсутствуют компоненты интеллекта, которые не имеют хотя бы одной связи, с тем или иным видом успеваемости на одном из курсов. Большинство компонентов обнаруживает две связи (и более) с успеваемостью. На каждом из курсов на успеваемость, в основном, влияют разные компоненты интеллекта. До третьего курса включительно связи с успеваемостью демонстрируют компоненты, входящие во все факторы (вербальные, символические и образные) интеллекта.

Полученные данные свидетельствуют, что в ходе обучения в вузе в процесс развития последовательно вовлекаются все компоненты интеллекта, причем на каждом курсе свои, хотя отмечаются и повторения. Процесс развития начинается с преобразования тех компонентов, которые сформировались в школьный период обучения студентов и, которые противоречат академическим требованиям, предъявляемым в вузе. В этом заключается одна из ведущих линий учебной адаптации студентов младших курсов.

Отдельные компоненты интеллекта, влияющие на успеваемость студентов разных курсов и педагогических специальностей, вслед за В.Д. Шадриковым и Н.В. Нижегородцевой, мы называем учебно-важными качествами, по аналогии с профессионально важными [7]. Если процесс профессионального обучения в вузе организован правильно, то учебно-важные качества должны последовательно преобразовываться в профессионально важные или заменяться ими. И в этом заключается одна из наиболее существенных линий профессионального развития человека.

4.) Наконец необходимо обратить внимание на то, что разные способы обработки данных указывают на рост взаимосвязей успеваемости и уровня развития интеллекта на пятом курсе. Учитывая и ряд других показателей можно предположить, данные факты свидетельствуют о начале следующего цикла развития интеллекта, который можно назвать собственно профессиональным.

В отличие от учебно-профессиональной фазы здесь начинается развитие интеллекта, ориентированного на решение профессионально-педагогических задач. Этот цикл завершается уже после окончания вуза в процессе самостоятельной профессиональной деятельности и его результатом является развитие профессионального интеллекта как ведущего компонента когнитивной сферы личности профессионала.

В рамках экспериментального исследования, представленного в данной главе, были использованы различные показатели профессионального развития интеллекта, включая структурные и аналитические, абсолютные и относительные и зафиксированы как частные, так и общие тенденции данного процесса. В рамках следующего параграфа постараемся сопоставить между собой большинство использованных показателей, что позволит нам сделать комплексную оценку полученных результатов и уточнить

(подтвердить, опровергнуть), выявленные выше тенденции.

6.4.4. Комплексный анализ ведущих показателей профессионального развития интеллекта

Интересующие нас данные представлены в таблице 15. В нее включены только показатели, выраженные в относительных единицах (среднее взвешенное), что позволяет нам сравнивать их между собой на разных этапах обучения. Обратимся к анализу обобщенных данных, которые представлены показателями средних значений по каждому курсу и вариативностью (коэффициент вариации).

Среднее значение всех индексов, представленных в таблице 15, первоначально растет с 0,92 (1 курс) до 1,13 (3 курс), а затем падает до 0,99 на 5 курсе (различия значимы по критерию Стьюдента, при $p=0,05$). Прослеживается тенденция, характерная для изменения абсолютных значений уровня развития общего интеллекта. В целом эти данные подтверждают предположение, что третий курс является демаркационным в плане профессионального развития интеллекта. Скорее всего, до 3 курса интеллект развивается и функционирует по одним правилам и закономерностям, а после третьего – начинают действовать или подключаются другие.

Обратимся к анализу вариативности показателей, представленных в таблице 15. Максимальная вариативность всех показателей развития интеллекта приходится на 4 курс. Несколько ниже отмечается вариативность на 2-

ом курсе. Эти данные подтверждают предположение, что 2 и 4 курсы являются критическими в плане профессионального развития интеллекта. Для уточнения роли каждого из курсов, сравним между собой частоту изменения тенденций, которые приходятся на данные курсы.

Таблица 15

Относительные показатели развития интеллекта и динамики успеваемости

Показатель	Курс обучения				
	1	2	3	4	5
Общий интеллект	0,95	1,00	1,10	1,02	0,94
АУ	0,96	0,96	0,99	1,03	1,09
ЭУ	0,92	0,99	1,05	0,99	1,09
Интегративность	1,07	0,68	0,87	1,36	1,02
Д 1	0,62	0,77	0,92	1,58	1,26
Д 2	1,28	1,00	0,67	0,73	1,31
Связь интеллекта с АУ и ЭУ	0,77	1,85	1,69	0,38	0,38
Количество компонентов	0,60	1,40	1,80	0,40	0,80
Д 3	1,08	1,24	1,06	0,58	1,04
Среднее значение	0,92	1,10	1,13	0,90	0,99
Вариативность	0,22	0,33	0,28	0,45	0,29

Примечание.

