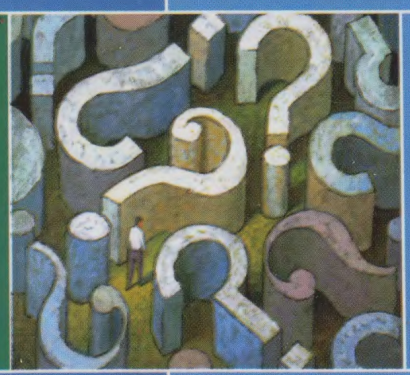
Высшее профессиональное образование

Э. Ф. Зеер

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ



Учебное пособие

Профессиональное обучение

ACADEMIA

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Происходящие в обществе социально-экономические изменения предъявляют новые требования к личности специалиста. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности.

Профессиональное развитие человека стало предметом исследования психологов в начале прошлого столетия. В прикладных отраслях психологии — психотехнике и психологии труда — при изучении проблем развития и совершенствования трудовых умений и навыков, рационализации трудовой деятельности, работоспособности, психологической характеристики профессий, профотбора и рационального использования кадров исследовались различные аспекты психологии профессиональной успешности работников, а следовательно, механизмы и закономерности профессионального развития. В это же время в индустриальных странах Европы и США возникали психологические теории профессионального развития.

На первых порах главное внимание уделялось поиску возможностей повышения эффективности производства. Во второй половине XX столетия в рамках исследования карьеры специалистов начали разрабатываться новые концепции профессионального развития. Продвижение по должностным ступеням стало рассматриваться в них как процесс реализации человеком себя, свои возможностей в условиях профессиональной деятельности.

В последнее время в зарубежной психологии получила распространение концепция поливариантной карьеры. Ее основные положения заключаются в следующем:

– профессиональная биография каждого работника признается уникальной;

– динамику профессионального развития определяют карьерные циклы, каждый из которых состоит из мини-стадий профессионального становления;

– переход от одной стадии к другой сопровождается краткими, но интенсивными периодами обучения (повышение квалификации);

– профессиональная успешность обеспечивается уровнем развития метаумений, так называемых компетенций.

В отечественной психологии в 1980-е гг. исследования проблем профессионального развития велись по таким направлениям:

– профессиональное становление;

– формирование профессионализма и профессионализация субъекта деятельности;

– профессиональное самоопределение личности.

В исследованиях четко проводился субъектно-деятельностный подход, важное значение придавалось активности самой личности — сценаристу своей успешной профессиональной жизни. В качестве механизмов профессионального развития рассматривались саморегуляция, саморазвитие, самоорганизация. Дифференциация профессионального развития на этапы, стадии, периоды осуществлялась по различным критериям: по уровню выполнения деятельности, социальной ситуации, ведущей деятельности, уровню профессионализма и др. Главное внимание уделялось исследованию психологических феноменов, механизмов и закономерностей продуктивного профессионального развития.

В конце 1980-х гг. в отечественной психологической науке оформилась новая отрасль — акмеология. Ее особенность — ориентация на прогрессивное развитие личности и ее самосовершенствование. Акцент делался на закономерностях развития профессионализма.

Анализ многочисленных отечественных и зарубежных исследований профессионального развития позволяет сделать вывод: тематическим ядром научных поисков стало однонаправленное прогрессивное изменение деятельности и личности обучаемого или специалиста. Задачами исследования были выявление механизмов, закономерностей, особенностей успешного профессионального развития, а также разработка эффективных (действенных) психолого-педагогических технологий актуализации личностно-профессионального потенциала, развития и формирования психологических новообразований профессионально успешной личности.

Взаимосвязь человека с профессией изучалась сквозь призму адаптации личности к деятельности, ее профессиональной пригодности, удовлетворенности процессом труда и повышения его результативности. Исследование факторов, препятствующих профессиональному развитию, обусловливалось стремлением повысить эффективность труда человека, сделать его надежным, безопасным, созидательным. Учет индивидуально-типологических свойств человека сводился к профотбору и выработке индивидуального стиля деятельности.

Исследовались также факторы, негативно сказывающиеся на профессиональном развитии: неблагоприятная социально-экономическая ситуация, низкая организационная культура труда, отсутствие адекватного социально-профессионального интереса к содержанию данного вида трудовой деятельности, недостаточный

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

уровень развития способностей, профессионально важных качеств, психофизиологических свойств и др.

Наряду с этим при проведении исследований психологи подчеркивали, что профессиональное развитие сопровождается периодами регресса, дезадаптации, стагнации, кризисами, деформациями, а в отдельных случаях и профессиональной деградацией человека.

Анализируя причины, препятствующие профессиональному развитию человека, А. К. Маркова указывает на возрастные изменения, связанные со старением, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонию, длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда, а также на кризисы профессионального развития[1].

Искаженное профессиональное развитие, возникновение в процессе выполнения профессиональной деятельности негативных качеств, меняющих профиль личности, освещены в работах С. П. Безносова, Р. М. Грановской, Л. Н. Корнеевой. Исследователи отмечают, что под влиянием условий труда, индивидуально-типологических особенностей работников, их возраста развиваются профессионально нежелательные качества, которые отрицательно сказываются на продуктивности профессиональной деятельности.

А. В. Филиппов, анализируя психологические механизмы реализации нововведений, выделяет несколько типов психологических барьеров: организационно-психологические, социально-психологические, когнитивно-психологические и психомоторные[2]. Возникновение этих барьеров обусловлено стереотипизацией организационных процессов, межличностных отношений, квалификацией, режимом труда. Развитие производства, модернизация техники, внедрение новых технологий с необходимостью предполагают перестройку, изменение устоявшейся профессионально обусловленной структуры специалиста. Психологические барьеры порождают конфликтные ситуации, вызывают психическую напряженность, неудовлетворенность трудом, руководителями. Все эти деструктивные явления приводят к развитию таких профессионально нежелательных качеств, как консерватизм, догматизм, индифферентность и др.

Основываясь на анализе литературы и собственных исследованиях, мы можем констатировать, что профессиональное развитие — это не только совершенствование (позитивное изменение), но и разрушение, возникновение негативных тенденций и развитие профессионально нежелательных новообразований.

---

[1] См.: *Маркова А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 151—156.

[2] См.: *Филиппов А. В.* Работа с кадрами: психологический аспект. — М., 1990. — С. 142—148.

Итак, профессиональное развитие обязательно сопровождается возникновением профессиональных деструкций, которые отрицательно сказываются на динамике развития, искажают профиль личности, изменяют траекторию профессиональной жизни человека. В психологии профессий утвердилось положение, что эти психологические новообразования, сопровождающие профессиональное развитие, нежелательны. Они рассматриваются как психологические преграды, препятствия, барьеры.

Принципиально новую и весьма конструктивную трактовку психологических барьеров дает Р. Х. Шакуров. По его мнению, именно барьеры являются необходимым фактором, обеспечивающим развитие деятельности, а следовательно, и личности. Барьеры выполняют функции стабилизации, коррекции, энергетизации, мобилизации, развития, торможения и подавления. В роли барьеров выступают самые разные факторы: нехватка нужной информации, недостаток самообладания или сообразительности, дефицит предметов потребления, усталость, пространственная и временная отдаленность желанного события, и т.д. Барьер — это психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей[1].

Основываясь на теоретических положениях Р. Х. Шакурова, мы рассматриваем психологические барьеры как необходимое условие, фактор профессионального развития человека. Барьеры придают этому процессу личностный смысл, определяют профессиональное будущее человека. Отсутствие барьеров означает эволюционное, линейное развитие и приводит к стагнации личности.

В экстремальных ситуациях профессиональная активность, как правило, резко возрастает: возникшие препятствия актуализируют личностно-профессиональный потенциал, стимулируют рост профессионализма. Это подтверждают энтузиазм и высокая продуктивность труда людей во время массовых катастроф, экстремальных ситуаций, войн. Объективно и субъективно трудные, непреодолимые барьеры приводят к профессиональному саморазрушению личности.

Таким образом, психологические барьеры являются необходимым атрибутом, спутником профессионального развития. Их функция в этом процессе неоднозначна.

В данном учебном пособии анализируется роль психологических барьеров в профессиональном развитии, рассмотрены технологии их преодоления. Анализ противоречивых тенденций, психо-

---

[1] См.: *Шакуров Р. Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 7.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

логических преград, барьеров и препятствий профессионального развития обусловил необходимость рассмотреть теоретико-методологические основы этого процесса. В качестве теоретико-методологической основы психологии профессионального развития выступают смыслообразующие понятия: «профессия», «профессиональные взаимодействия», «деятельность», «личность», «субъект деятельности», «профессиональное самоопределение», «профессионально-образовательное пространство», «профессионализация». Системный, диатропический, синергетический и субъектный подходы определили «оптику» рассмотрения психологических изменений человека в процессе его взаимодействия с миром профессий.

Исследовательскую позицию автора обусловили принципы неустойчивого динамического равновесия, детерминизма и индетерминизма, прогрессивного и деструктивного развития, соразвития личности, образования и профессии.

На основании диатропического и синергетического подходов определено пространство профессионального развития личности. Объединение в одно пространство возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволило представить профессиональное становление личности как открытую, нелинейную и неравновесную систему.

В учебном пособии обозначены такие основные метапсихологические понятия, как «деятельность», «индивид», «личность», «субъект деятельности», которые отражают основное психологическое измерение профессионального развития человека.

Важное место в учебном пособии занимает профессиональное становление личности. Рассмотрены факторы, детерминирующие этот процесс, выделены стадии и основные психологические новообразования каждой стадии, а также раскрыты акмеологические основы профессионального развития.

Большое внимание уделено конструктивному и деструктивному развитию личности. Показано, что деструктивное развитие является результатом психологически некомпетентного преодоления психологических барьеров профессионального становления.

В качестве барьеров профессионального развития рассматриваются кризисы профессионального становления и профессионально обусловленные деструкции. В преодолении этих препятствий участвуют психологические защиты и стратегии преодолевающего поведения, которые в конечном итоге и определяют характер тех или иных психологических изменений личности.

Многообразие концепций и теорий профессионального развития обусловило существование различных его определений. На основе изучения работ ведущих психологов мы уточнили ключевые понятия психологии профессионального развития.

Ее предметом являются закономерности развития личности в процессе профессионального образования, освоения и выполнения профессиональной деятельности, механизмы и движущие силы профессионального становления личности с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной биографии.

Методы исследования, используемые в психологии профессионального развития, тесно связаны с методами общей психологии, педагогической и возрастной психологии, психологии труда и прикладных отраслей психологии. Естественно, что эти методы приобретают специфику, обусловленную особенностями становления личности в образовательно-профессиональном пространстве человека.

Целью курса «Психология профессионального развития» является формирование социально-психологической основы эффективной деятельности, формирование способов решения социально-психологических задач, обусловленных индивидуальными траекториями профессионального развития, а также формирование профессионально-психологических компетенций.

Исходя из этого, задачами курса являются:

– формирование системы профессионально-психологических знаний и умений профессиональной деятельности личности, особенностей и закономерностей ее профессионального развития;

– изучение конфликтов, кризисов и деформаций, обусловленных профессиональным развитием личности;

– определение технологий профессионального развития личности и овладение ими;

– изучение технологии мониторинга профессионального развития;

– формирование представлений о профессиональном самосохранении личности;

– личностное и профессиональное развитие специалистов.

Исходные концептуальные положения, цели и задачи курса «Психология профессионального развития» определили структуру данного учебного пособия.

В главе 1 «Теоретико-методологические основы профессионального развития» приведены основные смыслообразующие понятия, раскрыты методологические основания психологии профессионального развития, рассмотрены основные теории профессионального развития в отечественной и зарубежной психологии. В качестве эвристической модели интеграции факторов, детерминирующих развитие личности, рассматривается профессионально-образовательное пространство, которое характеризуется с синергетических позиций.

В главе 2 «Метапсихологические категории профессионального развития» анализируется психологическое измерение человека: индивид, субъект деятельности, личность. В качестве тематиче-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ского ядра психологического поля развития человека рассматривается деятельность. Основываясь на многомерном подходе, приведены логико-смысловые модели субъекта деятельности и личности, которые представлены как открытые, неравновесные системы.

В главе 3 «Психологические основы профессионального становления личности» проанализирован данный процесс, раскрыты его детерминация, закономерности и механизмы. Рассмотрены психологические особенности стадий профессионального становления и психолого-педагогические технологии содействия профессионализации личности.

В главе 4 «Психология развивающего профессионального образования» рассматриваются теоретические основы развивающего профессионального образования, показаны психолого-дидактические возможности компетентностного подхода, предлагаются инновационные технологии развивающего обучения и мониторинг профессионального развития личности обучающегося.

В главе 5 «Психологические барьеры профессионального развития личности» раскрываются психологические особенности профессионально обусловленных деструкций и закономерности их развития. В качестве психологических барьеров профессионального развития рассматриваются кризисы и деформации, приводится их феноменология. Анализируются направления профилактической и коррекционной работы, предлагаются стратегии профессионального самосохранения личности.

Основу учебного пособия составили исследования, выполненные автором и сотрудниками кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета в течение последних пяти лет. Некоторые их результаты были опубликованы в научных статьях, монографиях и учебных пособиях. Новые теоретико-методологические подходы привели к пересмотру ранее обоснованных концептуальных положений и обобщению результатов прежних исследований.

При работе над книгой автор опирался на исследования отечественных педагогов и психологов по проблемам профессионального образования и развития личности, проецируя данные психологии на конкретную практическую деятельность. Вполне естественно, что ученые с разных позиций рассматривают проблемы профессионального развития. Автор счел правильным не вдаваться в дискуссию по поводу разночтений в трактовке профессионального развития, а предложить свое понимание психологических особенностей и закономерностей этого процесса.

В учебном пособии отражены также идеи и исследования педагогов и психологов Российского государственного профессионально-педагогического университета: Н. С. Глуханюк, Г. В. Икрина, А. М. Павловой, Г. М. Романцева, Э. Э. Сыманюк, Е. В. Ткаченко, И. И. Хасановой, О. Н. Шахматовой.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Смыслообразующие понятия

Предметом психологии профессионального развития является взаимодействие человека с миром профессий. Каждая из сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной, что обусловливает развитие каждой стороны и соответственно всей области (структуры) взаимодействия в целом[1].

Рассмотрим смыслообразующие понятия, характеризующие взаимодействие человека с профессией. Исходным, родовым здесь является понятие «профессия».

Среди множества трактовок данного понятия, с которыми мы сталкиваемся в профессиоведческой литературе, выделим наиболее распространенные. Например: профессия — это занятие, требующее специальной подготовки, которое человек практикует регулярно и которое служит ему источником средств к существованию. Или: профессия — это объединение группы людей, занимающихся однотипной деятельностью, внутри которой устанавливаются определенные связи и нормы поведения.

Профессия — это особая форма социальной организации трудоспособных членов общества, объединенных общим видом деятельности и профессиональным сознанием: «Профессия — это необходимая для общества, социально ценная и ограниченная вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающая ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития»[2]. Е.А.Климов уточняет: профессия — это общность, деятельность, область проявления личности и исторически развивающаяся система. Приведем еще одно его определение: «С точки зрения общества профессия — это система профессиональных задач, форм и видов профессиональной деятельности, профессиональных особенностей личности, могущих обеспечить удовлетво-

---

[1] См.: Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990. — С. 51.

[2] *Климов Е. А.* Введение в психологию труда. — М., 1988. — С. 107.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

рение потребностей общества в достижении нужного обществу значимого результата, продукта»[1].

Итак, ***профессия*** (от лат. *professio*) — это исторически возникшие формы трудовой деятельности, для выполнения которых человек должен обладать определенными знаниями и навыками, иметь специальные способности и развитые профессионально важные качества.

В англоязычной среде различают понятия «профессия» (profession) и «занятие» (occupation). Термин «профессия» применяется лишь к небольшому кругу высокостатусных видов профессиональной деятельности. Все другие виды деятельности относятся к специальностям или видам работы, занятий.

В отечественном профессиоведении различают понятия «профессия» и «специальность». Профессия — понятие более широкое, чем специальность, ее отличительными признаками, помимо профессиональной компетентности, являются социально-профессиональная компетенция, профессиональная автономия, самоконтроль, групповые нормы и ценности. Профессия, как правило, объединяет группу родственных специальностей. Например, профессия — врач, специальности — терапевт, педиатр, окулист, уролог и др.; профессия — инженер, специальности — конструктор, технолог, металлург и др.; профессия — слесарь, специальности — сантехник, электрослесарь, слесарь-инструментальщик и др.

Специальность — это комплекс приобретенных путем профессионального образования, подготовки, а также в процессе работы специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии. Таким образом, специальность — один из видов профессиональной деятельности внутри профессии, направленный на достижение более частных или промежуточных результатов либо на достижение общих результатов специфическими средствами.

Сущностная характеристика профессии отражается в понятии ***«профессиональная деятельность»,*** в котором обобщаются ее социально-экономические, медико-биологические, психолого-педагогические, санитарно-гигиенические признаки. Важное значение в трактовке этого понятия имеет его психологическое содержание. В трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова и других авторов рассмотрены общепсихологические проблемы деятельности, развиты представления о ее строении и механизмах регуляции.

Определение человеком своего места в мире профессий, осознанный выбор профессии и нахождение личностного смысла в

---

[1] *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д, 1996. — С. 167.

выполняемой профессиональной деятельности отражается в понятии ***«профессиональное самоопределение»***. Приведем концептуальные положения психологов, исследовавших этот феномен.

А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции к понятию «самоопределение» близки такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление»[1].

Е. А. Климов характеризует профессиональное самоопределение «как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов»[2]. Более того, выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь»[3].

У личности в предшествующие годы развития сложились определенное отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и оценка своих возможностей, ориентация в социально-экономической ситуации, представление о запасных вариантах выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние внутренней готовности к очередному профессиональному самоопределению.

Итак, профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

Большой вклад в раскрытие сущности профессионального самоопределения внес Н. С. Пряжников. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации»[4].

Обобщая проведенный анализ профессионального самоопределения личности, выделим основные моменты этого процесса:

– профессиональное самоопределение — это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии;

---

[1] См.: *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997.
[2] *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. — С. 39.
[3] Там же. — С. 40.
[4] *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М.; Воронеж, 1996. — С. 17.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий;

– профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни — личность постоянно рефлексирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии;

– актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими, как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др.;

– профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Выполнение профессиональной деятельности требует определенной подготовленности. Степень и вид подготовленности называется ***квалификацией***.

Квалификация работников отражается в их тарификации (присвоение работнику тарифного разряда (класса) в зависимости от его квалификации, ответственности, сложности работы).

Существенным признаком квалификации является ее уровень, определяемый комбинацией следующих критериев:

– уровень усвоения знаний, умений и навыков;

– выраженность компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств;

– способность рационально организовывать и планировать свою работу;

– способность самостоятельно действовать в нестандартных ситуациях (быстро адаптироваться при изменении техники, технологии, организации и условий труда).