Интегративность - интегративность структуры интеллекта,

Количество компонентов - количество компонентов структуры, связанных с успеваемостью,

Д 1 (дифференцированность) – различия в уровне развития интеллекта у студентов разных специальностей,

Д 2 (дифференцированность) – различия между уровнем развития факторов интеллекта у студентов одной специальности,

Д 3 (дифференцированность) – дифференцированность структуры интеллекта.

В экспериментальной психологии хорошо известно, что всякое резкое изменение динамики показателя, например, от роста к уменьшению или наоборот, указывает

на качественные перестройки психологических процессов, которые он характеризует. Мы считаем, что чем больше таких изменений приходится на тот или иной период, тем большую роль он играет в процессе развития.

На четвертом курсе, фактически, 6 показателей из 9 демонстрируют инверсию своей динамики, на втором – таких показателей 3. Следовательно, качественная перестройка процессов профессионального развития интеллекта на 4 курсе глубже и принципиальнее, чем на втором. И это согласуется с данными, представленными выше и материалами других исследований [10]. На первом-втором курсах университета начинается и завершается учебная адаптация студентов, происходит формирование студенческой идентичности и учебно-академической деятельности. Фактически на данном этапе обучения в вузе происходит продолжение развития академических знаний студента, которое продолжает, конкретизирует и углубляет тенденции развития школьного периода. На четвертом курсе происходит качественный скачок в развитии студента, начинается процесс собственно профессионального развития. Развитие познавательной сферы как самоцели прекращается, и она начинает ориентироваться на решение не познавательных, а профессиональных задач.

Поскольку процесс развития интеллекта наиболее интенсивно идет до и после 3-го курса, остановимся на содержании каждого этапа более подробно. И так, для первого этапа (1-3 курсы) характерны следующие особенности:

- рост успеваемости, особенно ЭУ;
- рост уровня развития общего интеллекта и его факторов;
- относительно низкий уровень общей интегративности структуры интеллекта;

- относительно высокий уровень общей дифференцированности структуры интеллекта;

- рост различий по уровню развития интеллекта между студентами разных специальностей;

- относительно низкий уровень различий по уровню развития интеллекта между студентами разных специализаций;

- снижение различий по уровню развития факторов интеллекта внутри каждой специальности;

- рост и относительно высокая величина связей между интеллектом и успеваемостью.

О чем свидетельствуют изменения, происходящие на данном этапе обучения в вузе?

Сочетание роста абсолютных показателей общего интеллекта с резким снижением различий между его факторами и минимальным ростом различий между специальностями указывает на то, что идет активная консолидация внутренней организации интеллекта на основе согласования взаимодействия отдельных факторов. Это указывает на развитие именно академического интеллекта, так как у студентов различных курсов здесь наблюдаются минимальные различия.

Высокий уровень связей интеллекта с успеваемостью, при низкой общей интегративности его структуры указывает на «внешнюю» обращенность интеллекта: он не только активно развивается на данном этапе, но и непосредственно влияет на успешность обучения, которая сама по себе сигнализирует студенту о верности выбранного направления его академического развития. Возможно, это свидетельствует о ведущей роли интеллекта по отношению к успешности обучения на данном этапе профессионального развития студентов.

Комплексный анализ изменений свидетельствует, что на первом этапе обучения, развитие интеллекта осу-

ществляются и на основе роста его компонентов и за счет их структурных преобразований. Однако устойчивых связей между показателями структурного развития интеллекта (интегративность и дифференцированность) и успешностью обучения не выявлено, а влияние уровня выраженности отдельных компонентов интеллекта на успеваемость зафиксировано. Все это убедительно показывает, что абсолютный рост компонентов интеллекта является ведущим механизмом его развития на данном этапе.

В этот период начинается и завершается учебная адаптация студентов к условиям и требованиям вуза, студент включается в процесс обучения как субъект учебно-академической деятельности, формируется психологическая система учебно-академической деятельности, адекватная предмету педагогической специализации.

На втором этапе обучения в вузе (3 – 5 курсы) в ряде случаев отмечаются изменения противоположные тем, что выявлены на первом этапе:

- начинают снижаться абсолютные показатели развития общего интеллекта;
- показатели успеваемости, в целом, изменяются, а показатели ЭУ на 4-ом курсе значительно снижаются;
- отмечается резкое повышение общей интегративности структуры интеллекта и снижение дифференцированности;
- резко снижается величина связей интеллекта и успеваемости;
- возрастают различия между специальностями по уровню развития интеллекта;
- начинают расти, а к 5 курсу резко возрастают, различия по уровню развития факторов интеллекта.

Все отмеченные изменения подтверждают сделанное выше предположение, что на 3-5 курсе начинается процесс профессионального развития интеллекта, которое,

в данном случае, обретает форму учебно-профессионального.

Возвращаемся к ранее поставленному вопросу: означает ли снижение абсолютных показателей интеллекта, прекращение процесса развития интеллекта? Динамика показателей интегративности и всех видов дифференцированности свидетельствует, что развитие не прекращается, а происходит смена его ведущих механизмов, в качестве которых теперь выступают структурные преобразования.

Следующий вопрос, который нас интересует: почему количество связей между интеллектом и успеваемостью резко снижается на данном этапе? Причин здесь несколько. Во-первых, как было отмечено выше, в связи с формированием устойчивой психологической системы учебно-профессиональной деятельности, прямое влияние интеллекта на успешность обучения нивелируется. Теперь успешность обучения напрямую зависит от сформированности системы учебной деятельности.

Во-вторых, оценки, используемые преподавателями вуза, в том числе и экспертные, не учитывают или не улавливают новые профессиональные тенденции развития интеллекта. А о том, что происходит профессиональное развитие интеллекта, указывает резкий рост различий по уровню интеллекта между студентами разных факультетов, который отмечается на старших курсах.

В-третьих, ведущую роль на старших курсах начинают играть структурные механизмы развития интеллекта, а роль механизмов «роста» и «увеличения» существенно снижается. Мы же коррелируем успеваемость с абсолютными показателями развития интеллекта и не учитываем структурные факторы.

Можно предположить и еще одну причину, которая отмечена в работах Ю.П. Поваренкова [10; 11] и

В.Н.Дружинина [4]. На более поздних этапах развития ведущую роль в определении эффективности деятельности начинают мотивационные факторы, которые задают уровень достижений человека и уровень актуализации его когнитивного потенциала. Поэтому среди факторов, определяющих успешность обучения, интеллект отходит на второй план и даже подчиняется влиянию мотивационных и характерологических факторов, которые, по-видимому, и определяют уровень успеваемости. Но это объяснение нуждается в экспериментальной проверке.

Комплексный анализ данных, представленных в таблице 15, убеждает нас в том, что в процессе обучения в вузе выделяется 4 цикла или 4 фазы профессионального развития интеллекта: школьно-академическая, академическая, учебно-профессиональная и собственно профессиональная. Соответственно, можно говорить и о различных типах интеллекта.

Пик первого цикла приходится на 10-11 классы средней школы; в вузе он завершается в 2-3 семестре, в зависимости от быстроты осознания студентом необходимости перестраиваться в соответствии с новыми требованиями, предъявляемыми к когнитивной сфере.

Во 2-3 семестре начинается следующий цикл развития интеллекта, результатом которого является развитие такого учебно-важного качества как академический интеллект. Он развивается в процессе освоения предметных знаний и умений и сам обеспечивает их накопление и реализацию. Пик данного цикла приходится на 3 курс обучения в вузе.

В 6-7 семестрах начинается учебно-профессиональный цикл развития интеллекта. Его результатом является становление учебно-профессионального интеллекта, который формируется в процессе решения учебно-

профессиональных задач в ходе практики. Пик данного цикла приходится на 8-9 семестр обучения в вузе.

Наконец, в 9-10 семестре начинается собственно профессиональный цикл развития интеллекта. Его результатом является становление профессионально-педагогического интеллекта как средства решения всего многообразия учебных и воспитательных задач, с которыми приходится сталкиваться учителю в ходе своей деятельности. Пик данного цикла приходится на первые годы самостоятельной профессиональной деятельности учителя.

Результаты экспериментально-теоретического анализа, проведенного выше, позволяют констатировать следующие важные моменты.

1.) Профессиональное развитие интеллекта является частью общего процесса профессионального становления и реализации человека на стадии обучения в вузе. Поэтому все полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют, что в основе детерминации профессионального развития интеллекта лежит конкретная академическая или профессиональная ситуация развития. Ведущими внешними факторами ситуации, с точки зрения концепции оперативности, выступают учебно-академические и учебно-профессиональные требования, содержание которых изменяется и трансформируется по мере обучения в вузе и в зависимости от педагогической специальности студентов.