Ступень квалификации — этап подготовки профессиональных кадров в системе непрерывного профессионального образования, отражающий объем и соотношение общего и профессионального образования.

Получение квалификации осуществляется в процессе профессиональной подготовки и профессионального образования. *Профессиональная подготовка* направлена на ускоренное приобретение обучающимися знаний, умений и навыков, а также опыта, необходимых для выполнения определенной работы. Она осуществляется, как правило, в учебных центрах организаций и предприятий, а также путем бригадно-индивидуального обучения на рабочем месте.

Профессиональное образование — это научно обоснованный процесс и результат освоения определенного вида профессиональ-

ной деятельности, сопровождающийся овладением знаниями, умениями и навыками, а также формированием компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств. Реализуется оно в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.

В материалах, посвященных проблемам модернизации образования в России, подчеркивается необходимость опережающего профессионального образования[1]. Реализация этого требования видится в формировании у обучающихся принципиально новых единиц (конструктов) образования: *компетентностей*, *компетенций* и *метапрофессиональных качеств*. Существенной их характеристикой является высокий уровень обобщенности и интегративность, т. е. суть опережающего образования видится не столько в ориентации его содержания на развивающееся производство, сколько в формировании у обучающихся таких обобщенных способов взаимодействия с изменяющимся содержанием профессионального труда, которые будут востребованы в течение длительного периода профессиональной жизни.

Введение в содержание профессионального образования этих конструктов означает, что знания и умения переходят в ранг тактических образовательных единиц, а компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества становятся стратегическими понятиями обновления профессионального образования[2]. Такие конструкты широкого радиуса использования имеют отчетливо выраженную практико-ориентированную, деятельностную направленность, действительно обеспечивая конкурентоспособность работника.

Переход к принципиально новому содержанию профессионального образования обеспечит его развивающий характер, станет средством самореализации и самоутверждения личности в динамичном и изменяющемся мире профессий.

Следующим важным понятием профессиоведения является «***профессиональная адаптация***» — вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе. В широком смысле слова под адаптацией понимают взаимное приспособление специалиста и предприятия, в результате которого работник осваивается на предприятии, а именно:

– учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях;

– находит свое место в структуре предприятия как специалист, способный решать задачи определенного класса;

---

[1] См.: Стратегия модернизации содержания общего образования / под ред. А. А. Пинского. — М., 2001; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2004.

[2] См.: *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. — 2004. — № 3(27).

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– осваивает профессиональную культуру;

– включается в систему сложившихся до его прихода межличностных связей и отношений.

Различают следующие виды адаптации:

– первичную — приспособление молодых специалистов, не имеющих опыта профессиональной деятельности (например, выпускников вузов);

– вторичную — приспособление специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности (например, в ситуации вынужденной смены работы).

Адаптация является многогранным процессом, поэтому различают ее основные виды: психофизиологическую, социально-психологическую и собственно профессиональную адаптацию.

Результатом адаптации является освоение новой профессиональной деятельности, приобретение опыта ее выполнения, включение в профессиональное сотрудничество.

В отечественном профессиоведении представлены различные определения профессионализма. В профессиональной педагогике понимается как способность к компетентному выполнению функциональных обязанностей, приобретенная в ходе учебной и практической деятельности; уровень мастерства и искусности в определенном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач[1].

В философско-социологической литературе профессионализм определяется как высшая степень совершенства, которую достигает человек в своей деятельности, самый высокий уровень мастерства[2].

В психологии труда под профессионализмом понимают не только высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и определенную системную организацию сознания и психики человека[3].

Акмеология, основываясь на методологическом принципе единства личности и деятельности, рассматривает профессионализм как систему, состоящую из взаимосвязанных подсистем: профессионализма личности и профессионализма деятельности, которые находятся в диалектическом единстве. Приведем их определения.

Профессионализм личности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, акмеологических вариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень при-

---

[1] См.: Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева. — М., 1997. — С. 505.

[2] См.: *Игнатьев В. Г.* и др. Профессионализм административно-политических элит (философско-социологический и акмеологический подходы). — Ростов н/Д, 2002. — С. 95.

[3] См.: *Климов Е. А.* Психология профессионала. — М., 1996. — С. 387.

тязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие[1].

Профессионализм деятельности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью.

В нашем исследовании мы будем придерживаться следующего определения: ***профессионализм*** *— это интегральное качество (новообразование) субъекта труда, характеризующее продуктивное выполнение профессиональных заданий, обусловленное творческой самодеятельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации.*

Центральной категорией, отражающей сущность взаимодействия человека и профессии, является ***профессиональное развитие***, которое в психологии рассматривается как фундаментальный процесс изменения человека, как объяснительный принцип становления профессионализма и как ценность профессионального сообщества. Профессиональное развитие обычно отождествляют с прогрессивным изменением человека: созреванием, формированием, саморазвитием, самосовершенствованием.

Изменение личности в процессе освоения мира профессий отражается в понятии «*профессиональное становление*», которое характеризует индивидуально своеобразный путь (траекторию) личности с начала формирования представлений о профессиях и профессиональных намерений до завершения профессиональной биографии.

Важной частью длительного процесса профессионального становления личности является *профессионализация* — «формообразование» субъекта, адекватного содержанию и требованиям профессиональной деятельности.

Наиболее общим процессом является профессиональное развитие, поэтому представляется оправданным распространить его методологические основания на частные проявления: профессиональное становление и профессионализацию человека.

1.2. Методологические основания психологии профессионального развития

Методология — система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Методология тесно связана с теорией, но

---

[1] См.: *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. — СПб., 2003. — С. 59.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

не тождественна ей. Теория является результатом познания, а методология определяет способы достижения и построения этого знания. Иными словами, методология выступает в качестве способов исследования: концептуальных положений, объяснительных принципов и подходов.

Совокупность основополагающих идей, взглядов, подходов, определяющих принципиальные пути решения научно-практических задач, образует *концепцию* исследования. К концептуальным положениям психологии профессионального развития относятся следующие:

– профессиональное развитие — это цель и ценность профессиональной культуры;

– профессиональное развитие детерминируется природно обусловленными, биологическими, социальными факторами, индивидуально-психологическими свойствами индивида (человека), а также случайными событиями;

– профессиональное развитие — открытый, неравновесный, гетерохронный процесс;

– индивидуальное профессиональное развитие имеет свои пределы;

– профессиональное развитие сопровождается преодолением внешних и внутренних психологических барьеров.

Для обоснования концептуальных положений выдвигаются принципы исследования, определяющие пути решения научных задач. К методологическим принципам профессионального развития А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин отнесли принципы психологического детерминизма и развития; изучения человека в его прогрессивном развитии как индивида, субъекта труда и индивидуальности; активности; гуманизма[1].

Эти принципы определяют логику исследования профессионального развития личности; взаимодействие же человека с миром профессии целесообразно рассмотреть с позиции синергетики и диатропики. Изучение философских основ этих направлений позволило нам определить частные методологические принципы профессионально образовательного пространства. Приведем их краткую характеристику.

Принцип неустойчивого динамического равновесия как источник развития взаимосвязи личности, образования и профессии. Исходным моментом любого развития является спектр индивидуальных противоречий и действий. Без неустойчивости нет развития. Только системы, далекие от равновесия, находящиеся в состоянии неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность — это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, развитие происходит через неустойчи-

[1] Там же. — С. 28—35.

вость, через бифуркации, через случайность[1]. Следствием динамического неравновесия становится самоорганизация как преодоление тенденции регрессивного профессионального развития. Важное место в этом процессе в синергетике отводится возможному профессиональному будущему. Будущее является фактором реального профессионального настоящего, инициирует преодоление внешних преград и внутренних психологических барьеров.

Принцип детерминизма и индетерминизма в развитии следует из фундаментального положения синергетики о существовании открытых, неравновесных, нелинейных систем. К ним относится и профессиональное развитие. В случае поступательного, прогрессивного развития этот процесс детерминирован упорядоченными внешними благоприятными факторами, возникновение критических моментов развития приводит к образованию неустойчивых, неравновесных процессов, которые порождают флуктуации (колебания) и бифуркации. Критические ситуации изменяют вектор развития, вносят коррективы в «стрелу времени». Траектория развития становится неустойчивой. Внутренние, психологические факторы приобретают индетерминистский характер. Таким образом, профессиональное развитие в нормативно заданных ситуациях, стимулирующих его, детерминировано. В отдельные критические моменты развития этот процесс приобретает индетерминированный характер, вероятностный и случайный. Следствием такого профессионального развития могут стать неожиданные поворотные события в профессиональной жизни, открытие новых потенциальных возможностей, «профессиональная возгонка», а также иррациональный ход развития, например выученная беспомощность, и др.

Принцип прогрессивного и деструктивного развития как фактора успешного взаимодействия человека с образовательными системами и миром профессий. Р.Х. Шакуров, обосновывая категорию психологических барьеров, пишет: «Барьеры существуют везде, где взаимодействуют какие-то силы, движения, независимо от их природы»[2]. Подчеркивая развивающее воздействие внешних преград и внутренних барьеров, он приводит формулу развития: «самовосполнение ресурсов ради преодоления». Таким образом, главным конструктом, определяющим динамику профессионального развития, являются психологические барьеры, порождающие психическую напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность. Психологические барьеры нарушают эволюционное развитие, вносят в процесс взаимодействия чело-

---

[1] См.: *Аверин В.А.* Принципы психического развития // Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. — СПб., 2002. — С. 37—41.

[2] *Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. — 2001. — № 1.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

века с профессией рассогласования, приводят к образованию критических точек развития.

В качестве психологических барьеров в профессиональном развитии выступают выбор профессии, трудности адаптации, кризисы профессионального становления, профессионально обусловленные деформации и др.

Принцип соразвития личности, образования и профессии в профессионально-образовательном пространстве основывается на признании возможного и действительного, потенциального и реального. Из этого принципа следует признание саморазвития профессионально-образовательного пространства и детерминация «созвездий возможностей», а также компенсаторное приспособление личности к изменяющимся системам образования и профессиональной деятельности.

Продуктивность профессионального развития зависит от личностного потенциала человека, объективных и субъективных возможностей его реализации в образовании и профессии.

Совокупность концептуальных положений и принципов, определяющую направление и организацию исследовательской деятельности, называют в методологии *подходом*. Подход — исследовательская позиция, точка зрения, взгляд, «оптика», позволяющие определенным образом рассмотреть изучаемое явление.

При исследовании проблем психологии развития оправдано применение системного, диатропического, синергетического и субъектного подходов.

Системный подход заключается в изучении объекта как целого, состоящего из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченного и сложноорганизованного. Основной акцент делается на выявлении многообразных связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями объекта[1].

На основе системного подхода в психологии рассматриваются структуры деятельности и личности, субъекта деятельности, межличностные отношения и др. В психологических исследованиях системный подход получил развитие в работах К.А.Абульхановой-Славской, А.В.Брушлинского, В.А.Ганзена, Е.А.Климова, Б.Ф.Ломова, В.Д.Шадрикова и др.

Диатропический подход определяет исследование разнообразия общих свойств и различий в больших совокупностях объектов[2]. Диатропика изучает разнообразие, используя в качестве ведущего

---

[1] См.: Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. — М., 1991. — С. 410.

[2] См.: *Егоров В.С.* Философия открытого мира. — М., 2002. — С. 33—39.

метода строительство и сравнение гомологических рядов, выделенных по разным основаниям. Инструментальным средством реализации этого подхода стало многомерное отображение разноуровнего знания путем построения логико-смысловых моделей[1]. Важное значение придается смыслообразующим связям и отношениям.

Многомерная логико-смысловая модель представляет в свернутой форме большое число разнородных элементов знаний, сгруппированных с помощью координат в смысловые группы. Часть элементов выполняет иллюстративную функцию, однако все вместе они образуют семантически связанную систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы.

Синергетический подход используется в психологии при изучении открытых (обменивающихся веществом, энергией и информацией), нелинейных (многовариантных и необратимых в плане развития), саморазвивающихся (изменяющихся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и самоорганизующихся (спонтанно упорядочивающихся, переходящих от хаоса к порядку) систем.

Констатируя ограниченность системного подхода, В. С. Егоров акцентирует внимание на том, что открытые системы характеризуются разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравновесностью, нелинейными отношениями. Исходная открытость и системность — взаимоисключающие понятия, поскольку системность предполагает граничность и закрытость. Эволюция линейных динамических систем определяется настоящими событиями. Нелинейность психических явлений выступает предметом анализа синергетики, позволяющей охарактеризовать направленность развития в будущем.

Объединение в одно пространство возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволяет представить профессиональное развитие личности как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения профессионального развития являются усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития[2].

Субъектный подход основан на положениях С. Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность человека самосовершенствоваться. В психологии профессионального развития субъект

---

[1] См.: *Штейнберг В. Э.* Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. — 2001. — № 10(40). — С. 20—30.

[2] См.: *Зеер Э. Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. — 2003. — № 5(23). — С. 79—90.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

рассматривается как человек, творящий свою профессиональную биографию.

Самосовершенствование, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, самоопределение — вот неполный перечень проявлений субъекта деятельности, который становится предметом субъектного подхода в психологических исследованиях.

1.3. Пролегомены[1] психологии профессионального развития

В психологии нет однозначного определения понятия развития. Оно тесно связано с понятиями «формирование» и «становление», которые в отдельных случаях, особенно в педагогике, используют как синонимы. Наиболее общим является понятие «психическое развитие» — последовательные, прогрессирующие, хотя и включающие в определенные моменты регресс, в целом необратимые количественные и качественные изменения психики. Психическое развитие есть всегда возникновение нового, переход к которому носит скачкообразный характер, оно неизменно включает в себя перерывы постепенности. Стабильность и устойчивость личности постоянно сопровождаются ее изменением, обогащением.

Л. С. Выготский рассматривал психическое развитие как процесс качественных изменений, которые происходят в психике людей на основе усвоения ими социального опыта, представленного в предметах человеческой культуры: науке, искусстве, морали, в обычаях и традициях народа. К основным характеристикам психического развития он относил:

– общественно-историческую природу;

– целостность, выражающуюся во взаимосвязи всех психических функций;

– стадиальность — последовательный переход от одной ступени развития к качественно другой.

Основными свойствами развития, отличающими его от других изменений, являются необратимость, направленность и закономерность. В качестве форм развития выделяют филогенез и онтогенез. Психическое развитие в филогенезе осуществляется путем становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

К условиям психического развития относится то, что оказывает определенное влияние на индивида, т. е. внешние и внутренние обстоятельства, от которых зависят особенности, характеристики, уровень психического развития. Основными внешними условиями являются обучение и воспитание, внутренними — актив-

[1] *Пролегомены* — предварительные рассуждения.

ность самой личности, ее мотивы, отношения, установки, способности, воля и др.

Движущие силы психического развития — это противоречия между потребностями и внешними обстоятельствами, между возросшими физическими способностями, духовными возможностями и старыми формами деятельности, между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения, между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями и навыками.

В ходе онтогенеза происходит формирование психических структур в течение жизни данного индивида, иными словами, онтогенез — это процесс индивидуального развития человека[1].

Психическое развитие детерминируют следующие механизмы: гетерохронность, интеграцию, компенсацию.

Гетерохронность (неравномерность) выражается в том, что при любых, даже самых благоприятных, условиях обучения и воспитания различные психические проявления, психические свойства личности и психические функции не находятся на одном и том же уровне развития. В отдельные периоды развития возникают наиболее благоприятные условия для развития психики в тех или иных направлениях, и некоторые из этих условий имеют временный, преходящий характер.

Интеграция проявляется в том, что между психическими функциями в процессе онтогенеза устанавливаются отношения, межфункциональные связи, которые образуют сложные структуры, регулируемые и контролируемые деятельностью мозга; по мере развития психика приобретает все большую цельность, устойчивость, постоянство.

Компенсация выражается в тенденции замещения, воспитания тех функций, которые еще недостаточно развиты. Этот механизм связан с важнейшей особенностью нервной системы — пластичностью. Пластичность открывает богатейшие возможности для целенаправленного изменения психики человека в условиях обучения и воспитания, а также для компенсации слабости или дефектности развития.

Составной частью психического развития является профессиональное развитие.

Профессиональное развитие *— это изменение психики в процессе освоения и выполнения профессионально-образовательной, трудовой и профессиональной деятельности*[2]. Объектом развития выступает

---

[1] См.: Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990. — С. 333.

[2] *Трудовая деятельность* — целесообразная деятельность по созданию материальных и духовных благ. *Профессиональная деятельность* — определенный вид трудовой деятельности, требующий для выполнения специальных знаний, компетенции и качеств.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

субъект деятельности. Факторами, детерминирующими его развитие, являются социально-экономическая ситуация и ведущая деятельность, вначале учебно-профессиональная, затем профессионально-образовательная и, наконец, профессиональная. Профессиональное развитие человека происходит при его взаимодействии с миром профессий.

В зарубежной психологии представлены различные теории профессионального развития. Их можно свести к четырем направлениям:

– дифференциально-диагностическому;
– психодинамическому;
– теории решений;
– теории развития[1].

Основанием *дифференциально-диагностического направления* (Ф. Парсонсон, Г. Мюнстерберг, Г. Боген и др.) является дифференциальная психология с ее психометрическими понятиями и методами. В ее основу положены следующие постулаты:

– каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, оптимально подходит к единственной профессии;

– профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств человека и требований профессии;

– профессиональный отбор является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид, или профконсультант определяет индивидуальную предрасположенность психологических или физических качеств и соотносит их с требованиями различных профессий;

– для профессиональной успешности и удовлетворенности важное значение имеют личностные качества.

Психодинамическое направление (З. Фрейд, У. Мозер, Е. Бордин, А. Маслоу, Э. Роэ и др.) постулирует, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей — от жизненных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций.

Еще в работах З. Фрейда профессиональная деятельность рассматривалась как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной (нарцистической, агрессивной или собственно эротической) энергии и выбор профессии понимался как процесс сублимации.

---

[1] См.: *Кондаков М. И., Сухарев А. В.* Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. — 1989. — № 5. — С. 158—164.

В теории Е. Бордина постулируется, что на содержание человеческого развития детерминирующее влияние с самого раннего возраста оказывают организмические процессы (питание, владение телом и пр.).

В концепции А. Маслоу вводится положение, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на более ранних стадиях развития индивида, приводят к возникновению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении.

Теория решений (Х. Томэ, Г. Рис, П. Циллер, Д. Тидеман и др.) ориентирована прежде всего на изучение процесса выбора профессии. Основой выступают структурные представления теории решений, в которых индивидуальные, и особенно биографические, условия профессионального выбора выносятся за скобки или в лучшем случае рассматриваются как модификации процесса решения проблем, а сам профессиональный выбор выступает как система ориентировок при принятии решений.

Теория развития (Э. Шпангер, Э. Гинцберг, У. Джейд, Д. Сьюпер и др.) характеризует профессиональное развитие как последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания.