2.) Профессиональное развитие интеллекта осуществляется в соответствии с общими и специфическими требованиями, предъявляемыми к студенту как субъекту учебной и учебно-профессиональной деятельности. Специфические требования определяются содержанием педагогической специальности, курсом обучения, а также совокупностью этих факторов. Они находят свое выражение

в особенностях развития общего интеллекта, его факторов и компонентов, в связях с успеваемостью. Общие требования проявляются в изменениях интеллекта, характерных для студентов всех курсов и всех специальностей.

3.) Процесс профессионального развития интеллекта имеет явно выраженный циклический характер. Начало и окончание циклов, а также их содержание и последовательность определяется общей логикой профессионального становления личности на стадии обучения в вузе. В рамках нашего исследования выявлено 4 основных цикла: школьно-учебный, учебно-академический, учебно-профессиональный и профессиональный. Школьно-учебный цикл начинается до обучения в вузе и завершается во 2-3 семестре. Профессиональный цикл начинается в 9-10 семестре и завершается после окончания вуза. В рамках обучения в вузе в полном объеме представлены учебно-академический и учебно-профессиональные циклы развития интеллекта.

4.) Результатом учебно-академического цикла является развитие академического интеллекта, начало данного процесса приходится на 2-3 семестр обучения в вузе. Он формируется на основе перестройки той модели интеллекта, которая сформировалась в школе. Он развивается в процессе усвоения предметных знаний и умений и в дальнейшем влияет на их формирование и использование. Имеющиеся в нашем распоряжении материалы свидетельствуют, что в основе школьного и студенческого академического интеллекта лежат разные операциональные механизмы, которые перестраиваются в ходе учебной адаптации. Максимального пика своего развития академический интеллект достигает на третьем курсе.

5.) В процессе учебно-профессионального цикла развивается и реализуется учебно-профессиональный интеллект. Активное формирование учебно-профес-

сионального интеллекта начинается в конце третьего в начале четвертого курса и интенсифицируется в период прохождения практики. В этот период интеллект из средства решения учебно-академических задач превращается в средство решения учебно-профессиональных, которые фактически являются учебными моделями реальных профессиональных задач. В конце 5 курса начинает развиваться собственно профессиональный интеллект, завершение его развития происходит уже в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

6.) В основе развития интеллекта лежат разные механизмы преобразования его компонентов и состава. Наиболее простой механизм – увеличение или уменьшение, накопление или сокращение, рост или снижение показателей общего интеллекта, его факторов или компонентов. Более сложный механизм – это структурные преобразования интеллекта. Оба механизма действуют на всех этапах обучения в вузе, однако первый играет ведущую роль в начальный период каждого цикла развития интеллекта, а второй – на более поздних этапах данного процесса. Второй механизм обеспечивает адекватное свертывание структуры интеллекта для решения задач эффективного функционирования.

7.) Процесс профессионального развития интеллекта осуществляется неравномерно. Это находит свое отражение в интенсификации процессов развития, которые приходятся на 2 и 4 курс. Динамика основных показателей свидетельствует, что на этих курсах происходит смена ведущих тенденций профессионального развития интеллекта, причем глубина таких перестроек наиболее сильна на 4 курсе. Интенсификация процессов развития связана с началом развития академического и учебно-профессионального интеллекта. Более глубокие перестройки, происходящие на 4 курсе, связаны с тем, что в

данном случае качественно меняется детерминация развития интеллекта, который из средства познания академических знаний превращается в средство решения первоначально задач учебно-профессиональной деятельности, а в дальнейшем – и в средство решения профессионально-педагогических задач.

8.) К числу наиболее интересных механизмов развития интеллекта следует отнести сочетание процессов внутренней консолидации факторов интеллекта и внешней его дифференциации. Дифференциация проявляется в том, что с 1 по 4 курс в два-три раза увеличиваются качественные и количественные различия интеллекта у студентов, обучающихся на разных факультетах. А консолидация проявляется в том, что в этот же период происходит снижение различий по уровню развития между четырьмя факторами интеллекта. Говоря другими словами, внешняя дифференциация и специфичность интеллекта у студентов разных специальностей достигается за счет максимального согласования, сближения развития его основных факторов: вербального, пространственного, счетно-арифметического и мнемического. Однако данный процесс осуществляется неравномерно: до 3-4 курса наблюдается рост внешней дифференциации и внутренней консолидации, а затем наблюдается обратная тенденция, хотя и в менее выраженной форме. Снижение внутренней согласованности является предпосылкой для начала качественной перестройки структуры интеллекта, о которой мы говорили выше.