Так, Д. Сьюпером была разработана теория профессионального развития, основные положения которой следующие:

– в течение жизни меняются условия развития, что обусловливает большое разнообразие выборов профессий;

– профессиональное развитие имеет ряд стадий и фаз;

– стадиями профессионального развития можно управлять;

– удовлетворенность работой определяется возможностями личности реализовывать свои интересы и способности в профессиональных ситуациях.

Обобщенная характеристика зарубежных теорий профессионального развития приведена в табл. 1.

В отечественной психологии профессиональное развитие изучали А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Р. Фонарев и др. Анализ их работ показывает методологическую общность подходов и принципов. Различия просматриваются в центрации исследований на формах профессионального развития. Одни психологи большее значение придают профессиональному становлению, другие — процессу профессионализации, третьи — личностно-профессиональному развитию. Концептуальные подходы отечественных психологов к различным сторонам профессионального развития отражены в табл. 2.

Рассмотрим подробнее приведенные положения сквозь призму сформулированных выше методологических подходов и принципов.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Таблица 1

Краткая характеристика основных зарубежных теорий профессионального развития

Направление	Представители концепций и теорий	Основания профессионального выбора и развития
Дифференциально-диагностическое	Ф. Парсонсон, Г. Мюнстерберг	Индивидуальные особенности (свойства, качества)
Психодинамическое	З. Фрейд, У. Мозер, Э. Роэ, Е. Бордин, А. Маслоу	Генетические предпосылки, потребности
Теории решений	Х. Томэ, Г. Рис, П. Циллер, Д. Тидеман	Система ориентировок в профессиональных альтернативах
Теории развития	Э. Гинзберг, Д. Сьюпер, У. Джейд	Процессуальные характеристики онтогенетического развития. Тип личности

Профессиональное становление личности подробно исследовано в работах Т. В. Кудрявцева, Е. А. Климова, Э. Ф. Зеера, В. А. Бодрова, Ю. П. Поваренкова и др. В качестве объекта развития рассматривается личность, которая является также

Таблица 2

Концептуальные подходы к профессиональному развитию в отечественной психологии

Формы профессионального развития	Объект развития	Основания профессионального развития	Представители концепции
Профессиональное становление	Личность	Социальная ситуация, ведущая деятельность	Т. В. Кудрявцев, Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, Ю. П. Поваренков
Процесс профессионализации	Субъект деятельности	Уровни выполнения деятельности (успешность)	Н. С. Глуханюк, А. Р. Фонарев, Н. Н. Нечаев, Л. М. Митина
Личностно-профессиональное развитие	Зрелая личность	Самоактуализация	А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова

главным фактором прогрессивных изменений психики человека. Критериями периодизации профессионального развития выступают социальная ситуация развития и ведущая деятельность. Профессиональное становление охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до ухода из профессиональной жизни. В зависимости от критериев дифференциации выделяют от четырех до семи стадий: оптации, профессиональной подготовки, профадаптации, первичной и вторичной профессионализации, профессионального мастерства и наставничества. Переход от одной стадии к другой сопровождается нормативными профессионально обусловленными кризисами.

Процесс профессионализации работников исследовали Н. С. Глуханюк, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. Р. Фонарев. Объектом развития является субъект деятельности, которого в одних случаях рассматривают как специалиста, в других — как профессионала. В зависимости от успешности выполнения деятельности выделяют четыре стадии профессионализации: профадаптацию, первичную и вторичную профессионализацию и стадию мастерства.

Решающее значение в профессионализации отводится деятельности. В зависимости от преобладающей формы психологической регуляции выделяют три уровня осуществления деятельности: репродуктивный, эвристический и креативный (творческий).

Репродуктивный уровень предполагает выполнение нормативно заданной деятельности в соответствии с устоявшимися способами и предписаниями. Этот уровень деятельности преобладает на стадии профессиональной адаптации. Приспособление специалистом своих индивидуальных особенностей к требованиям профессиональной среды, канонизация собственного опыта на стадии первичной профессионализации могут привести к оптимизации деятельности и развитию *профессиональной стагнации* — универсализации прошлого опыта на основе автоматизации и стереотипизации социально-профессиональных действий. Профессиональная стагнация сопровождается снижением профессиональной активности, равнодушным отношением к профессиональному росту и карьере, предубеждением к нововведениям. Профессиональная стагнация на стадии профессионализации обусловливает развитие *профессиональных деформаций* — деструктивных изменений личности специалиста. Эти негативные новообразования приводят к профессиональной дезадаптации, снижают продуктивность деятельности, выполняя функции *психологических барьеров*. Преодоление стагнации зависит прежде всего от профессиональной позиции самого работника, но также и от организационной политики предприятия.

На ***эвристическом уровне*** выполнения деятельности, характерном для стадии вторичной профессионализации, профессиональ-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ная активность субъекта труда возрастает, специалист вносит в нормативно одобряемую деятельность индивидуально-своеобразные изменения, направленные на саморегуляцию процессуальной результативной стороны деятельности. Эти устойчивые психологические средства, приемы, методы, способы выполнения деятельности получили название *индивидуального стиля деятельности.* Возможность формирования разных стилей деятельности обусловливается существованием «зоны операциональной неопределенности», допускающей выбор разных способов осуществления деятельности[1].

Позитивное значение индивидуального стиля деятельности заключается в том, что он позволяет работникам с различными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, темпераментом добиваться высоких достижений, успеха в выполнении деятельности. Сформировавшийся индивидуальный стиль деятельности характерен для профессионалов, он позволяет выполнять профессиональную деятельность качественно и эффективно.

Основное внимание при изучении индивидуального стиля деятельности традиционно уделяется механизмам компенсации, позволяющим недостаточно выраженные качества и способности работника замещать другими. В меньшей степени исследователи обращают внимание на негативную сторону сформированного индивидуального стиля, который может законсервироваться и стать психологическим барьером, препятствующим дальнейшему профессиональному развитию субъекта деятельности. Следует также отметить, что приспособление индивидуально-типологических особенностей субъекта к требованиям деятельности может инициировать образование *профессионально нежелательных качеств* личности. А акцентуации характера, профессионализируясь, преобразуются в профессионально обусловленные акцентуации, часть которых становятся профессионально важными качествами, другие трансформируются в профессиональные деформации[2].

Таким образом, на эвристическом уровне осуществления деятельности формируется индивидуальный стиль деятельности, который в значительной степени оптимизирует ее выполнение. Консервация этого стиля приводит к развитию у субъекта профессионально нежелательных качеств и выученной беспомощности.

На ***креативном (творческом) уровне*** выполнения деятельности субъектом развития выступает зрелая личность. Содержанием этого уровня становится *самоактуализация* — стремление личности к

---

[1] См.: *Вяткин Б.А.* Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. — Пермь, 2002. — С. 53—68.

[2] См.: *Вакарина С.Ф.* Психологические особенности профессионально обусловленных акцентуаций черт характера: Автореф. дис. канд. психол. наук. — Казань, 2002.

более полному выявлению и развитию своих потенциальных возможностей. Движущей силой развития выступают внутриличностные противоречия профессионального самосознания, обусловленные рассогласованием ценностных ориентаций, самооценки, уровня притязаний, социально-профессиональных установок и др. Самодетерминация профессионального развития порождает сверхнормативную профессиональную активность, которая инициирует образование гибкого, пластичного (креативного) индивидуального стиля деятельности. Тотальная погруженность в профессиональную среду, патологическая потребность в самоутверждении, творческая и профессиональная продуктивность, сверхнормативная активность, высокая работоспособность приводят личность в состояние конфликта с сотрудниками производственной группы и руководителями. Невротическая потребность в признании и одобрении вызывает отчуждение и изоляцию работника и в конечном итоге — профессиональное саморазрушение.

Таким образом, высокая сверхнормативная активность, профессиональная успешность, креативность могут инициировать социально-профессиональную дезадаптацию личности и саморазрушение. Актуальным становится профессиональное самосохранение.

Личностно-профессиональное развитие — это процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессиональных достижений. Решающее значение в развитии придается реализации потенциала личности. Л. И. Анцыферова подчеркивала, что «личность — это субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых могут лучше всего проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида»[1]. В акмеологии под потенциалом понимается не только то, что дано человеку от природы, но и постоянно индивидуально-пополняемая, возобновляемая и совершенствуемая система знаний, умений, профессионально важных качеств, способностей и др. Возобновляемая часть потенциала зависит главным образом от самой личности. Ориентация на актуализацию потенциала стала основанием для формулировки следующего концептуального положения: движущей силой развития является сама личность, ее способность к самоактуализации — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своего личностно-профессионального потенциала[2].

Личностно-профессиональное развитие, по мнению А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, должно иметь прогрессивный характер, проявляющийся в следующем:

---

[1] *Анцыферова Л. И.* Условия деформаций развития личности и конструктивные силы человека // Психология личности: новые исследования / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М., 1998. — С. 31.

[2] См.: *Деркач А. А., Зазыкин В. Г.* Акмеология. — С. 44.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– в изменении мотивационной сферы личности, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности;

– в возрастании умения планировать на уровне интеллекта, а затем осуществлять на практике именно те деяния, которые соответствуют духу названных ценностей;

– в развитии способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;

– в более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам[1].

Основополагающей категорией личностно-профессионального развития является *профессионализм*. В акмеологическом понимании профессионализм — это такое свойство развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления. С системных позиций профессионализм проявляется в интегрированном развитии до очень высокого уровня составляющих подструктуры психических свойств и характера личности, ее опыта и направленности, причем данный уровень развития не является «пиковым», окончательным[2].

Фактором достижения вершин профессионализма выступает *самоактуализация*, основанная на реализации своего личностно-профессионального потенциала. Очевидно, самоактуализирующиеся личности не только обладают высокими потенциальными возможностями, но и умеют восполнять свой потенциал и владеют осознанными или неосознанными техниками его актуализации.

Социально-психологические издержки профессионализма проявляются в межличностных конфликтах «суперпрофессионалов» с сотрудниками и руководителями. Независимость в суждениях, уверенность в себе, критичность, аутентичность, инициативность, креативность, внутренний локус контроля, высокая степень рефлексии, социальная ответственность, завышенный уровень притязания, высокая потребность в признании — все эти качества, характерные для самоактуализирующихся личностей, могут стать причиной противопоставления их производственному коллективу.

Следует отметить, что при достижении высоких социально и профессионально важных целей, большого успеха, решении какой-либо личностно значимой сверхзадачи вероятно развитие «болезни достижений», или «синдрома Мартина Идена» (В. С. Ротенберг). Такого рода критические, эмоционально напряженные ситуации могут привести к утрате смысла профессиональной жизни.

---

[1] Там же.

[2] Там же. — С. 60.

А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин, обсуждая проблему вершинных достижений, обращают внимание на влияние акцентуаций черт характера профессионалов. По их мнению, некоторые акцентуации при условии, что они контролируются человеком, могут быть востребованы в профессиональной деятельности. Именно такие акцентуации являются главными детерминантами профессиональных достижений. Рядом исследований подтверждено:

– лица с умеренно выраженной паранойяльной акцентуацией добиваются серьезных результатов в управленческой деятельности;

– среди истероидов много блестящих ораторов и харизматических политиков;

– личности с повышенной маниакальностью — это люди «прорыва», им за счет реализации мощного настроя и волевого потенциала удается буквально сломать крайне устойчивые негативные ситуации;

– педантичная личность будет действовать очень эффективно, выполняя контрольные функции;

– повышенная шизоидность помогает в новаторском поиске[1].

Акмеологические исследования свидетельствуют, что многие люди, добившиеся выдающихся результатов в профессиональной деятельности, будь то научное, художественное или исполнительское творчество, как раз и являются акцентуированными личностями. О них говорят, что они «обладают яркой индивидуальностью», «необычные», «неординарные, ни на кого не похожие», а следовательно, находятся в зоне профессионального риска. Актуальными для них становятся психотехнологии профессионального самосохранения.

1.4. Пространство профессионального развития личности

В психологии профессий одной из острых проблем является взаимодействие многоплановых факторов, обусловливающих профессиональное развитие личности. К факторам, детерминирующим этот сложный гетерохронный и вероятностный процесс, относятся природная среда (географическое местонахождение человека и климатические условия), биологический и социальный факторы, собственная активность личности и случайное стечение обстоятельств и событий. Взаимодействие этих факторов происходит на фоне возрастных изменений в течение большей части онтогенеза человека.

Для решения проблем профессионального развития личности, обусловленных необходимостью профессионального самоопреде-

---

[1] См.: *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. — С. 40.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ления и выбора профессии, профессионального образования и повышения квалификации, профессионального роста и карьеры, профессиональной адаптации и достижения вершин профессионализма, а также многих других требуется определиться с ведущими смыслообразующими факторами.

К ним относятся: 1) возрастные психологические изменения человека во времени, 2) развитие и преобразование ведущей деятельности субъекта, 3) непрерывное профессиональное образование личности. Эти три фактора аккумулируют и социально-экономические условия, и мир профессий, и собственную активность личности, и ее потребность в самоопределении и самоактуализации.

Объединение этих трех смыслопорождающих факторов в одно ***профессионально-образовательное пространство*** позволит по-новому подойти к решению следующих фундаментальных проблем профессионального развития:

– преодоление угасания со временем психической энергии, деструктивных тенденций развития путем самоорганизации и самоактуализации профессионально-психологического потенциала личности;

– вершинные профессиональные достижения и иррациональные тенденции к профессиональному саморазрушению;

– кардинальные изменения вектора профессионального развития личности под влиянием психологических барьеров, достигнутых пределов развития, случайных событий, неосознаваемого возможного будущего (аттракторов развития[1]);

– противоречивое, несовпадающее течение хронологического и психологического времени человека;

– прогрессивное и деструктивное профессиональное развитие как фактор профессионального становления личности;

– конечность человеческой жизни (смерть) и потребность личности в социальном бессмертии.

В качестве эвристической модели анализа этих проблем спроектируем профессионально-образовательное пространство развития личности.

Термин «пространство» традиционно используется в естественных науках. В гуманитарных исследованиях пространство понимается как субъект-объектное взаимодействие природы и общества (И. Кант, Э. Дюркгейм, П. А. Сорокин, Т. Парсонс и др.). Личностно-смысловое образование пространства как духовной составляющей жизни человека стало предметом рассмотрения в культурно-исторических исследованиях (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Ф. Лосев, А. Н. Леонтьев и др.). На первых порах пространствен-

---

[1] *Аттрактор* — одно из основных понятий синергетики, означающее финальное состояние любой траектории в пространстве; аттрактор развития — вероятностный вариант профессионального будущего.

ные представления в психологии отражали субъект-объектные взаимодействия человека, а в дальнейшем пространство стало рассматриваться также как среда, порождающая взаимодействие людей.

Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и другие исследователи психологии личности неоднократно подчеркивали многофакторность и многомерность процессов развития личности. Для характеристики многокачественных явлений становления личности они использовали понятие «пространство». Так, для анализа реального развития ребенка Д. И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства». С. К. Бондырева рассматривает образовательное пространство как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность.

Эвристичность понятия «пространство» заключается в том, что оно позволяет объединить разнокачественные социально-психологические явления, не имеющие общего логического основания. Упорядочение осуществляется для решения определенной проблемы на основе смыслового взаимодействия конструктов, детерминирующих развитие друг друга.

Введение понятия ***развивающееся профессиональное пространство*** в контекст нашего исследования обусловлено анализом основных факторов, определяющих профессиональное становление личности, которое является процессом и результатом активного взаимодействия человека с социально-профессиональной средой.

Профессиональное становление развертывается во времени с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до окончания активной профессиональной деятельности. *Возрастные изменения* человека в течение длительного периода онтогенеза являются важной детерминантой профессионального становления личности.

Констатируя отчетливо выраженные возрастные изменения в течение жизни, их гетерохронность, психологи выделяют временные периоды, охватывающие определенный законченный процесс развития. В качестве основания дифференциации онтогенеза одни психологи избирают психосексуальное развитие (З. Фрейд), другие — психосоциальное развитие (Э. Эриксон), третьи — ведущую деятельность (Д. Б. Эльконин), четвертые — социализацию личности (Н. Д. Столяренко) и др.

Большое значение в обеспечении и поддержке профессионального развития имеет система непрерывного профессионально ориентированного образования. Общее образование является ведущим фактором развития личности и предпосылкой успешного профессионального становления.

К числу базовых, ключевых факторов профессионального развития личности относится *ведущая деятельность,* которая опо-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

средствует ее отношения с социально-экономической средой, общение с окружающими, конституирует социальную ситуацию развития. Для каждой стадии профессионального становления характерна одна ведущая деятельность. Вместе с тем следует учесть влияние и других видов деятельности, определяющих полноценное становление личности: социальная активность обеспечивается общением в социально-профессиональных группах, нравственное развитие — взаимодействием с референтными лицами и организациями. Очевидно, что многоплановые виды выполняемой личностью деятельности обогащают процесс профессионального становления.

Еще раз отметим, что движение личности в развивающемся профессиональном пространстве определяется следующими тремя факторами: 1) возрастными изменениями, обусловливающими периодизацию развития личности; 2) системой непрерывного образования; 3) ведущей профессионально ориентированной деятельностью.

Равнодействующей взаимодействия этих трех факторов является *профессиональное становление личности* — движение личности в профессионально-образовательном пространстве и времени профессиональной жизни. Оно охватывает период развития личности с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до завершения профессиональной биографии.

Визуальное представление взаимодействия данных факторов возможно при помощи координатных осей (возрастные периоды, уровни образования, ведущая деятельность) (рис. 1).

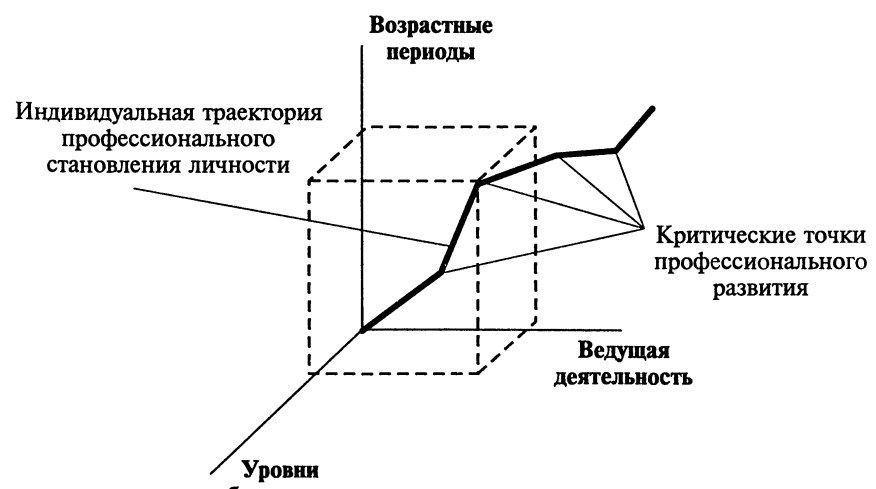


Рис. 1. Профессионально-образовательное пространство развития личности

В качестве примера приведена индивидуальная траектория профессионального становления личности. Критические точки иллюстрируют изменение направления вектора развития, обусловленного нарушением последовательного, линейного, упорядоченного процесса профессионального становления и образованием моментов неустойчивости (точек бифуркаций). «Нарушителями» эволюционного развития выступают психологические барьеры: дезадаптация, кризисы, деформации, профессионально обусловленные акцентуации, социально-профессиональные инциденты, неблагоприятное стечение обстоятельств, случайности. Область, ограниченная этими координатами, образует *пространство профессионального развития личности.*

В современных условиях наряду с системным подходом получил развитие синергетический подход. Введение понятия открытости разрушило представление о замкнутости систем и связанном с ней понятии обратимости. Отмечая ограниченность системного подхода, И. Б. Новик и А. Ш. Абдуллаев приходят к выводу о том, что «весь разработанный концептуальный арсенал классической общей теории систем и кибернетики оказался достаточным только для того, чтобы описать системы, не изменяющиеся во времени, линейные по структуре организации и жестко детерминированные»[1]. Другими словами, речь идет о закрытых системах. Открытые системы при помощи системного подхода описанию не поддаются. Развивающееся профессиональное пространство, вне всякого сомнения, является открытой системой и поэтому требует рассмотрения с синергетических позиций.