9.) Между уровнем развития интеллекта и успеваемостью существует значимая положительная связь, которая изменяется в зависимости от курса и специальности студента. Выявлена связь успеваемости как с общим интеллектом, так и с его компонентами. Связь не обнаружена у студентов ФФ и, частично, у студентов ИФ. Макси-

мальная связь между интеллектом и успеваемостью обнаружена на 2-3 курсах, затем она резко снижается. На разных курсах на успеваемость влияют различные компоненты структуры интеллекта. Влияние интеллекта на успеваемость в большей степени зависит от фактора «педагогическая специальность» и в меньшей степени от фактора «курс обучения».

10.) Полученные результаты убеждают нас в том, что между уровнем развития интеллекта и успешности обучения существует определенное соотношение. Это означает, что не только учебно-профессиональные требования определяют качественные и количественные изменения интеллекта, но и сам интеллект определяет успешность обучения решению академических и профессиональных задач. В этой диаде интеллекту отводится ведущая роль на младших курсах обучения, когда еще не сформирована психологическая система учебной деятельности. На старших курсах уже учебно-профессиональная деятельность ведет за собой развитие интеллекта.

11.) В целом академическая и экспертная успеваемость студентов всех специальностей растет от 1 курса к 5. Однако при переходе с 1 курса на второй отмечается замедление роста успеваемости, а на четвертом курсе она снижается. Академическая пятибалльная отметка завышается преподавателями примерно на 10 – 12% по «политическим» мотивам, поэтому ее показатели не подчиняются закону нормального распределения. Экспертная десятибалльная оценка подчиняется закону нормального распределения и поэтому более точно отражает реальный уровень обученности студентов.

12.) Резкое ослабление связей между интеллектом и успеваемостью объясняется 4 группами причин. Во-первых, как было отмечено выше, в связи с формированием устойчивой психологической системы учебно-

профессиональной деятельности, прямое влияние интеллекта на успешность обучения нивелируется. Теперь успешность обучения напрямую зависит от сформированности системы учебной деятельности.

Во-вторых, возможно, что оценки, используемые преподавателями вуза, в том числе и экспертные, не учитывают или не улавливают новые профессиональные тенденции развития интеллекта.

В-третьих, ведущую роль на старших курсах начинают играть структурные механизмы развития интеллекта, а роль механизмов «роста» и «увеличения» существенно снижается. Мы же коррелируем успеваемость с абсолютными показателями развития интеллекта и не учитываем структурные факторы.

Еще одну причину, которая отмечается в работах Ю.П. Поваренкова [10; 11] и В.Н. Дружинина [4]: на более поздних этапах развития ведущую роль в определении эффективности деятельности начинают играть мотивационные факторы, которые задают уровень достижений человека и уровень актуализации его когнитивного потенциала. Поэтому среди факторов, определяющих успешность обучения, интеллект отходит на второй план и даже подчиняется влиянию мотивационных и характерологических факторов, которые, по-видимому, и определяют уровень успеваемости.

Осуществленный в работе теоретико-экспериментальный анализ позволил нам уточнить психологическое содержание процесса профессионального становления человека, обозначить общие и частные тенденции профессионального развития человека на стадии обучения в вузе,

выявить некоторые тенденции развития интеллекта у студентов 4-х специальностей педагогического вуза.

Подход к изучению психологического содержания обучения в вузе с позиций психологической теории профессионального становления человека оказался весьма плодотворным. Он позволил четко определить роль, которую играет обучение в вузе в ходе профессионализации человека. С позиций данного подхода яснее просматривается сущность профессионального образования: оно, как известно, не может быть сведено только к освоению академических и методических знаний и навыков; оно, прежде всего, заключается в формировании и самоформировании профессионально-педагогической деятельности, в развитии необходимых для ее реализации профессионально важных и профессионально значимых качеств.

Нам удалось получить ответы на ряд вопросов, касающихся развития интеллекта студентов, обучающихся в педагогическом вузе. Мы показали, что в высшей школе, также как и в средней, существуют устойчивые положительные связи между уровнем развития интеллекта и успеваемостью. Однако эти связи оказались менее выраженными и более избирательными, что свидетельствует о существовании сложных опосредований между интеллектом студентов и продуктивностью их учебной деятельности.