Объединение в одно пространство возрастных изменений личности, системы непрерывного профессионального образования и ведущей деятельности позволяет представить профессиональное становление личности как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения развивающегося профессионального пространства является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития.

Важной особенностью пространства профессионального развития человека является его открытость, что означает динамичное равновесие взаимодействующих параметров системы. Признание открытости пространства предполагает возможность его самоорганизации и саморазвития. Открытость исключает ограниченность, замкнутость, предельность профессионального пространства. Каждая из его координат — возрастные периоды, уровни образования и ведущая деятельность — допускает безграничное развитие, переход от одной упорядоченной системы к другой, более высокого

---

[1] *Новик И. Б., Абдуллаев А. Ш.* Введение в инновационный мир. — М., 1991. — С. 4.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

уровня организации. С позиции синергетики открытость является исходным понятием, объясняющим вариативность, вероятностность, нелинейность и необратимость профессиональной биографии человека.

Анализ различных подходов к проблеме возрастной периодизации показывает, что почти все исследователи выделяют одни и те же периоды, возрастные границы тоже существенно не отличаются. Сказанное дает основание предположить, что дифференциация онтогенеза на периоды во многом носит конвенциональный характер.

Обобщение различных видов периодизации позволяет выделить следующие периоды и стадии возрастного развития человека:

1) дошкольное детство (стадии: младенчество, раннее детство, дошкольное детство);

2) школьный возраст (стадии: младший школьный возраст, подростничество, ранняя юность);

3) ранняя взрослость (стадия: юность);

4) взрослость (стадии: молодость, зрелость);

5) старость (стадии: пожилой возраст, старчество);

6) социальное бессмертие — представленность личности в социально-профессиональной деятельности после ухода из жизни.

Выделение периода личного бессмертия человека обосновано А. В. Петровским. Анализируя феномен персонализации, он пишет: «Если личность человека не сводится к представленности ее в телесном субъекте, а продолжается в других людях, то со смертью индивида личность полностью не умирает»[1]. Введение в возрастную периодизацию социального бессмертия позволяет рассматривать возрастные изменения как открытый процесс.

В современных условиях уже общее образование приобретает все более вариативный характер, предоставляя личности веер возможностей выбора своей биографии. Еще больше вариантов и траекторий развития открывает перед личностью профессиональное образование. Это разнообразные профессии и специальности, различные уровни образования: допрофессиональное, начальное, среднее, высшее, последипломное. Многоканальность получения образования адекватна динамике развития общества и непредсказуемости индивидуальных профессионально-образовательных потребностей человека.

Ведущая деятельность детерминирует психическое развитие человека, обусловливает основные психологические новообразования каждого возраста и стадии профессионального становления. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин убедительно доказали значение ведущей деятельности в развитии ребенка. При обосновании периодизации детства они в основу его

---

[1] *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. — М., 1998. — С. 234.

дифференциации на стадии положили социальную ситуацию и ведущую деятельность. В.В.Давыдов пишет: «Каждому возрасту как своеобразному и качественно специфическому периоду жизни человека соответствует определенный тип ведущей деятельности; его изменение характеризует смену возрастных периодов»[1].

Становлению ведущей деятельности в отечественной психологии уделено меньше внимания. Подразумевается, что она задается ребенку социально организованной практикой, обучением. Характеризуя учебно-профессиональную деятельность, В. В. Давыдов в качестве механизма становления продуктивной деятельности выделяет воспроизводящую деятельность. Анализ дальнейших его рассуждений позволяет предположить, что В. В. Давыдов рассматривал продуктивную деятельность как ведущую. Продолжая логику его рассуждений, следует допустить, что не всякая выполняемая человеком деятельность становится ведущей. Очевидно также, что последовательная смена одной ведущей деятельности другой может не соблюдаться. Так, для отдельных школьников-подростков учеба не становится ведущей деятельностью и не определяет их психическое развитие; поступление же в образовательное учреждение начального профессионального образования приводит к освоению учебно-профессиональной деятельности и превращению ее в ведущую.

Одним из оснований возрастной периодизации детства Д. Б. Эльконина являются последовательно сменяющиеся виды ведущей деятельности: общение со взрослыми, предметно-манипулятивная деятельность, игра, учеба, общественно полезная, учебно-профессиональная деятельность. Для периода взрослости дифференциация ведущей деятельности отсутствует.

В качестве основания такой дифференциации мы избрали активность личности. В зависимости от уровня психической (социально и профессионально обусловленной) активности личности можно выделить следующие уровни социально-профессиональной активности: нормативно заданная; адаптивная; надситуативная; сверхнормативная.

Эти уровни активности имеют место на всех возрастных стадиях, но для каждого возрастного периода можно выделить преобладающий уровень психической активности, который и определяет характер ведущей деятельности. Нормативно заданная активность определяет учебно-профессиональную и профессионально-образовательную ведущую деятельность, адаптивная — нормативно одобряемую профессиональную деятельность (или воспроизводящую), надситуативная — продуктивную (высококвалифицированную), сверхнормативная — творческую самодеятельность. Последняя ведущая деятельность не имеет предела совершенствования.

---

[1] *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 101.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Все три фактора, определяющие профессионально-образовательное пространство — возрастные изменения, профессиональное образование, ведущая деятельность — имеют разнонаправленный, нелинейный характер. Их развитие зависит от многих объективных и субъективных условий. Вероятность и случайность выступают как закономерные отклонения от детерминизма.

Возрастное психическое развитие протекает неравномерно, гетерогенно, а в отдельные периоды жизни имеют место инволюционные процессы: периоды стагнации, регрессии и деструктивного развития.

Следует также констатировать, что развитие личности необязательно сопровождается последовательной сменой ведущей деятельности, психологические особенности отдельных стадий становления определяются лишь социальной ситуацией развития. Сама ведущая деятельность в рамках одного возраста, одной стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраивается ее мотивация, планирование, способы выполнения, самоконтроля и т. п.

Таким образом, ведущая деятельность также развивается нелинейно, существуют различные варианты ее становления в рамках одного возраста, а следовательно, и в целостной жизни человека.

Взаимодействие факторов профессионально-образовательного пространства периодически порождает неустойчивость, неравновесность психического развития личности. Ключевым понятием для описания этих процессов является *флуктуация*. Для диссипативных процессов характерен переход от равновесных условий к неравновесным, от состояния упорядоченности к неопределенности, от общего к уникальному, индивидуально ориентированному. Небольшие флуктуации, обусловленные случайными обстоятельствами, личностными кризисами, неудовлетворенностью собой, пресыщением рутинной деятельностью, могут стать началом новой траектории развития личности. Незначительные, незаметные для окружающих и самой личности события, ситуации могут приводить к крупномасштабным последствиям, крушению профессиональной биографии, а в отдельных случаях и к катастрофе.

Сильные флуктуации способствуют образованию моментов неустойчивости открытой системы, так называемых *точек бифуркации*. «В точках бифуркации, — пишет И. Пригожин, — то есть в критических, пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам... В этом случае мы можем иметь дело только с вероятностями и никакое «приращение знания» не позволит детерминистически предсказать, какое поведение изберет система»[1].

[1] *Пригожин И., Стенгерс И.* Время. Хаос. Квант. — М., 1994. — С. 70.

Развитие открытой системы определяется не столько ее прошлым, сколько будущим. Возможные для открытой системы варианты будущего называются в синергетике *аттракторами*. Аттракторы возникают в критических точках открытой системы и порождают совокупность большого числа нелинейных откликов (траекторий). Наличие аттракторов делает развитие системы предсказуемым[1]. Следовательно, несмотря на нелинейность и неравномерность открытого профессионального пространства, возможен прогноз профессионального развития человека.

Профессионально-образовательное пространство определяет *потенциал личности*. Под личностно-профессиональным потенциалом мы понимаем динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности профессионального развития человека и его способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности[2]. Анализ данного феномена с позиции синергетического подхода позволяет рассматривать его как открытую и неравновесную систему.

Введение в характеристику развивающегося профессионального пространства понятия «личностно-профессиональный потенциал» обусловливает необходимость рассмотрения еще одного фактора развития личности — времени. Реальное взаимодействие факторов определяет профессиональное развитие личности в конкретное время. Отсюда следует, что для каждого момента времени можно говорить о конкретном потенциале личности. С изменением времени потенциал как возможность и ресурс развития личности также изменяется.

С синергетических позиций потенциал человека как открытая система означает его «безначальность» и бесконечность. Человек появляется на свет потенциально готовым к развитию, и пределов его развития также нет[3]. Именно потенциал является энергетической характеристикой, определяющей открытость развивающегося профессионального пространства, его динамическое равновесие в конкретный период развития личности. Равнодействующей интегративной характеристикой этого пространства является траектория, определяющая индивидуальный путь профессионального становления личности.

Традиционно профессиональное становление рассматривается как процесс, имеющий линейный характер. Такое рассмотрение допустимо лишь для эвристических моделей. Реальное протекание профессионального становления отличается неустойчивостью,

---

[1] См.: *Князева Е. Н., Курдюмов* С. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. — 1992. — № 12. — С. 3—20.

[2] См.: *Павлова А. М., Зеер Э. Ф.* Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования // Образование и наука. — 2002. — № 1(13). — С. 103—117.

[3] См.: *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

неупорядоченностью. Не все стадии последовательно сменяют друг друга, отдельные стадии, например вторичной профессионализации или мастерства, в индивидуальной профессиональной жизни могут вообще отсутствовать. А учитывая процессы самоорганизации и иррациональные тенденции развития, следует допустить наличие множества реальных нелинейных траекторий профессионального становления личности.

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности.

Переход от одной стадии к другой выводит сложившуюся систему взаимодействия личности с социально-профессиональной средой из состояния подвижного равновесия. Неравновесность и неустойчивость профессионального становления сопровождаются флуктуациями, личность как бы «колеблется» перед выбором дальнейшего сценария профессиональной жизни. Нарушение равновесия может инициироваться одним из факторов профессионально-образовательного пространства: возрастными изменениями, социально-экономической ситуацией, ростом уровня профессионального образования и квалификации, перестройкой способов выполнения деятельности, а также случайным стечением обстоятельств.

Профессионально обусловленные флуктуации порождают субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Развертывание этих психологических проблем приводит к *кризисам* профессионального становления.

Субъективное переживание кризисов способствует возникновению критических моментов, так называемых точек бифуркации, которые побуждают личность к поиску новых путей реализации профессиональной биографии. Варианты, сценарии профессионального будущего обусловливают новые траектории профессионального становления личности.

Для визуального представления взаимодействия трех факторов, определяющих профессиональное становление личности, можно допустить их направленное, последовательное изменение, выделив уровни их выраженности. Такое допущение позволяет создать эвристическую модель профессионально-образовательного пространства и представить возможные траектории профессионального становления личности (рис. 2).

Взаимодействие трех смыслопорождающих факторов профессионального становления определяет его вероятностную траекторию. Какой же вывод позволяет сделать синергетический подход к развивающемуся профессиональному пространству личности?



Рис. 2. Эвристическая модель профессионально-образовательного пространства

Неправомерно хронологическое соотнесение границ возрастных периодов человека и стадий профессионального становления личности. Неравномерность профессионального развития, флуктуации динамических состояний личностно-профессионального потенциала, деструктивные тенденции развития порождают критические моменты (точки бифуркации), которые инициируют осознанное, а в отдельных случаях и неосознанное кардинальное изменение профессионального становления личности, что приводит к изменению характера ведущей деятельности, стимулирует профессиональное образование или повышение квалификации, следствием чего становится смена стадий профессионального становления.

Выводы

1. Ключевыми понятиями профессионального развития являются «профессиональное становление личности» и «профессионализация субъекта деятельности». К терминам, объединяющим эти два взаимосвязанных процесса, относятся «профессиональная деятельность», «профессиональное самоопределение», «профессиональное образование».

2. Методологические подходы, принципы и концептуальные положения психологии профессионального развития отражают взаимодействие

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

человека с миром профессий, которое рассматривается как открытое, неравновесное, динамическое состояние.

3. Основными формами профессионального развития являются профессиональное становление, профессионализация и личностно-профессиональное развитие. При исследовании этих процессов определяющее значение придавалось позитивным изменениям, меньшее внимание уделялось деструктивным тенденциям профессионального развития: кризисам, дезадаптации, стагнации, деформации и др.

4. Внешние препятствия и внутренние психологические барьеры определяют вектор профессионального развития, являются важными факторами его продуктивности. Влияние их амбивалентно.

5. Пространство профессионального развития личности является открытым, характеризуется разнообразием, неравновесностью, нелинейными соотношениями возрастного развития, образованности (включая профессиональную квалификацию) и многоплановых видов ведущей деятельности.

6. Преодоление неблагоприятного стечения обстоятельств и событий, иррациональных тенденций профессионального развития возможно путем актуализации личностно-профессионального потенциала, самоорганизации и самоактуализации личности.

Контрольные вопросы и задания

1. Чем отличается предмет психологии профессионального развития от предмета общей психологии, психологии труда, педагогической и возрастной психологии?
2. В чем своеобразие методов психологии профессионального развития?
3. Дайте определение следующих понятий: профессия, профессиональное самоопределение, профессиональное образование, профессиональное становление.
4. Назовите основные концептуальные положения психологии профессионального развития.
5. Охарактеризуйте методологические принципы психологии профессионального развития.
6. В чем отличие системного подхода от синергетического?
7. Каковы факторы и движущие силы профессионального развития?
8. Дайте сравнительный анализ отечественных и зарубежных теорий профессионального развития.
9. Какова роль психологических барьеров в профессиональном развитии личности?
10. В чем выражаются социально-психологические издержки профессионализации?
11. Дайте характеристику профессионально-образовательного пространства человека.

Рекомендуемая литература

Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии. — М.; Воронеж, 2004.

Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. — М.; Воронеж, 2004.

Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. — СПб., 2003.

Егоров В.С. Философия открытого мира. — М.; Воронеж, 2002.

Ермолаева М.В. Психология развития. — М.; Воронеж, 2003.

Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2001.

Зеер Э.Ф. Психология профессий. — М., 2003.

Климов Е.А. Психология профессионала. — М.; Воронеж, 1996.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.

Морева О.В. Основы педагогической диатропики. — Тюмень, 2004.

Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинковской. — М., 2001.

Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. — М., 1996.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ГЛАВА 2

МЕТАПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Психологическое измерение человека

В психологии развития широко применяют такие метапсихологические категории, как «индивид», «субъект», «личность». Эти три проекции человека рассматриваются как его измерение. Их объединение вокруг деятельности образует психологическое поле. Многомерный подход позволяет упорядочить эти образы субъективной реальности на основе логико-смысловых взаимосвязей индивидных свойств, качеств субъекта и личности вокруг деятельности. Такое рассмотрение оправдано при анализе открытых систем, которые характеризуются нелинейными отношениями и неравновесностью.

Психологическое поле человека определяется деятельностью, структурирующей его отношения с реальной действительностью. Сам человек выступает в трех ипостасях: как ***индивид***, ***субъект деятельности*** и ***личность***. Поэтому для анализа психологического измерения человека мы рассмотрим взаимосвязь этих понятий в системе «человек—деятельность».

В психологических исследованиях встречается смешение и отождествление понятий «личность», «индивид», «субъект». Наиболее отчетливо их различия показаны в работах Б. Г. Ананьева и А. Н. Леонтьева. Б. Г. Ананьев считал, что человек как индивид характеризуется возрастно-половыми, индивидуально-типическими свойствами, предстает в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей. Интеграция этих индивидуальных свойств представлена в задатках и темпераменте.

«Человек как природное существо есть индивид, — писал А. А. Леонтьев, — обладающий той или иной физической конституцией, типом нервной системы, темпераментом, динамическими силами биологических потребностей, аффективности и многими другими чертами, которые в ходе онтогенетического развития частью развертываются, а частью подавляются, словом, многообразно меняются»[1]. Индивидные свойства обусловливают продуктивность деятельности человека, проявляются в деятельности.

[1] *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 176.



Рис. 3. Психологическое измерение человека

Б. Г. Ананьев полагал, что важными характеристиками субъекта являются его избирательная активность, способность регулировать и организовывать деятельность[1].

Характеризуя человека как личность, А. Н. Леонтьев подчеркивал его общественную природу, выражающуюся в отношениях, которые реализуются совокупностью многообразных деятельностей. Для нашего анализа принципиально важно то, что субъект соотносится с деятельностью, а личность — с иерархией отношений к совокупности деятельностей. «В основании личности, — писал А. Н. Леонтьев, — лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития»[2].

Обобщение определений индивида, субъекта и личности, содержащихся в работах Б. Г. Ананьева и А. Н. Леонтьева, позволяет их объединить в одно психологическое поле человека, в центре которого располагается деятельность (Д), а взаимопересекающиеся области отражают совпадающие моменты рассматриваемых категорий (рис. 3). Для обогащения нашего понимания психологического измерения человека обратимся к базовым психологическим категориям этого измерения.

2.2. Деятельность — ядро психологического поля человека

В отечественной психологии понятие деятельности является исходным. Именно деятельность рассматривается как основание развития личности. В качестве конкретной методологической основы психологии признается деятельностный подход. Это направление получило развитие в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Признавая деятельность как основание общепсихологической теории, они определяют ее по-разному. Наиболее развернутую характеристику деятельности приводит А. Г. Асмолов. «Деятельность, —

---

[1] См.: *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. — М., 1980.— Т.1. — С. 162—170.

[2] *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983. — Т. 1. — С. 185.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

подчеркивает он, — представляет собой динамическую, саморазвивающуюся, иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, осуществление, преобразование и воплощение опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной деятельности»[1].