Удалось выявить тенденции развития интеллекта, прежде всего многофазность данного процесса. В ходе учебной адаптации интеллект перестраивается в соответствии с новыми академическими требованиями, которые предлагаются в вузе. Здесь была зафиксирована следующая закономерность: чем лучше были развиты отдельные компоненты интеллекта в школьный период, тем сложнее осуществлялась перестройка. Последующий переход от академического периода обучения в вузе к профессиональному сопровождается качественными изменениями

механизмов детерминации и развития интеллекта. Это явилось очередным подтверждением того, что профессиональное развитие на стадии обучения в вузе осуществляется неравномерно и проходит ряд этапов, различающихся по своему психологическому содержанию.

На примере изучения интеллекта нами зафиксированы и проанализированы различные механизмы профессионального развития, такие как рост-уменьшение, накопление-сокращение, внешняя дифференциация и внутренняя консолидация компонентов интеллекта. Полученные и представленные в пособии результаты важны с точки зрения практики совершенствования системы высшего педагогического образования. Они имеют значения и для развития общей теории профессионального становления человека и его когнитивного развития.

Вместе с тем, нам не удалось ответить на некоторые поставленные вопросы. Так, за рамками нашего анализа остались структурные механизмы развития, существование которых было лишь зафиксировано. Важная роль этих механизмов проявляется на старших курсах обучения в вузе. И именно структурным механизмам отводится ведущая роль в профессиональном развитии человека на более поздних стадиях профессионализации, в том числе и после завершения обучения в вузе. Изучение данных механизмов должно стать одной из задач нашего последующего исследования.

С другой стороны, результаты, полученные в ходе изучения развития интеллекта, позволили поставить ряд новых вопросов, ответы на которые отсутствуют в психолого-педагогической литературе. Так, в ходе анализа было показано, что переход от академического периода развития студента к профессиональному осуществляется по механизму «включения» или «снятия». Это означает, что новообразования академического периода не исчезают, а

включаются в структуру новообразований учебно-профессионального периода. Например, система учебно-академической деятельности не разрушается, а перестраивается и включается в состав системы учебно-профессиональной деятельности, как средство решения определенных задач.

Возникает вопрос: насколько должно быть завершено формирование, например, системы академической деятельности, чтобы обеспечить максимально легкое и быстрое ее включение в состав учебно-профессиональной деятельности. В более широком смысле, это вопрос затрагивает проблему завершенности любого предшествующего этапа развития человека с точки зрения возможностей перехода на последующие этапы (проблема преемственности развития). Хорошо известны случаи, когда «переченные дети» плохо адаптируются в первом классе. В исследовании продемонстрированы некоторые отрицательные связи довузовского уровня развития интеллекта и успешностью обучения в вузе на первом курсе. Мы располагаем данными, что при увеличении длительности периода академического обучения в вузе переход на профессиональный период затрудняется.

Наша гипотеза заключается в том, что определенная незавершенность развития является одним из условий последующего развития профессионала. Незавершенность создает необходимую степень открытости системы для последующего развития, определяет ее готовность для восприятия новых требований и перехода на другие стадии развития.

Одним из первых на важную роль механизма «незавершенности развития» в процессе профессионального становления человека обратил внимание В.Д. Шадриков при анализе развития способностей человека. Он показал, что именно биологическая незавершенность развития ре-

бенка способствует его быстрому социальному развитию через усвоение социальных требований и норм. Вместе с тем эта незавершенность будет способствовать превращению ребенка в волчонка, если он попадет в волчью стаю или – в медвежонка, если судьба забросит его в медвежью берлогу.

Незавершенность развития организма к моменту его появления на свет тесно связана с местом, которое занимает животное в эволюционном ряду, чем выше это место, тем больше незавершенность развития новорожденного, тем больше его возможности по усвоению опыта и последующего развития.

Мы рассматриваем «незавершенность развития» в качестве одного из естественных механизмов развития человека, который сформирован природой в процессе длительной эволюции. Поэтому он действует всегда, независимо от того осознает его человек или нет. Естественно, что в том случае если человек осознает принцип действия данного механизма, то его эффективность может существенно усилиться. Мы считаем, что в ходе социально-профессионального развития механизм незавершенности эффективен только до тех пор, пока человек не достигает определенного уровня профессиональной зрелости. Говоря другими словами, пока он из субъекта профессиональной деятельности не превращается в субъекта собственного профессионального развития, который способен регулировать не только процесс профессиональной деятельности, но и процесс профессионального становления.

Конечно, здесь не нужно упрощать ситуацию, и думать, что действие механизма незавершенности развития прекращается. Оно сохраняется, но с появлением субъекта профессионального развития оно подчиняется более точным и более чувствительным механизмам развития. Это механизмы профессионального планирования и целеобразо-

вания, механизмы прогнозирования и профессиональной рефлексии. Они начинают играть ведущую роль и определять содержание профессионального становления человека.