В отечественной психологии получили признание несколько психологических концепций деятельности. Это теории деятельности С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, К. А. Абульхановой-Славской, В. В. Давыдова. Практико-ориентированные подходы к изучению конкретных видов деятельности представлены в работах К. К. Платонова, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко, В. Д. Шадрикова, А. А. Крылова, Г. М. Зараковского, В. А. Пономаренко, В. П. Дружинина, А. В. Карпова и др. Несмотря на различные трактовки психологического содержания деятельности и ее структуры, общепризнанными являются следующие положения:

– любая деятельность имеет внешнюю и внутреннюю стороны, которые неразрывно связаны между собой; любое внешнее действие опосредуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний психологический процесс так или иначе проявляется вовне (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов);

– в деятельности человек развивается сам и вносит изменения в процесс деятельности, придавая ей индивидуальный характер (С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов);

– теоретической моделью деятельности является ее функциональная психологическая система, которая строится из уже имеющихся психических элементов путем их динамической мобилизации в соответствии с вектором «цель — результат».

Структуру деятельности, согласно А. Н. Леонтьеву и представителям его научной школы, составляют потребности, мотивы, задачи, действия и операции.

А. Н. Леонтьев различал деятельность внешнюю и внутреннюю. К внешней он относил конкретную, или предметную, деятельность, действия и операции, к внутренней — мотивы, цели и условия достижения цели. Единство цели и условий составляет задачу деятельности. Кроме этих компонентов, в структуру деятельности входят психофизиологические механизмы реализации действий и операций. Схематически структура деятельности представлена на рис. 4.

При анализе строения деятельности А. Н. Леонтьев подчеркивал, что ее структурные элементы не существуют отдельно. Мотив деятельности (предмет потребности) характеризует ее целенаправленность; цель, к которой стремится человек, побуждается

[1] *Асмолов А. Г.* Психология личности. — М., 2002. — С. 112.

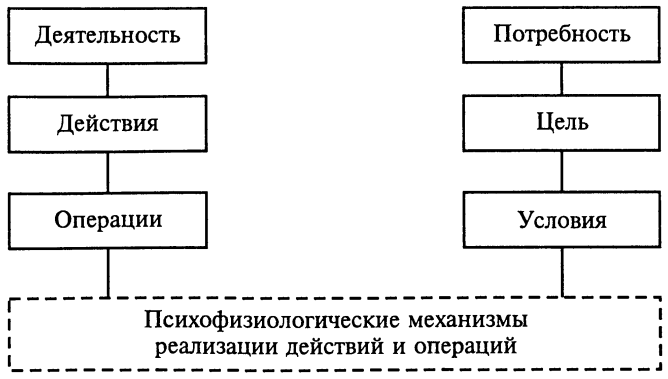


Рис. 4. Психологическое строение деятельности (по А. Н. Леонтьеву)

мотивом; действия включают операции, соотносящиеся с условиями их выполнения.

Ядром, центральным компонентом предметной деятельности являются действия, которые при определенных условиях могут превратиться в операции. Операция — это способ выполнения действия, детерминируемого условиями, которые определяются целью.

Важной проблемой общепсихологической теории деятельности является трансформация одной предметной деятельности в другую. Проанализируем процесс преобразования учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную, а последней — в профессиональную.

Очевидно, что когда изменяется предмет деятельности, то перестраиваются и ее мотивы. Способы же выполнения предыдущей деятельности (действия и операции), обобщаясь, преобразовываются в новые конструкты — *компетенции.*

Компетенции как интегративные конструкты, включающие знания, умения, навыки, деятельностные способности и ценностно-мотивационные компоненты, становятся адекватными новой деятельности. Они органично включены в новую учебно-профессиональную ситуацию, в контекст новой формирующейся деятельности. Особенностью реализации компетенций является вовлеченность в учебно-профессиональную деятельность не только познавательных процессов, но также потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности.

Преобразование учебно-познавательной деятельности в учебно-профессиональную приводит к становлению новой ведущей деятельности, в которой компетенции выступают в качестве обобщенных видов действий и наряду с вновь формируемыми действиями образуют новый состав учебно-профессиональных действий, которые отвечают новым учебно-профессиональным целям.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Итак, преобразование одной целесообразной деятельности в другую сопровождается изменением ее предмета, перестройкой мотивов, образованием новых интегративных конструктов — компетенций, которые во вновь становящейся деятельности выполняют функцию обобщенных действий, а в отдельных случаях трансформируются в операции.

Значительное влияние на развитие проблемы психологического содержания деятельности оказали работы Б. Ф. Ломова. На основании анализа и обобщения результатов собственных исследований и работ других авторов он выделил ряд образующих компонентов системы деятельности, таких, как «мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель), принятие решений, действия, проверка результатов, коррекция действий»[1]. Эти «блоки» деятельности, находясь в тесной взаимосвязи, выполняют различные регулирующие функции психического в подготовке, организации и выполнении деятельности, в ходе которой осуществляется преобразование ее предмета в продукт.

Важной задачей изучения психологических особенностей деятельности является представление основных компонентов структуры деятельности в виде единой целостной структуры при условии изучения системы деятельности в развитии, в плане ее генезиса. Это задача успешно решена в разработанной В. Д. Шадриковым концепции системогенеза в профессиональной деятельности[2]. Он показал, что процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным в том смысле, что сначала формируются одни ее составляющие, а затем — другие. Деятельность как бы закладывается вся целиком, но в неразвитой форме. При этом развитие любой из составляющих на каком-либо определенном этапе овладения деятельностью достигает лишь того уровня, который является для данного этапа достаточным (не максимальным). Иначе говоря, развитие каждой из составляющих подчиняется развитию системы в целом.

В обеспечении функционирования всей системы деятельности существенную роль играют процессы принятия решения, обусловливающие регуляцию деятельности. Одним из ее уровней является *саморегуляция* деятельности. Она выражается в принятии субъектом цели деятельности, программы исполнительских действий, системы оценки успешности деятельности, в получении информации о реально достигнутых результатах, принятии решения о коррекции деятельности.

---

[1] *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. — С. 216.

[2] См.: *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М., 1982.

В.Д.Шадриков выделил следующие основные функциональные блоки деятельности:

– мотивы деятельности;
– цели деятельности;
– программы деятельности;
– информационная основа деятельности;
– принятие решения;
– деятельностно важные качества[1].

Для нашего анализа преобразования учебно-профессиональной в профессиональную деятельность важное значение имеют три функциональных блока: программы деятельности, информационная основа и деятельностно важные качества. Рассмотрим эти компоненты деятельности.

Программы деятельности реализуются посредством действий и операций. Их совершенствование приводит к образованию принципиально новых интегративных конструктов — компетенций. Ранее мы уже анализировали их значение в преобразовании одной ведущей деятельности в другую. Здесь лишь подчеркнем их роль в становлении ведущей деятельности, преобразовании нормативно заданной деятельности в самостоятельную, саморегулируемую продуктивную деятельность.

Информационную основу деятельности составляют знания и представления — совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности. По мере освоения нормативно заданной деятельности знания и представления образуют *компетентности*, которые интегрируют также отдельные навыки и умения.

Под деятельностно важными качествами В.Д.Шадриков понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее освоения. В процессе совершенствования деятельности они трансформируются в *метапрофессиональные качества.*

Под метапрофессиональным качеством понимается комплекс психологических качеств, способностей, обеспечивающих эффективное выполнение интегративных (обобщенных) действий, выступающих в форме конкретных, частных видов деятельности.

Обобщение исследований предметной деятельности позволило выделить следующие психологические компоненты профессионально ориентированной деятельности:

– мотивы и цели деятельности;
– информационная основа деятельности (компетентности);
– программы и планирование деятельности, принятие решения;
– саморегуляция деятельности;

---

[1] См.: *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. — М., 1995. — С. 134.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

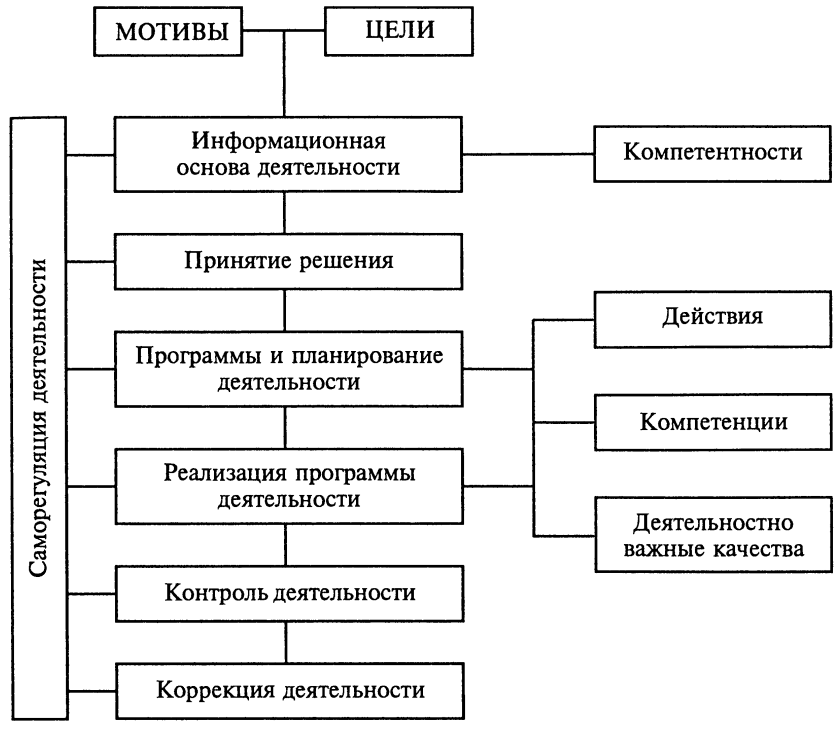


Рис. 5. Психологические компоненты профессионально ориентированной деятельности

– действия и операции (компетенции);
– деятельностные качества (метапрофессиональные качества);
– контроль процесса и результата деятельности;
– коррекция компонентов деятельности и ее развития.

Взаимосвязь компонентов деятельности представлена на рис. 5.

В заключение общепсихологического анализа деятельности вернемся к проблеме преобразования, трансформации одной ведущей деятельности в другую. Понятие ведущей деятельности, предложенное А. Н. Леонтьевым, в дальнейшем широко использовалось В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным при обосновании возрастной периодизации и становления новых психологических образований. Ведущая деятельность обладает следующими особенностями:

– от нее зависят основные психологические изменения в данный возрастной период;

– внутри нее возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы[1].

[1] См.: *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1980. — Т. 1. — С. 185—186.

Смена ведущей деятельности и изменение социальной ситуации развития характеризуют переход от одного возраста к другому.

Каким же образом происходит переход от одной деятельности к другой? Очевидно, что в недрах предыдущей деятельности развиваются отдельные элементы последующей. Учитывая, что центральным компонентом любой деятельности являются действия, реализующие ее, следует допустить их вхождение в структуру последующей деятельности. Какая-то часть сформированных действий переходит в виде навыков, другая — в форме операций, а действия, имеющие обобщенный, интегративный характер (компетенции), становятся ключевыми (универсальными) действиями (частными видами деятельности). Таким образом, некоторые действия в процессе совершенствования деятельности превращаются в навыки, другие образуют действия широкого радиуса использования — компетенции.

Можно допустить, что знания, представления и умения, присущие предыдущей деятельности, по мере ее совершенствования интегрируются вокруг компетенций и образуют компетентности, которые становятся информационной основой формирования новой ведущей деятельности.

Деятельностно важные качества, востребованные обобщенными действиями, в процессе совершенствования деятельности также объединяются в новые психологические конструкты (в рассматриваемом нами случае — в учебно-профессиональные квалификации). Эти психологические конструкты становятся основой утверждения новой ведущей деятельности.

Конечно, при смене ведущей деятельности меняется ее предмет, происходит перестройка мотивов, целей. Но механизмами преобразования одной деятельности в другую выступают метаморфозы знаний, действий и деятельностно важных качеств. Образование новых психологических конструктов — компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств — является предпосылкой зарождения в рамках одной деятельности другой.

Следующий дискуссионный аспект рассмотрения ведущей деятельности — ее значение в развитии, становлении личности. В 1946 г. С.Л. Рубинштейн выражает сомнение в ее личностно-образующей функции[1]. Развернутую критику концепции ведущей деятельности дал А.В. Петровский. Анализируя психологические основания периодизации развития личности, он пишет: «Личностно-образующим началом на каждом возрастном этапе становится комплекс взаимозависимых деятельностей, а не доминирование одного типа деятельности, преимущественно ответственного за успешное достижение целей развития. Между тем у каждого индивида в ре-

---

[1] См.: *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — 2-е изд. — М., 1946. — С. 595.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

зультате психологического анализа может быть выделен присущий именно ему ведущий тип деятельности, позволяющий отличать его от многих других»[1].

Согласно логике рассуждений А. В. Петровского, для одного и того же возрастного периода в качестве ведущей деятельности могут выступать различные виды деятельности.

Взрослость — это период самоутверждения личности в социальной и профессиональной деятельности. В процессе выполнения многоплановых видов деятельности личность продолжает свое развитие. Но для одних людей развивающее значение приобретает социальная деятельность, для других — профессиональная, для третьих — спортивная, бытовая, досуговая. Превращение деятельности в ведущую, личностно-развивающую определяется ее *смыслом* — субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности.

А. Н. Леонтьев показал, что смысл формируется в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на непосредственный результат (цель). «Деятельность человека исторически не меняет своего общего строения, своей "макроструктуры"... — писал А. Н. Леонтьев, — что радикально меняется, так это характер отношений, связывающих между собой цели и мотивы деятельности»[2]. Смыслообразующую функцию выполняет мотив. Субъективность, пристрастность сознания проявляется в избирательном отношении к деятельности, эмоциональной ее окрашенности, определяет ее развивающий потенциал.

Личностный смысл деятельности обусловливает ее активность — наиболее крупную единицу психологического анализа жизнедеятельности человека. В психологии различают следующие уровни активности: нормативно заданная, адаптивная, надситуативная, сверхнормативная[3]. Преобладание той или иной активности определяет личностно-развивающий характер деятельности. Назовем эту деятельность *доминантной* в отличие от ведущей, которая задается личности системой воспитания и обучения. Становление доминантной деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности. Поэтому одна и та же учебно-профессиональная, социально-профессиональная деятельность в одном случае будет выступать как личностно-развивающая, в другом — как стабилизирующая, а в отдельных случаях — и как стагнирующая.

---

[1] *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. — М., 1998. — С. 436.

[2] *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 150.

[3] См.: *Петровский В. А.* Личность в психологии. Парадигма субъектности. — Ростов н/Д, 1998.

Введение понятия «доминантная деятельность» позволяет объяснить те очевидные факты в профессиональном становлении, когда выполнение одной и той же деятельности в одном случае инициирует развитие личности, в другом — сдерживает. Преодоление стагнирующего влияния деятельности на становление личности возможно путем выработки индивидуального стиля деятельности, внесения в содержание нормативно заданной деятельности элементов творчества.

Очевидно, что последовательной смены видов деятельности в разных возрастных периодах взрослости не происходит, да и уровни активности проявляются непоследовательно. Тем не менее гипотетически представим возможные варианты преобладающих уровней активности и типов доминантной деятельности (табл. 3).

Вариативность доминантной деятельности в разных периодах взрослости схематично представлена на рис. 6.

Завершая рассмотрение проблемы о роли ведущей деятельности в становлении личности на стадии взрослости, можно констатировать, что выполнение на протяжении этого длительного возрастного этапа разнообразных видов деятельности приводит к становлению в отдельные периоды доминантной деятельности. В ее качестве могут выступать социальная, профессиональная, бытовая, спортивная, организаторская деятельность и др., реализующиеся на различных уровнях психологической активности. Переход от одного вида деятельности к другому сопровождается кризисами, стабилизация способов выполнения деятельности приводит к стагнации личностного и профессионального развития. Переход на творческий уровень выполнения деятельности означает утверждение самодеятельности, которая может постоянно совершенствоваться.

Таким образом, развитие деятельности на стадии взрослости можно рассматривать как открытую, неравновесную систему. Смена

Таблица 3

Преобладающие уровни активности и типы доминантной деятельности в разных возрастных периодах взрослости

Возрастной период	Преобладающий уровень активности	Вид доминантной деятельности
Юность (18—23 года)	Нормативно заданная, адаптивная	Учебно-профессиональная, профессионально-образовательная
Молодость (24—27 лет)	Адаптивная, надситуативная	Воспроизводящая (репродуктивная), частично-поисковая
Зрелость (28—60 лет)	Надситуативная, сверхнормативная	Индивидуально ориентированная (саморегулируемая), стагнирующая, творческая (самодеятельная)

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

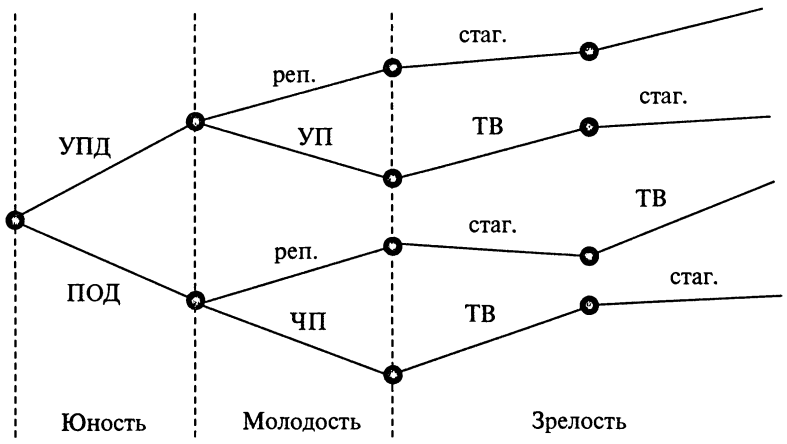


Рис. 6. Вариативность доминантной деятельности:

УПД — учебно-профессиональная деятельность; ПОД — профессионально-образовательная деятельность; УП — учебно-познавательная деятельность; ЧП — частично-поисковая деятельность; ТВ — творческая деятельность; стаг. — стагнирующая деятельность; реп. — репродуктивная деятельность

доминантных видов деятельности происходит неравномерно и нелинейно. Кардинальное изменение характера доминантной деятельности происходит в точках бифуркации. Траектория развития деятельности имеет вероятностный характер.

2.3. Человек как индивид

Человек как индивид — это единичное биологическое существо, носитель индивидных свойств. Наиболее общими характеристиками индивида являются целостность психофизиологической организации, устойчивость во взаимодействии с окружающим миром, избирательная, в зависимости от ситуации, активность[1].

Индивидным свойствам человека в психологических теориях личности отводится роль биологической основы, т. е. индивидные свойства — это «первичные» свойства человека, являющиеся предпосылками становления личности. Уточняя место индивидных свойств человека в развитии личности, А. Г. Асмолов пишет: «Они расположены не под социальными качествами личности, не над ними, а в конкретной целенаправленной деятельности между людьми, могут выступить и как необходимые предпосылки этой деятельности, совершенствуясь в ней, и как психофизические реализаторы деятельности, обеспечивающие достижение тех или

[1] См.: Психология: словарь. — С. 135.