Полученные данные свидетельствуют, что необходимо обратить внимание на соотношение интеллектуального и личностного развития студента в ходе обучения. Есть основания предполагать, что на старших курсах именно личностным качествам отводится ведущая роль в детерминации профессионального развития человека.

Все сказанное выше является гипотетическими конструктами, которые опираются на отдельные экспериментальные факты и теоретические позиции, сформулированные в рамках психологической концепции профессионального становления личности. В тоже время, высказанные предположения нуждаются в серьезной теоретико-экспериментальной проверке. Это и станет целью наших последующих исследований в области психологии профессионального развития интеллекта.

Библиографический список

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111 – 131.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
3. Ананьев, Б.Г. Труд как важнейшее условие развития чувствительности / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1955. – №1. – С.14 – 25.
4. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие [Текст] / В.Н. Дружинин. – М., СПб.: ПерСэ: Иматон-М, 2001. – 224 с.

5. История советской психологии труда: Тексты [Текст]. – М., 1983.
6. Кузнецова, И.В. Профессиональное развитие студентов педагогического вуза [Текст] / И.В. Кузнецова, Ю.П. Поваренков. – Сыктывкар: КомиГПИ, 2003. – С. 129.
7. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Владос, 2001. – 256 с.
8. Ошанин, Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии / Д.А. Ошанин // Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение. – М., 1977. – С.134 – 149.
9. Ошанин, Д.А. Предметное действие как информационный процесс / Д.А. Ошанин // Вопросы психологии. – №3. – 1970. – С.34 – 50.
10. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 160 с.
11. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Курск, 1991. – 110 с.
12. Сенин, И.Г. Тест умственных способностей. Руководство [Текст] / И.Г. Сенин, О.В. Сорокина, В.И. Чирков (авторы адаптации). – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1991. – 28 с.
13. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1983. – 185 с.
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Завершая обсуждение заявленных проблем профессионального становления и реализации личности, необходимо отметить следующие моменты.

Круг проблем затрагивающих вопросы психологии становления и реализации личности значительно шире тех, которые были рассмотрены выше. Достаточно полно они представлены описаны в работах Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Д.Н. Завалишиной, В.Д. Шадрикова, Е.А. Климова, и заинтересованный читатель без особого труда может с ними ознакомиться. Степень разработанности данных проблем существенно различается. Некоторые лишь только сформулированы, решение других находится стадии планирования конкретных исследований, другие проходят активную проверку в рамках эмпирических исследований.

Среди комплекса проблем психологии профессионального становления и реализации личности, одной из наиболее актуальных является проблема разработки адекватного понятийного аппарата. Дело в том, что большинство понятий, которые используются в психологии профессионального становления, разработаны в рамках аналитического подхода, рассмотренного выше. Они, в основном, приспособлены для описания и изучения парциальных или частных тенденций профессионального развития. Такая концептуальная ограниченность существенно затрудняет изучения профессионального становления и реализации личности как целостного, непрерывного процесса.

Определенные попытки разработки и уточнения содержания отдельных понятий (профессиональное развитие, профессиональное самоопределение, ПВК и ПЗК, формы активности профессионала и т.д.) были предприняты в настоящей работе. Насколько они успешны – судить читателю. Тем

не менее, в дальнейшем мы продолжим наши теоретико-эмпирические исследования по уточнению и конкретизации базовых понятий психологии профессионального развития.

Другая проблема, которую мы считаем чрезвычайно актуальной на данном этапе развития психологической теории профессионального становления и реализации личности, затрагивает вопросы сопровождения и поддержки профессионала на различных этапах трудового пути. Само понятие «сопровождение» в психолого-педагогической литературе используется достаточно широко. Более того, выделены типы и виды сопровождения, предложены некоторые классификации данного процесса. Однако нигде мы не находим вразумительного объяснения, чем отличается сопровождение от обучения и воспитания, от непрерывного сопровождения и воспитания и т.д. Поэтому концептуализация и дифференциация данного понятия, в том числе и применительно к решению проблем профессионального становления личности, должна стать одной из задач нашего исследования в данной области.

Наконец, еще одна проблема, на решении которой, мы постараемся в дальнейшем сосредоточить наши усилия, связана с поиском адекватных средств (методов, методик, технологий и т.д.) изучения психологических механизмов профессионального становления и реализации личности.