иных целей, и как средства, считаясь с которыми и овладевая которыми личность оценивает свои возможности, выбирает разные по сложности классы задач»[1].

В контексте историко-эволюционного развития человека большой интерес представляет гипотеза «рассеивающего отбора» В. П. Алексеева. Большой размах изменчивости индивидных свойств необходим для обеспечения жизнестойкости человека и представляет собой результат многонаправленности рассеивающего отбора. «Отбор не стабилизирует изменчивости вида в целом, а, наоборот, подхватывает и закрепляет каждую отклоняющуюся вариацию, потому что всегда или почти всегда для нее находится подходящее место в разнообразной и вечно меняющейся природной и общественной среде; в каких-то условиях любая вариация может получить преимущество перед другой»[2]. Поэтому формообразующая функция отбора в современном обществе ослаблена и выступает не в стабилизирующей, а в рассеивающей форме. А. Г. Асмолов, анализируя эвристичность этой гипотезы, подчеркивает ее значимость для объяснения вариативности развития человека[3].

Общая схема свойств человека представлена Б. Г. Ананьевым. Индивидные свойства подразделяются им на два широких класса: возрастно-половые и индивидуально-типические свойства. В свою очередь, индивидуально-типические свойства разделяются на конституционные и нейродинамические (рис. 7). Возрастные, половые, конституционные и нейродинамические свойства Б. Г. Ананьев называл первичными индивидными свойствами. Взаимосвязи между ними определяют более сложные образования индивида: структуру органических потребностей и сенсомоторную организацию. Совокупность важнейших свойств индивида и их сложных образований выступает в интегративной форме в виде темперамента и задатков.

Рассмотрим влияние индивидных свойств на психологию человека.

Возрастно-половые особенности человека определяют специфику и динамику психического развития. Возрастные изменения индивида отличаются гетерохронностью (неравномерностью и разновременностью). В психологии выделяют сензитивные (благоприятные) периоды развития и критические фазы — зоны наибольшего риска.

Половой диморфизм — это биологически обусловленные физические различия между полами, определяющие становление

---

[1] *Асмолов А. Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. — С. 226.

[2] *Алексеев В. П.* Человек: эволюция и таксономия. — М., 1985. — С. 110—111.

[3] См.: *Асмолов А. Г.* Психология личности. — С. 226.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)



Рис. 7. Индивидные свойства человека (по Б. Г. Ананьеву)

психологического пола человека и влияющие на его социализацию. Анатомо-физиологические различия, обусловленные полом, влияют также на темп и показатели психического развития.

Возрастно-половые индивидные свойства играют важную роль в профессионально-образовательном пространстве человека, определяя векторы его развития в разные периоды жизнедеятельности.

К *индивидуально-типическим* свойствам относится конституция (морфология и анатомия) тела. Ее особенности влияют на развитие межличностных отношений и поведение человека. Сами по себе особенности телосложения не определяют развитие психических качеств, но оказывают влияние на становление характера и продуктивность (работоспособность) человека.

Интегративной характеристикой индивидных свойств человека является темперамент. Формально-динамические характеристики темперамента обусловлены нейрофизиологическими свойствами организма человека. К фундаментальным формально-динамическим характеристикам темперамента относятся общая психическая активность и эмоциональность.

Основными показателями общей активности поведения человека являются темп, ритм, скорость, интенсивность, пластичность, сила, выносливость, энергичность и т. п. Активность — это прежде всего динамико-энергетическая напряженность поведения человека, проявляющаяся в его взаимоотношениях с природным и социальным миром.

Эмоциональность включает в себя все богатство и разнообразие аффектов и настроений человека: впечатлительность, чувстви-

тельность, импульсивность, эмоциональную возбудимость, эмоциональную устойчивость, лабильность, а также доминирование одного из ведущих настроений (радости, гнева, страха, печали)[1].

В работах В. С. Мерлина, Е. А. Климова, М. Р. Щукина показано значение психодинамических свойств индивида в различных видах деятельности. Учет устойчивых динамических и энергетических характеристик позволяет человеку осознанно регулировать режим, ритм, интенсивность различных видов деятельности. Овладение индивидом своими психодинамическими характеристиками приводит к выработке *индивидуального стиля деятельности.*

Рассматривая значение индивидных свойств в жизнедеятельности человека, А. Г. Асмолов выделяет следующие их особенности:

– индивидные свойства характеризуют преимущественно формально-динамические особенности поведения личности, энергетический аспект протекания психических процессов;

– в процессе выполнения деятельности индивидные свойства претерпевают изменения (трансформируются и преобразовываются);

– индивидные свойства (тип нервной системы, конституция, задатки, экстраверсия или интроверсия и т. п.) определяют диапазон возможностей выбора той или иной деятельности в границах, не имеющих социально существенного приспособительного значения;

– в процессе коммуникации происходит «означение» индивидных свойств человека. Превращение индивидных свойств в знаке коренным образом меняет их функцию регуляции динамики поведения и развития личности.

Осознание индивидных свойств человека позволяет ему регулировать и корректировать свое поведение и деятельность, что открывает широкие возможности для развития индивидуального стиля деятельности[2].

Анализ работ В. А. Бодрова, Ю. М. Забродина, Е. А. Климова, В. А. Пономаренкова, В. Д. Шадрикова по проблемам психологии профессиональной деятельности позволяет выдвинуть предположение, что многие ее виды реализуются на индивидуальном уровне. Специалист осваивает деятельность, вырабатывая индивидуально-нормативный способ ее выполнения, т. е. становится *деятельностным индивидом.* При этом отдельные индивидные свойства приобретают самостоятельное, доминантное значение, трансформируясь в обобщенные интегративные действия — компетенции.

Завершая психологический анализ человека как индивида, следует отметить, что индивидные свойства выполняют важную функ-

---

[1] См.: *Слободчиков В. И., Исаев В. И.* Психология человека. — М., 1995. — С. 228—233.

[2] См.: *Асмолов А. Г.* Психология личности. — С. 223—232.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

цию в обеспечении любой деятельности, а в трудовой, в зависимости от ее содержания, они могут стать главным фактором продуктивности. Преобразование индивидных свойств человека в обобщенные интегративные действия — *сенсомоторные компетенции* — приводит к становлению деятельностного индивида.

2.4. Человек как субъект деятельности

Категория субъекта, его феноменология, дефиниция этого понятия и его практическое преломление нашли широкое отражение в работах классиков психологии и современных исследователей (С.Л.Рубинштейн, Б.Г.Ананьев, К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский, Б.Ф.Ломов, В.И.Слободчиков, В.А.Петровский и др.).

При многообразии аспектов исследования проблемы субъекта существуют и различные подходы к трактовке данного понятия.

Теоретические основы рассмотрения понятия субъекта заложил С.Л.Рубинштейн в работе «Принцип творческой самодеятельности» (1922). «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого»[1]. Важнейшими характеристиками субъекта, по С.Л.Рубинштейну, являются активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самовыдвижению и самосовершенствованию.

К.А.Абульханова-Славская также подчеркивает деятельностный характер субъекта: «Индивид является субъектом, т.к. он постоянно (вольно или невольно) участвует в развитии, заострении или ослаблении различного рода противоречий; само развитие противоречий связано со способами включения субъекта в жизнедеятельность»[2].

Б.Г.Ананьев отмечал, что «человек — субъект прежде всего основных социальных деятельностей — труда, общения, познания»[3]. Стать субъектом определенной деятельности — значит освоить и выполнять ее.

Субъектность человека проявляется в способности индивида превращать собственную активность в предмет практического преобразования. Сущностным свойством этого процесса явля-

---

[1] *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 109.

[2] *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980. — С. 46.

[3] *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. — Т.1. — С. 166.

ется способность человека управлять своими действиями, планировать способы их выполнения, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий.

По определению А. В. Брушлинского, «субъект — всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т. д. Личность, напротив, менее широкое определение человеческого индивида. Оно обычно на передний план выдвигает ее социальные, а не природные свойства»[1].

Для нашего исследования важное значение имеет трактовка субъекта деятельности Б. Ф. Ломовым. Особое внимание он обращал на то, что различные функции психики — когнитивная, регулятивная, коммуникативная — при высшем уровне психического отражения соответственно перерастают в свойства субъекта в их двойственном значении. «Когнитивная функция только на уровне сознания выступает как познание в полном смысле этого слова, т. е. как активное целенаправленное приобретение знаний»[2]. Данная функция реализуется в различных видах деятельности субъекта и определяет их уровень: самодетерминации, саморегуляции, самоорганизации и т. п., а также становление самого субъекта деятельности. Регулятивная функция на уровне сознания проявляется как произвольность и реализуется в волевой регуляции деятельности (деятельности самосознания в том числе), определяет процесс развития субъекта самосознания и деятельности. Коммуникативная функция при высшем уровне психического отражения реализуется через возможность развития качественно своеобразных форм человеческого общения, и вместе с тем в процессе общения развивается само идеальное отражение, т. е. происходит становление общения.

Таким образом, основными структурными характеристиками субъекта деятельности являются:

– когнитивная, в которой реализуются функции познания, отражения объективной природной и социальной реальности и которая включает в себя когнитивные процессы: восприятие, память, внимание, мышление и др.;

– регулятивная, включающая в себя эмоционально-волевые процессы и обеспечивающая способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю и воздействию на поведение других людей;

---

[1] Психология индивидуального и группового субъекта // под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М., 2002. — С. 9.

[2] *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984. — С. 183—186.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– коммуникативная, реализующаяся в общении и взаимодействии с другими людьми.

Эти три компоненты и легли в основу структурно-функционального анализа субъекта деятельности.

Когнитивная компонента. Для понимания сущности профессионального становления личности важное значение приобретает результативная составляющая когнитивных процессов. Сопоставление понимания когнитивной характеристики субъекта деятельности разными исследователями позволяет выделить ее инварианты (конструкты). Это прежде всего знания о предметных действиях, или процедурные знания. Назовем их деятельностными знаниями. Следующая составляющая — сенсомоторные и познавательные процессы (способности). И наконец, оценивание, которое включает в себя контроль и самоконтроль.

Приведем их краткую характеристику.

Деятельностные (процедурные) *знания* — это знания о способах, приемах выполнения конкретной деятельности. Они основываются на представлениях о предметах и явлениях, их преобразованиях, динамике, последовательности действий. Для многих видов профессионального труда эти знания являются необходимым условием продуктивной деятельности. Деятельностные знания информационно обеспечивают профессиональный опыт специалиста. Формирование процедурных знаний возможно также в процессе производственного обучения. В одних случаях это происходит стихийно или попутно, в других — в результате организованного обучения. Распространенным дидактическим приемом является инструктаж и выполнение практических заданий по инструкционным картам. Главная дидактическая задача такого научения — формирование, отработка навыков. Деятельностные знания при этом формируются попутно. А они являются важным психологическим средством освоения новых действий, перестройки деятельности. Осознание важности этих знаний в профессиональной деятельности побуждает педагогов к поиску разнообразных психодидактических средств *когнитивного научения*. Одним из них является когнитивное инструктирование.

Следующим конструктом когнитивной компоненты являются *сенсомоторные и познавательные способности*. В психологии различают общие и специальные способности. Под общими понимают индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения продуктивной деятельности в целом. Специальные способности обусловливают успешное выполнение определенного вида деятельности. В. Д. Шадриков, анализируя содержание понятия «способности», определяет их как свойство функциональной системы, благодаря которому реализуются отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и когни-

тивном своеобразии освоения и реализации деятельности[1]. Он обосновал классификацию сенсомоторных и познавательных способностей на основе традиционного разделения познавательных психических процессов.

К сенсомоторным способностям В. Д. Шадриков отнес сенсомоторные реакции и сенсомоторную координацию. В качестве свойств их продуктивности использовались следующие характеристики движений и реакций: скорость реакций, скорость движений, точность движений, координированность движений, темп движений, ритм движений и др.

К познавательным способностям В. Д. Шадриков отнес способности восприятия (перцептивные процессы), памяти (мнемические процессы), представления, воображения (иманжитивные процессы), мышления (мыслительные процессы), внимания (аттенционные процессы)[2].

Интегративной характеристикой познавательных способностей является интеллект. Анализ концепций интеллекта, представленных в работах В. Н. Дружинина, Р. Дж. Стернберга, М. А. Холодной[3], позволил нам избрать в качестве ведущих конструктов когнитивной компоненты субъекта деятельности академический и практический интеллект.

Академический интеллект — это обобщенная характеристика умственных способностей человека. Его развитие происходит в процессе образования и решения научно-технических проблем. Измерение уровня развития академического интеллекта осуществляется с помощью тестов. Максимального развития этот вид интеллекта достигает в юности, а в период взрослости и зрелости его показатели снижаются. Кроме того, отчетливо просматривается зависимость уровня развития академического интеллекта от уровня образования. С учетом этого установленного исследователями факта особое значение для поддержания интеллекта имеет последипломное образование.

Практический интеллект обусловливает успешность решения практических проблем, тесно связан со здравым смыслом. Важным компонентом этого вида интеллекта являются неявные (имплицитные) знания и эмоциональное предвосхищение. Практический интеллект органично связан с контекстом реальной ситуации и обслуживает практическую деятельность человека. Многолетние исследования психологов показали, что практический интеллект с возрастом растет, компенсируя снижающийся в зрелом возрасте

---

[1] См.: *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности. — С. 199.

[2] Там же. — С. 180—229.

[3] См.: *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. — СПб., 1999; Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. — СПб., 2002; *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. — СПб., 2002.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

академический интеллект. Академические проблемы или задачи обычно уже сформулированы кем-то другим, они хорошо определены, относительно них имеется полная информация, они предполагают только одно правильное решение и только один метод, позволяющий его добиться. Такого рода проблемы обычно оторваны от реальной практики. Практические же проблемы обычно еще не сформулированы или нуждаются в новой формулировке. Они тесно связаны с повседневным опытом, к ним приложимо множество решений, они характеризуются наличием многообразных методов решения. В профессиональной жизни практический интеллект более востребован, чем академический[1].

Важным конструктом когнитивной компоненты является *оценивание* — суждение о степени достижения планируемого результата, уровня выраженности показателей какого-либо процесса (в нашем случае познавательных процессов). Оценка применяется для установления уровня продвижения обучаемого в учении. Она усиливает, конкретизирует мотивы учебно-профессиональной деятельности. Оценка бывает внешней, когда ее осуществляет педагог, и внутренней, когда обучаемый сам себя оценивает. В первом случае она носит контролирующий характер, во втором выполняет функцию *самоконтроля*.

Самоконтроль является неотъемлемой частью всех психических процессов: восприятия, памяти, мышления и др. Принципиальная роль принадлежит самоконтролю в психомоторике. Правильная координация движений осуществляется под контролем мышечных, осязательных и зрительных ощущений. Саморегуляция выполняемого действия происходит при постоянном сопоставлении текущих результатов с хранящимися в памяти эталонами (образцами) его выполнения.

Различают предварительный (антиципирующий), текущий (промежуточный) и результирующий (итоговый) самоконтроль. Предварительный самоконтроль когнитивных процессов направлен на предотвращение возможных ошибочных действий, текущий — на проверку правильности промежуточных результатов, результирующий — на подведение итогов познавательного процесса[2]. И конечно, самоконтроль позволяет своевременно вносить коррективы в познавательные процессы.

Итак, оценивание как важный конструкт когнитивной компоненты включает собственно оценочное суждение (содержательную характеристику), контроль и самоконтроль.

---

[1] Близким по смыслу к понятию «практический интеллект» является понятие «кристаллизированный интеллект», который приходит к человеку с опытом работы и образованием (см.: Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. — СПб., 2002. — С. 485).

[2] См.: Психология: учебник / под ред. А.А. Крылова. — М., 1998. — С. 388—393.

Таким образом, когнитивная компонента субъекта деятельности включает следующие конструкты:

– деятельностные знания;
– сенсомоторные и познавательные способности;
– академический и практический интеллект;
– оценивание.

Регулятивная компонента. Регулятивная характеристика субъекта деятельности подробно проанализирована А. М. Волковым. Отмечая, что взаимодействие систем с внешней средой проявляется в аспектах отражения и регуляции, он под регуляцией понимает изменение взаимосвязи, направленное на сохранение целого[1].

Е. А. Климов психическую регуляцию рассматривает как процесс уменьшения рассогласований между организмом человека и внешней средой, а также противоречий между разными состояниями самой психики и ее развитием, ее внутренним миром. Психическая регуляция уравновешивает человека с требованиями среды, приводит к некоторому балансу внутренние процессы[2].

Е. П. Ильин под регулированием понимает процесс приведения системы в соответствие с установленными нормами, правилами, параметрами функционирования в случае отклонения от них. Это механизм стабилизации состояния системы[3].

Если речь идет о регуляции деятельности, то имеется в виду согласование исполнительно-двигательной активности с внешними обстоятельствами и, что очень важно для нашего исследования, с личными возможностями и ограничениями. Регуляция деятельности обеспечивается внешними по отношению к человеку воздействиями и его внутренними (психическими) регуляторами. В общем смысле сло́ва регуляция деятельности означает, что индивиду или группе задается определенный вид деятельности, способ достижения цели в соответствии с какими-то нормами, программами, предписаниями, которые выступают средствами регуляции. Важной разновидностью психической регуляции является *саморегуляция субъекта деятельности.*

В общем случае саморегуляция — это целесообразное управление своими психическими состояниями и действиями. Для функционального анализа специалиста важное значение имеет саморегуляция профессиональной деятельности.

О. А. Конопкин предложил следующую функциональную структуру саморегуляции деятельности:

– принятая субъектом цель деятельности;
– субъективная модель значимых условий деятельности;

---

[1] См.: *Волков А. М., Микадзе Ю. В., Солнцева Г. Н.* Деятельность: структура и регуляция. — М., 1987. — С. 19.

[2] См.: *Климов Е. А.* Общая психология. — М., 1999. — С. 441.

[3] См.: *Ильин Е. П.* Психология воли. — СПб., 2000. — С. 43.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– программа собственных исполнительских действий;
– информация о реально достигнутых результатах;
– решение о коррекции систем деятельности[1].

Предложенная О. А. Конопкиным модель саморегуляции применима к любым формам произвольной активности человека и может быть использована при анализе различных видов деятельности. Индивидуальное своеобразие произвольной активности человека проявляется в индивидуальном стиле деятельности (В. С. Мерлин, Е. А. Климов, М. Р. Щукин и др.). Благодаря выработке индивидуального стиля люди с разными качествами личности могут успешно выполнять одни и те же виды деятельности.

Наряду с регуляцией деятельности О. А. Конопкин и сотрудники его лаборатории выделяют *саморегуляцию личности*, а точнее, ее поведения. Основным предметом личностной регуляции являются не столько действия, направленные на преобразование предметного мира, сколько действия, направленные на преобразование отношений человека к другим людям, к самому себе и к тем видам деятельности, к которым он оказывается приобщенным[2].

Таким образом, анализ литературы по проблемам регуляции деятельности и поведения человека позволяет выделить следующие конструкты регулятивной компоненты субъекта деятельности:
– регуляция психических состояний;
– регуляция деятельности;
– регуляция поведения;
– индивидуальный стиль деятельности и поведения.

Коммуникативная компонента. Коммуникативные процессы имеют важное значение для любой профессиональной деятельности. Но есть группы профессий, где эти процессы органично входят в содержание деятельности. К ним относятся социономические и предпринимательские профессии[3].

Для определения структурных составляющих коммуникативной компоненты проанализируем межличностную коммуникацию. В ее структуре выделяют три процесса:
– интеракцию;
– социальную перцепцию;
– межличностную коммуникацию[4].

Кратко рассмотрим эти процессы.

---

[1] См.: *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности.— М., 1980.

[2] См.: *Осницкий А. К.* Умение саморегуляции в профессиональном самоопределении // Вопросы психологии. — 1992. — № 1, 2. — С. 52—59.

[3] К социономическим относятся профессии типа «человек—человек», к предпринимательским — типа «человек—бизнес».

[4] См.: *Gros E.* Anwendungsbezogene Arbeits-, Betribs- und Organisationspsychologie. — Cottingen, 1994. — S. 29—57.

Под *интеракцией* понимается социальное взаимодействие в процессе межличностной коммуникации. Ее важнейшей особенностью признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа («генерализированный другой»), и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Содержание интеракции обусловлено социальными ситуациями и индивидуальными особенностями человека. Индивидуальность человека определяется различными признаками: полом, возрастом, социальной принадлежностью, интеллектом и другими характеристиками. Но решающее значение в социальном взаимодействии принадлежит *ролевому поведению* — поведению, определяемому профессиональными обязанностями и правами специалиста, принятыми стандартами делового общения.

Для согласования разнообразия человеческих индивидуальностей, норм ролевого поведения субъекту профессиональной деятельности необходимо обладать способностью к *социально-коммуникативной интеграции.* Этот социально-психологический конструкт характеризует способность субъекта профессиональной деятельности согласовывать свои потребности, ценностные ориентации, социальные установки с групповыми, профессионально ориентированными; обладать устойчивостью к деструктивным тенденциям совместной деятельности; отстаивать корпоративные интересы группы.

Социально-коммуникативная интеграция выступает фактором профессионального самосохранения индивидуального и группового субъектов профессиональной деятельности. К психологическим характеристикам этого конструкта относится эмоциональная идентификация (чувство «мы», референтность, кристаллизация общегрупповых норм регуляции поведения, организованность, дисциплинированность, сработанность и др.)[1].

Следующим конструктом коммуникативной компоненты является *социальная перцепция* — восприятие, понимание и оценка социальных объектов, самого себя, других людей, групп, социальных общностей, социальных ситуаций и т. п. Социальные объекты, в отличие от предметов материального мира, не пассивны и не безразличны по отношению к воспринимающему субъекту, поэтому неизбежно социально обусловленное искаженное восприятие. Пристрастность проявляется в слитности когнитивных и эмоциональных компонентов, в более ярко выраженной оценочной и ценностной окраске, в более тесной зависимости представления о другом человеке от мотивационной смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта.

Следует также иметь в виду, что внимание субъекта, воспринимающего социальную реальность, в большей степени сосредото-

---

[1] См.: Психология: словарь. — С. 140.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

чено на смысловых и оценочных интерпретациях объекта восприятия, в том числе и причинных. Действие субъективных факторов обусловливает актуальность адекватности социальной перцепции. Таким образом, конструктом социальной перцепции является *перцептивная адекватность.*

Межличностная коммуникация отражает смысловой аспект социального взаимодействия. Выделяют следующие виды межличностных коммуникаций: убеждение, самопродвижение, внушение, заражение, просьбу, принуждение, критику, манипуляцию и др.[1].

Коммуникационные процессы реализуются с помощью вербальных, паралингвистических и невербальных средств. Интегративным качеством межличностной коммуникации является *коммуникабельность* — способность эффективно взаимодействовать и влиять на других людей с целью удовлетворения своих мотивов и потребностей.

Таким образом, коммуникативная компонента включает следующие структурные составляющие:

– социально-коммуникативную интеграцию;
– перцептивную адекватность;
– коммуникабельность.

Проведенный структурно-функциональный анализ субъекта деятельности позволил выделить три базовые компоненты: когнитивную, регулятивную и коммуникативную. Мы определили структурные составляющие каждой компоненты — конструкты. Поиск наглядной формы представления модели субъекта деятельности привел нас к необходимости использования многомерного подхода. Понятие многомерности стало встречаться сравнительно недавно в работах по философии, психологии и педагогике. Многомерность используется учеными как выразительная и емкая характеристика различных предметов и явлений, раскрывающих качество отражаемой или порождаемой человеком действительности[2].

Опираясь на многомерный подход, мы сконструировали обобщенную логико-смысловую модель субъекта деятельности, которая представляет собой двухканальный (вербально-визуальный) способ отражения информации. Каждая из трех компонент субъекта деятельности образует смысловую координату, на которой размещены ее структурные составляющие — конструкты. Межкоординатное пространство характеризует потенциал деятельности (рис. 8).

Сконструированная логико-смысловая модель субъекта деятельности имеет гипотетический характер. В зависимости от вида деятельности могут вводиться дополнительные координаты и струк-

---

[1] См.: Психология: учебник / под ред. А.А. Крылова. — С. 354—356.

[2] См.: *Штейнберг В.Э.* Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. — 2001. — № 10 (40).



Рис. 8. Логико-смысловая модель субъекта деятельности

турные составляющие. Такое многомерное вербально-визуальное представление о субъекте деятельности может стать основой проектирования других социально-психологических, психолого-педагогических и профессионально-психологических объектов: моделей выпускников образовательных учреждений, образовательных стандартов, профессиограмм и др.

2.5. Человек как личность

В отечественной и зарубежной психологии представлены различные теории личности. В рамках каждой из них личность и ее структура понимаются по-разному. Не рассматривая эти подходы, ограничимся лишь их перечислением.

Отечественные психологи Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. М. Русалов разработали диспозиционную теорию личности. Основным ее положением является признание двух разных уровней личностных свойств:

формально-динамического, обусловленного соотношением свойств нервной системы и темперамента;

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

содержательного, определяемого знаниями, навыками, умениями, интеллектом, характером, установками, смыслами и т.д.[1].

Наиболее широкое распространение в отечественной психологии получила деятельностная теория личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский). Ядром личности, источником ее развития является деятельность, понимаемая как сложная динамическая система взаимодействия субъекта с обществом, в процессе которого и формируются свойства личности.

В рамках деятельностного подхода наиболее популярной является четырехкомпонентная модель личности, которая в качестве основных структурных блоков включает в себя направленность, способности, характер и самоконтроль.

В зарубежной психологии широкое признание получили следующие теории личности: психодинамическая (З. Фрейд), аналитическая (К. Юнг), гуманистическая (К. Роджерс, А. Маслоу), когнитивная (Дж. Келли), поведенческая (А. Бандура, Дж. Роттер), диспозиционная (Э. Кречмер, Г. Айзенк, Р. Оллпорт).

Личность — одна из фундаментальных категорий психологической науки. В зависимости от философских воззрений в многочисленных направлениях психологии она трактуется по-разному. Не ставя перед собой задачу формирования научно обоснованного понятия личности, приведем основные ее характеристики.

«Личность — индивид: это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, в совокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается»[2].

«Личностью в психологии обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде»[3].

«Личность — это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему»[4].

«Личность определяется своими отношениями к окружающему миру, к общественному окружению, к другим людям. Это отношение реализуется в деятельности людей... Человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему»[5].

И наконец: «Личность есть особая — идеальная форма бытия человека, придающая ему свойство субъективности, то есть спо-

---

[1] Подробнее см.: *Русалов В.М.* Теории личности // Психология: учебник / под ред. В.Н. Дружинина. — СПб., 2000.

[2] *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. — Т. 1. — С. 185.

[3] *Петровский А.В.* Введение в психологию. — М., 1995. — С. 386.

[4] *Платонов К.К.* Система психологии и теория отражения. — М., 1982. — С. 193.

[5] *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — М., 1976. — С. 243—245.

собности быть причиной себя, воспроизводить свое бытие в мире»[1].

В приведенных определениях личности в качестве ведущей характеристики выделяется *направленность*. Б. Ф. Ломов, анализируя совокупность внутренних условий, определяющих направленность личности, писал: «В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В. Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация сущностных сил человека» (А. С. Прангишвили). Действительно, направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад»[2].

Следующей важной характеристикой личности является *деятельность*, а точнее, совокупность, иерархия ее деятельностей. «В основании личности, — писал А. Н. Леонтьев, — лежат отношения соподчиненности человеческих деятельностей, порожденные ходом их развития»[3].

Во всех определениях личности подчеркивается одна из существенных ее особенностей — совокупность общественных отношений. Так, Б. Г. Ананьев полагал, что субъект характеризуется совокупностью деятельностей, а личность — совокупностью общественных отношений[4].

Таким образом, ведущие отечественные психологи в своих теоретико-методологических работах выделяют три существенные характеристики личности: направленность, совокупность деятельностей и общественных отношений.

Наряду с этими тремя подструктурами личности есть еще одна существенная характеристика — совокупность индивидуальных конструктов, отличающих одну личность от другой. В отечественной психологии эти отличительные признаки обобщают в понятии «*индивидуальность*». Индивидуальное своеобразие личности проявляется в индивидуальных свойствах организма, психических свойствах, социально-психологических качествах. С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин исследовали индивидуальность как совокупность, ансамбль, симптомокомплекс свойств человека, как триединство индивида, личности и субъекта деятельности. И лишь А. Г. Асмолов выделяет в личности «индивидуально-своеобразное», выражаемое термином «индивидуальность»[5].

---

[1] *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. — С. 230.
[2] *Ломов Б. Г.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — С. 311.
[3] *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. — Т. 2. — С. 185.
[4] См.: *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. — Т. 1. — С. 141.
[5] См.: *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. — М., 1986. — С. 96.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

В психологии существует несколько традиций понимания индивидуальности:

– неповторимое сочетание разных личностных черт;

– дополнение к общим личностным качествам, характерное для отдельного конкретного человека;

– принципиально новое личностное образование, отражающее зрелость личности.

Становление индивидуальности проявляется в форме самореализации личности.

Завершая краткий анализ понимания личности ведущими отечественными психологами, следует констатировать, что при всем многообразии подходов выделяются следующие аспекты личности:

– отмечается многогранность феноменологии личности;

– системообразующей характеристикой личности является направленность;

– существенной особенностью личности выступает ее общественно обусловленный характер;

– в основание личности кладется система деятельностей;

– своеобразие личности определяется ее индивидуальностью и свойством субъективности.

Анализ современных теорий личности свидетельствует о многообразии определений личности и представлений о ее структуре. Мы ограничились рассмотрением трактовки личности ведущими отечественными психологами. В определениях приводятся различные основания, элементы, компоненты личности и т. п. Естественно, что за каждым из определений личности стоит представление о ее структуре. Наиболее развернутые модели личности, в которых отражается ее структура, представлены в прикладных исследованиях. Теоретическую основу этих исследований во многом предрешило следующее суждение, высказанное С. Л. Рубинштейном: «В психологическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве личности. Поэтому равно неправильны как точка зрения, для которой единство личности выражается в аморфной целостности, превращающей ее облик в бесформенную туманность, так и другая, противоположная ей, которая видит в личности отдельные черты и, утрачивая всякое подлинное, внутреннее единство психического облика личности, тщетно затем ищет «корреляций» между внешними проявлениями этих черт»[1].

[1] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — 2-е изд. — М., 1996. — С. 518.

В работах Б. Г. Ананьева, К. К. Платонова и В. С. Мерлина конкретизированы представления о структуре личности.

Основные характеристики человека как личности Б. Г. Ананьев описал следующим образом: исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее статус в обществе, в котором складывалась и формировалась данная личность. На основании статуса строятся системы: 1) общественных функций — ролей и 2) целей и ценностных ориентаций. Высшим интегрирующим эффектом взаимодействия первичных и вторичных личностных свойств является характер человека, с одной стороны, склонности — с другой[1].

Наиболее подробно проблема структуры личности рассмотрена в работах К. К. Платонова. Он выдвинул идею иерархической структуры личности, подсистемы которой рассматриваются им как ступени иерархической лестницы. Низшие ступени подчинены высшим и управляются ими, а высшие, включая в себя низшие и опираясь на них, не сводятся к их сумме, так как переходы от одной ступени к другой осуществляются как скачки на основе появления системных качеств.

В разработанной К. К. Платоновым концепции динамической функциональной структуры личности выделены четыре основные подструктуры:

1) направленность (влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения);

2) опыт (знания, умения, навыки и привычки);

3) психические процессы (воля, чувства, эмоции, мышление, память, восприятие, ощущения);

4) биопсихические свойства (темперамент, половые, возрастные, патологически и фармакологически обусловленные свойства, а также патологические, так называемые органические изменения)[2].

Предложенная К. К. Платоновым структура личности была подвергнута критике ведущими отечественными психологами (Л. П. Буева, В. С. Мерлин, Л. И. Анцыферова, А. А. Леонтьев, Н. Д. Левитов и др.), и тем не менее она получила широкое распространение в прикладных исследованиях профессионального становления личности.

В. С. Мерлин, развивая теорию интегральной индивидуальности, выделил следующие ее системы и подсистемы:

1) систему индивидуальных свойств организма: биохимические, общесоматические свойства нервной системы (нейродинамические);

2) систему индивидуальных психических свойств: психодинамические (свойства темперамента), психические свойства личности;

---

[1] См.: *Ананьев Б. Г.* О методах современной психологии // Психодиагностические методы. — Л., 1976.

[2] См.: *Платонов К. К.* Система психологии и теория отражения. — С. 144—205.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

3) систему социально-психологических индивидуальных свойств: социальные роли в социальной группе и коллективе, социальные роли в социально-исторических общностях.

Автор подчеркивал, что структуру личности нельзя характеризовать как систему, складывающуюся из различных групп психических свойств: темперамента, характера, способностей и направленности[1].

Трехуровневую структуру личности теоретически и эмпирически обосновал Б. С. Братусь. Он выделил следующие уровни структуры личности: 1) личностно-смысловой (смысловые ориентации, отношение к другим людям, к себе); 2) индивидуально-исполнительский, на котором смысловые ориентации реализуются в конкретной деятельности (характерологические черты, особенности, свойства); 3) психофизиологический, характеризующий особенности строения и динамики, режимов функционирования психических процессов[2].

Основным признаком любой зарубежной теории личности являются структурные концепции, исследующие стабильные характеристики, которые личность проявляет в различных обстоятельствах. Эти неизменные характеристики выполняют роль основных блоков личности.

Одна из наиболее распространенных структурных концепций — концепция *черт личности*. Черта рассматривается как устойчивое качество личности, проявляющееся в разнообразных ситуациях. Распространенные примеры черт личности — ригидность, тревожность, импульсивность, чувствительность и др. Сторонники структурных концепций Г. Олпорт, Р. Кеттел, Т. Айзенк признавали гипотетичность черт личности, однако последние позволяли объяснить и понять поведение людей в различных жизненных ситуациях.

Изучение проблемы формирования личности в связи с профессиональной деятельностью основывается на достижениях в области психологии личности. Представители различных психологических направлений и школ основное внимание в своих исследованиях сосредоточили на изучении структуры личности, различных психических образований, выяснении их функций, раскрытии условий формирования разных свойств личности и т. д. Однако, как отмечает Л. И. Анцыферова, в этих исследованиях недостаточно раскрывается динамика психической жизни личности. Между тем «личность существует в процессе постоянного несовпадения с собой, в процессе выхода за свои пределы. Даже для того, чтобы сохранить устойчивость определенных своих парамет-

---

[1] См.: *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.

[2] См.: *Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М., 1988.

ров, особо важных для ее существования именно как личности — жизненных целей, ценностей, принципов, морально-нравственных качеств, — она должна в условиях быстро и многообразно меняющейся социальной действительности менять свои психологические качества»[1]. Динамический подход имеет целью изучение качественных изменений в личности, прогрессивных или регрессивных форм и тенденций развития, причин трансформации личности.

Подводя итоги нашего краткого анализа структурного подхода к личности, следует отметить, что представления о личности, ее структуре и подструктурах, а также их элементах в психологии довольно разнообразны и противоречивы. Объясняется это в первую очередь тем, что категория «структура» — это совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и самотождественность. Представление о структуре предполагает рассмотрение объекта как *системы*. Конфигурация и характер связей внутри системы и есть ее структура, остающаяся неизменной при изменениях системы. При этом система трактуется как «целое, составленное из частей, соединение, совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство»[2].

Б. Ф. Ломов внес большой вклад в разработку принципа системности и отвечающего ему системного подхода в психологии. Психические явления, по его утверждению, *многомерны* и могут рассматриваться в самых разнообразных системных измерениях, каждое из которых позволяет обнаружить лишь определенную группу свойств и отношений. При этом ни одно из измерений не характеризует всего явления в целом. Соответственно понятийная реконструкция личности предполагает многомерное ее отражение в системе координат, характеризующих многообразие ее аспектов[3].

Признание Б. Ф. Ломовым многомерности психических явлений обусловливает их нелинейность, неравновесность и иерархическое (уровневое) строение. Анализ трактовки системного подхода Б. Ф. Ломовым показывает, что он не был его адептом и отдавал себе отчет в его ограниченности.

Рассмотрение личности как открытой системы обусловливает необходимость поиска адекватного ее представления. В последние годы в социальных науках получила признание *диатропика* — методологическая позиция, подход, используемый при исследова-

---

[1] *Анцыферова Л.И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. — 1981. — № 2. — С. 11.

[2] Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 610.

[3] См.: *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — С. 93—98.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

нии разнородных и разнонаправленных свойств предметов и явлений. Диатропика изучает разнообразие, используя в качестве основного метода объединение гомологических рядов, выделенных по разным основаниям[1]. В качестве гомологических рядов отображения многомерности личности выступают такие ее социально-психологические компоненты, как направленность, саморегуляция, познавательные процессы и др. Объединение этих компонентов вокруг центрального, ядерного образования личности — деятельности позволяет представить строение личности в форме логико-смысловой модели.

Многомерный подход является инструментальным средством отображения разнообразных свойств, процессов, явлений с помощью координатно-матричных систем.

Проектирование таких моделей начинается с поиска ядра многомерного явления. В качестве центрального образования личности выступает деятельность или конкретные ее виды. Смыслообразующими координатами модели личности являются содержательные компоненты. Число координат зависит от эвристической сущности логико-смысловой модели. Выполняя инструментальную функцию, эта модель отражает многомерность и открытость личности как сложного интегративного психологического образования.