Разработанная в рамках психологии труда технология психологического анализа профессиональной деятельности лишь частично решает проблему исследования процессов профессионального становления. Для изучения профессионального научения и развития, динамики карьерного роста, кризисов профессионализации и т.д., необходимо использовать специализированные генетические исследовательские технологии, важное место среди которых должно быть отведено биографическому методу.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1

Развитие основных факторов интеллекта
студентов *математического факультета*

Факторы интеллекта	Курс обучения				
	1	2	3	4	5
В	98,7	100,6	106,3	106,5	108,0
СА	108,5	108,3	113,4	114,0	115,1
ПР	99,0	103,1	107,7	110,2	100,8
М	109,4	111,3	111,6	111,8	102,6
Сv	48,8	39,8	25,9	25,3	52,5

Таблица 2

Развитие основных факторов интеллекта
студентов *физического факультета*

Факторы интеллекта	Курс обучения				
	1	2	3	4	5
В	99,6	102,0	99,9	93,7	94,0
СА	105,5	109,6	99,9	97,3	96,8
ПР	103,0	105,1	97,7	92,8	97,1
М	111,2	110,4	103,2	97,2	88,3
Сv	41,1	34,1	19,6	21,3	52,2

Таблица 3

**Развитие основных факторов интеллекта
студентов *исторического* факультета**

Факторы интеллекта	Курс обучения				
	1	2	3	4	5
В	106,5	103,6	107,2	107,1	105,5
СА	96,0	99,8	105,4	101,8	98,6
ПР	100,5	103,6	104,3	102,1	101,5
М	110,5	110,0	110,9	107,2	109,6
Сv	53,7	35,1	23,4	24,9	37,5

Таблица 4

**Развитие основных факторов интеллекта
студентов факультета *иностранных языков***

Факторы интеллекта	Курс обучения				
	1	2	3	4	5
В	99,6	99,4	105,6	105,7	102,5
СА	97,0	96,9	104,6	101,9	100,6
ПР	100,2	97,3	103,8	102,9	98,7
М	105,5	103,6	110,8	109,8	109,2
Сv	32,6	26,7	25,7	29,1	38,5

Таблица 5

**Собственная факторная структура теста
Амтхауэра**

Номер субтеста	Факторы интеллекта			
	1	2	3	4
1	0,00	0,79*	0,02	0,18
2	0,40	0,63*	0,11	0,04
3	0,30	0,66*	0,02	0,15
4	0,00	0,71*	0,03	0,21
5	0,84*	0,11	0,00	0,27
6	0,83*	0,15	0,12	0,21
7	0,15	0,22	0,11	0,80*
8	0,31	0,16	0,00	0,74*
9	0,09	0,02	0,98*	0,08
Количество связей (в %)	19,9	23,2	11,2	15,8

Таблица 6

**Связь успеваемости и интеллекта у студентов
разных факультетов**

№ субтеста	Факультет							
	МФ		ФФ		ИФ		ФИЯ	
	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ	АУ	ЭУ
1	0,35 ⁵	-0,13	-0,04	0,12	0,31 ⁵	0,25 ⁴	0,10	0,04
2	0,33 ⁵	0,17 ¹	0,01	0,07	0,19 ²	0,10	0,24 ²	0,30 ⁵
3	0,31 ⁵	0,28 ⁵	-0,01	0,09	0,28 ⁵	0,19 ²	0,24 ²	0,41 ⁵
4	0,40 ⁵	0,30 ⁵	0,11	0,11	0,20 ²	0,03	0,24 ²	0,30 ⁵
5	0,34 ⁵	0,14	0,19 ²	0,09	0,03	-0,01	0,25 ³	0,23 ²
6	0,28 ⁵	0,18 ¹	0,09	0,12	0,08	0,01	0,19 ¹	0,18
7	0,27 ⁴	0,04	0,03	0,04	-0,05	-0,12	-0,04	0,04
8	0,30 ⁵	0,18 ¹	0,07	-0,01	0,10	-0,01	0,17	0,27 ⁴
9	0,28 ⁵	0,04	-0,02	-0,08	-0,05	-0,07	0,15	0,21 ²
IQ	0,46 ⁵	0,26 ⁴	0,12	0,11	0,23 ³	0,09	0,23 ⁴	0,37 ⁵

Ю. П. ПОВАРЕНКОВ

**Проблемы психологии
профессионального становления
личности**

Подписано в печать 29.10.2007. Формат 60x92/16.
Объем 25,13 п.л. Тираж 100 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии «Канцлер»
Ярославль, ул. Столярная, 14
Тел.: (4852) 73-73-40