Межкоординатное пространство образует *психологический потенциал личности*, ее возможности. Личностные компоненты определяют область потенциального развития. Уровень выраженности конкретной компоненты придает личностному пространству различную конфигурацию. Актуализация одной или нескольких личностных компонент запускает механизм реализации всего потенциала личности. Учитывая гетерохронность развития структурных компонент личности, следует допустить, что в зависимости от социально-психологической ситуации, возрастных и психофизиологических особенностей одна, а в отдельных случаях и несколько компонент становятся ведущими, определяющими все развитие личности.

Введение в логико-смысловую модель личности пространственной области, характеризующей психологический потенциал личности, обусловливает необходимость еще одного допущения — наличия идеального (теоретически возможного) и реального потенциала для конструирования конкретной эмпирической модели. В зависимости от профессиональной образовательной ситуации одна или несколько компонент становятся доминантными, определяющими развертывание потенциала личности.

На рис. 9 приведен один из возможных вариантов логико-смысловой модели личности. Пространство между смысловыми коор-

---

[1] См.: *Морева О. В.* Основы педагогической диатропики. — Тюмень, 2004. — С. 8—13.



Рис. 9. Логико-смысловая модель личности

динатами образует межкоординатную матрицу взаимосвязи конструктов, расположенных на координатных осях.

Так, на одной из координатных осей, характеризующей направленность личности, можно расположить следующие психологические конструкты: мотивацию, ценностные ориентации, установки, отношения, Я-концепцию. На другой координате — когнитивной компоненте — находятся процедурные знания, познавательные умения, академический и практический интеллект, оценивание. Коммуникативная компонента включает такие конструкты, как аттрактивность, перцептивная адекватность, толерантность, социально-коммуникативная интеграция. На регулятивной компоненте располагаются следующие конструкты: регуляция психических состояний, целеполагание, регуляция деятельности и поведения, самоконтроль.

В зависимости от эвристической направленности логико-смысловой модели могут быть введены другие компоненты, например образовательная, компонента предприимчивости и др.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Точки пересечения конструктов в матричном пространстве характеризуют их смысловые взаимосвязи и взаимодействия. Проектирование логико-смысловой модели осуществляется в определенной последовательности:

– выбирается объект конструирования модели: деятельность, личность, сознание, интеллект и др., который становится тематическим ядром модели и располагается в ее центре;

– устанавливаются базовые, ключевые компоненты психологического объекта, явления или процесса;

– определяются основные конструкты каждой компоненты;

– конструируется опорно-узловая система координат, в центре которой находится психологический объект (феномен, процесс); на пересекающихся в центре координатных осях (по числу компонент) располагаются психологические конструкты;

– в зависимости от локальных задач исследования в межкоординатном пространстве отражаются смысловые взаимосвязи конструктов.

Эвристическим достоинством представления психологических объектов в форме логико-смысловых моделей является возможность визуального отображения многомерности любого психического феномена. Число координат зависит от конкретной исследовательской задачи. А поскольку количество конструктов, располагаемых на координатных осях, также определяется задачами исследования или установленными в ходе исследования новыми конструктами, то логико-смысловая модель по способу своего формирования становится открытой структурой. В зависимости от задачи исследования возможно конструирование различных эмпирических логико-смысловых моделей, в которые на основе полученных опытно-поисковых и экспериментальных данных вносятся соответствующие коррективы.

Логико-смысловые модели многофункциональны и могут использоваться не только для решения исследовательских задач, но и для визуального представления учебной информации, проектирования профессиограмм и образовательных стандартов.

Выводы

1. В качестве метапсихологических категорий измерения человека выступают такие родовые понятия как индивид, субъект деятельности, личность. Эти три проекции человека вокруг деятельности образуют его психологическое поле.

2. Деятельность представляет тематическое ядро психологического поля человека. Любая деятельность имеет внешнюю и внутреннюю стороны, которые неразрывно связаны между собой. Выполняя деятельность, человек развивается и вносит изменения в сам процесс деятельности, придавая ей индивидуальный характер.

3. Предметная деятельность включает следующие психологические компоненты: мотивы и цели, компетентности, программы и планирование деятельности, принятие решения, саморегуляцию, компетенции, метапрофессиональные качества, контроль процесса и результата деятельности, ее коррекция и развитие.

4. Развивающий характер профессиональной деятельности определяется ее личностным смыслом, который преобразует деятельность в доминантную. Смена доминантных видов деятельности порождает профессионально обусловленные кризисы, стабилизация доминантной деятельности — стагнацию профессионального развития.

5. Основными структурными характеристиками субъекта деятельности являются когнитивная, регулятивная и коммуникативная составляющие. Эти компоненты образуют психологическое поле деятельности, которое наглядно можно представить в форме логико-смысловой модели субъекта деятельности.

6. Фундаментальной категорией профессионального развития является личность, понятийная реконструкция которой допускает ее рассмотрение с позиции диатропики. Инструментальным средством отображения разнообразия компонентов личности, ее многомерного измерения могут стать логико-смысловые модели, которые являются открытыми системами.

7. Синергетический и диатропический подходы позволяют наиболее адекватно рассмотреть взаимосвязь основных психологических измерений личности, визуально представить их логико-смысловые связи и отношения.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите основные психологические измерения человека.
2. Какие психологические концепции деятельности получили признание в отечественной психологии?
3. Сопоставьте основные идеи психологической концепции деятельности А. Н. Леонтьева и структурно-функциональную модель деятельности В. Д. Шадрикова.
4. В чем отличие ведущей деятельности от доминантной?
5. Приведите схему индивидных свойств человека по Б. Г. Ананьеву.
6. Сравните трактовку субъекта деятельности С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского и В. И. Слободчикова.
7. Дайте обоснование ведущих компонент логико-смысловой модели субъекта деятельности.
8. Сравните определения личности в отечественной и зарубежной психологии.
9. Сопоставьте структуры личности К. К. Платонова, Б. С. Братуся, В. С. Мерлина.
10. В чем суть синергетического и диатропического подходов в отображении разнообразия свойств и процессов личности?
11. Приведите пример логико-смысловой модели личности.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Рекомендуемая литература

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. — М., 1980.

Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М., 2002.

Брушлинский А. В. Проблема психологии субъекта. — М., 1994.

Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индвидуальности человека. — Пермь, 2000.

Зеер Э. Ф., *Сыманюк Э. Э.* Профориентология личности. — Екатеринбург, 2005.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

Морева О. В. Основы педагогической диатропики. — Тюмень, 2004.

Петровский А. В., *Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. — М., 1998.

Петровский В. А. Личность в психологии. Парадигма субъектности. — Ростов н/Д, 1998.

Слободчиков В. И., *Исаев В. И.* Психология человека. — М., 1995.

Шадриков В. Д. Деятельность и способности. — М., 1994.

ГЛАВА 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

3.1. Становление личности

Понятие ***«становление личности»*** в психологии еще не получило четкого определения. Мы рассматриваем становление как непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самореализацию. Становление обязательно предполагает потребность в развитии, возможность и реальность ее удовлетворения. Экстраполируя себя в будущее, желая его, личность сама себя формирует, творит. По мере становления личности растет целостность, интегративность ее психологической организации, усиливается взаимосвязь различных свойств и качеств, накапливаются новые потенции развития. «Сфера истинного бытия человека как личности — это сфера его выхода за пределы себя»[1].

Центральной проблемой становления личности является раскрытие закономерностей перехода от низшего уровня развития к высшему. В становлении личности могут быть выделены периоды, стадии. Переход от одного уровня к другому осуществляется на основе диалектического принципа развития: в процессе эволюционного развития возникают и накапливаются противоречия, которые приводят к скачку, к переходу на новый, более высокий уровень. Качественное отличие уровней развития обусловливается особым сочетанием внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для данного периода. Становление предполагает направленность, которая может меняться, и непрерывность, которая может прерываться, останавливаться в развитии, а в отдельных случаях и разрушаться.

Кроме стадиального развития выделяют функциональное, т.е. осуществляющееся внутри определенной стадии и ведущее к количественному накоплению качественно новых элементов, которые и образуют потенциальный резерв. Создание этих внутренних потенций развития — результат активного взаимодействия инди-

---

[1] *Анцыферова Л. Н.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 5.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

вида с окружающим миром в форме деятельности, выступающей постоянным источником обогащения психики. Результат деятельности, если он действительно является осуществлением поставленной цели, всегда богаче, содержательнее ее.

Отечественные психологи раскрывают качественное своеобразие каждого периода (стадии) развития личности на основе понятий «социальная ситуация развития» и «ведущая деятельность».

Идея *социальной ситуации развития* была сформулирована Л. С. Выготским для характеристики системы отношений между ребенком и социальной действительностью. «Социальная ситуация развития, — писал он, — представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным»[1].

Таким образом, рассматривая периоды (стадии) становления личности, следует анализировать социальную ситуацию развития, которая характеризуется прежде всего системой взаимоотношений личности с окружающими. Входя в различные формальные и неформальные группы, личность определяет свое отношение к групповым нормам и ценностям, усваивает новые социальные роли. Важным моментом развития личности на определенной стадии становится ее отношение к самой себе. Осознание своих свойств и качеств приводит индивида к формированию потребности быть личностью. «Потребность быть личностью, потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида в систему социальных связей и вместе с этим оказывается детерминированной этими социальными связями»[2].

Понятие «*ведущая деятельность*» раскрыто в трудах А. Н. Леонтьева. «Это такая деятельность, — указывает он, — развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах, психологических особенностях личности на данной стадии ее развития»[3]. Каждая стадия становления характеризуется разнообразными видами деятельности; осуществляя их, личность разностороннее развивается. Но всегда имеется одна деятельность, которая выполняет определяющую, ведущую функцию в развитии личности. Особую роль в превращении той или иной деятельности в ведущую играет отношение личности к ней. Если деятельность

---

[1] *Выготский Л. С.* Проблемы возраста // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1984. — Т. 4. — С. 258—259.

[2] *Петровский А. В., Петровский В. А.* Индивид, его потребность быть личностью // Вопросы философии. — 1982. — № 3. — С. 50.

[3] *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1980. — Т. 1. — С. 286.

выполняется охотно, заинтересованно, если она приобрела для индивида особый личностный смысл, то основное развитие инициируется в первую очередь ею.

Ведущая деятельность имеет следующие п р и з н а к и:

– от нее зависят основные психологические новообразования каждой стадии становления личности;

– в ее форме возникают и развиваются новые виды деятельности;

– в ней возникают и формируются частные психические процессы.

Каждая стадия развития имеет свое особое значение для психики человека и характеризуется уникальными *психологическими новообразованиями*, которые, включаясь в состав генетически более поздних стадий, не растворяются в них, а, наоборот, существенно обогащаются, ибо новая, более сложная система наделяет своим системным качеством формы психики, поведения, деятельности, возникшие на предшествующих стадиях. При этом чем полноценнее развиваются генетически ранние формы психики, тем более богатые потенции создаются для последующего ее прогресса.

Целостность процесса развития личности обеспечивается единством непрерывности и прерывности. Непрерывность в развитии выражает относительную устойчивость в рамках одной социальной ситуации. Прерывность характеризует качественные изменения при переходе от одной стадии к другой. Таким образом, в психическом развитии человека можно выделить периоды накопления возможностей, новых потенций развития и фазы дезорганизации сложившейся психологической системы личности, ее перестройки и формирования новой целостности, центром которой становится иное, нежели ранее, психологическое новообразование. Эти периоды называются критическими. Они характеризуются сменой ведущей деятельности, темпа развития, повышенной уязвимостью, внутренней растерянностью, метаниями, переоценкой самого себя и других.

Рассмотрим факторы, детерминирующие становление личности.

Личность — это интегративное качество человека, поэтому продуктивное становление личности зависит от жизнедеятельности человека. Жизнедеятельность определяется прежде всего окружающей *природной средой*: географическими и климатическими условиями. Становление личности в горных или равнинных районах, на юге или на севере будет существенно отличаться, поскольку природная среда оказывает влияние не только на характер и способности человека, но и на темп и траекторию психического развития, определяя сценарий становления личности. Природная среда опосредованно определяет традиционные для данной местности виды трудовой деятельности и особенности культуры коренного населения, обусловливая содержание этнотехнологий.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Существенным фактором становления личности является ее *биологическая организация*. Необходима прежде всего нормальная наследственность, чтобы стало возможным психическое развитие. Мозг как биологическое образование — предпосылка появления сознания. Нервная система обладает врожденными органическими предпосылками для отражения окружающего мира. Природной предпосылкой развития способностей является наличие задатков — некоторых врожденных анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы. Конечно, они еще не гарантируют развития способностей, происходящего под влиянием условий жизни и деятельности, обучения и воспитания человека.

Наследственность — свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом. Решающее значение принадлежит генотипу, который обеспечивает реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид homo sapiens обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип индивидуализирует развитие. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет $3 \cdot 10^{47}$, а количество живших на Земле людей — всего $7 \cdot 10^{10}$. Каждый человек — это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

Биологические особенности оказывают влияние на становление личности. Во-первых, они обусловливают разные пути и способы развития психических свойств. Сами по себе свойства нервной системы не определяют психических свойств. Ни один нормальный ребенок не является «природно предрасположенным» быть смелым или трусливым, настойчивым или безвольным, трудолюбивым или ленивым, дисциплинированным или недисциплинированным. На базе любого типа нервной системы при правильном воспитании можно выработать все общественно ценные черты характера. Например, выдержку и самообладание нужно и можно воспитать как у представителя безудержного типа нервной системы (по И. П. Павлову), так и у представителя уравновешенного типа. Но в первом случае это будет труднее сделать, да и пути и способы воспитания будут различными.

Во-вторых, биологические особенности влияют на уровень достижений человека в какой-либо области. Существуют врожденные индивидуальные различия в задатках, в связи с чем одни люди могут иметь преимущество перед другими в отношении возможностей овладения определенной деятельностью и одновременно уступать им же в отношении возможностей овладения иной деятельностью. Так, ребенок с благоприятными природными задатками развития музыкальных способностей будет при прочих

равных условиях быстрее развиваться в музыкальном отношении и добьется гораздо больших достижений, чем ребенок, не обладающий такими задатками. В этом смысле люди не равны в отношении возможностей развития у них способностей.

Благоприятными условиями для полноценного становления личности являются хорошее физическое здоровье и внешние данные. И, конечно, огромно влияние пола. Гендерные различия и нормальное психосексуальное развитие определяют своеобразие становления личности.

Личность по своей природе социальна, следовательно, источники развития ее психических свойств, творческой активности находятся в окружающей среде, в обществе.

Социальная среда — это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования; целенаправленное обучение и воспитание, которые формируют психические особенности человека, а не являются лишь условием для проявления чего-то изначально данного, генетически строго определенного. Особо подчеркнем решающую роль, которую играют обучение и воспитание как сознательный, целенаправленный процесс взаимодействия старшего поколения с младшим в целях формирования качеств личности, отвечающих запросам общества.

Следует также отметить, что личность — это активное, деятельное существо, а не пассивный объект влияния среды. Поэтому условия жизни, внешние воздействия определяют становление личности не прямо, а через процесс взаимодействия человека со средой, через его деятельность в этой среде. И правильнее говорить не о воздействии среды, а о процессе активного взаимодействия человека с окружающей средой.

Становление личности лишь в конечном итоге обусловлено внешними условиями и воздействиями. Они всегда опосредуются жизненным опытом человека, преломляются через индивидуальные психические особенности. Человек как активное существо может и должен сам сознательно изменять себя, т.е. заниматься саморазвитием, самовоспитанием. Но и тогда этот процесс мотивируется средой. Так что и здесь опосредованно сказывается ее влияние. Таким образом, социально организованная и стимулированная деятельность человека является основой, средством и условием становления личности.

К социальным факторам становления личности следует также отнести социально-экономические условия жизнедеятельности, систему образования и семью. Достаточный уровень экономического развития общества благоприятно сказывается на полноценном становлении всех его членов. Вариативное общее образование является важным условием дифференциации траектории становления личности. Нормальные семейные отношения создают благоприятный фон для бесконфликтного развития личности.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Важное значение в становлении личности принадлежит ей самой, ее *активности*[1], проявляющейся в стремлении выйти за рамки нормативных требований и предписаний, в феноменах надситуативной и надролевой активности, в реальных вкладах в других людей[2]. Вкладывая себя в других, человек вносит изменения в собственные личностные характеристики. Запечатлевая, продолжая себя в других людях, он удовлетворяет потребность быть личностью, потребность в саморазвитии.

Рассматривая факторы, инициирующие становление личности, следует также иметь в виду *случайные обстоятельства*, *значимые*, *критические события*.

Становление личности имеет два взаимосвязанных измерения. Одно, вертикальное, отражает изменение места человека в социуме (социальный статус, роли, достижения, неудачи, потери и др.); другое, горизонтальное, представляет собой временно́е измерение как определенную последовательность стадий личностного развития с характерным для каждой стадии ограничением возможных способов реализации, осуществления себя.

Рассмотренные факторы могут иметь разнополярную детерминацию, инициируя нормативное и отклоняющееся становление личности (табл. 4).

На разных стадиях становления личности влияние этих факторов неоднозначно. В дошкольном возрасте и в старости большую роль играют биологические факторы и природная среда, в школьные годы — социальные факторы: система образования и семья, в период взрослости — социально-экономические условия, собственная активность личности и случайные обстоятельства. Конечно, в индивидуальной жизни человека значение этих факторов также неоднозначно. Неповторимое сочетание данных факторов определяет траектории и сценарии становления личности в онтогенезе.

Завершая рассмотрение вопроса о факторах становления личности, следует подчеркнуть, что решающее значение имеют социальные условия (образование, содержание деятельности); важная роль отводится собственной активности личности, самовоспитанию; биологические факторы выполняют функции предпосылок, возможностей психического развития, случайные события влияют на траекторию становления личности.

Движущими силами становления личности являются противоречия двоякого рода: между личностью и внешними условиями жизнедеятельности и обусловленные внутриличностными образованиями. Основным диалектическим противоречием выступает противоречие между сложившимися свойствами личности и объективными

[1] *Активность* — деятельное состояние организма как условие его существования и поведения.

[2] См.: *Петровский А. В.*, *Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. — М., 1998. — С. 234.

Таблица 4

Факторы, детерминирующие становление личности

Фактор	Нормативное развитие	Отклоняющееся развитие
Природная среда	Благоприятные географическое место жительства и климатические условия	Неблагоприятные географическое место жительства и климатические условия
Биологический фактор	Нормальная наследственность, фиксированный пол, хорошее здоровье	Отягощенная или обогащенная наследственность, недостаточная дифференциация пола, задержка психического развития, акцентуации характера, сексуальные расстройства
Социальный фактор	Достаточный уровень экономического благосостояния семьи, стимулирование развития личности и повышения уровня ее образованности, психологически комфортные семейные отношения, дифференцированное общее и вариативное профессиональное образование	Низкий уровень экономического благосостояния семьи, неполная или социально неблагополучная семья, слабодифференцированное обучение в школе, отсутствие профессионального образования, игнорирование уровня профессионализма, отсутствие системы аттестации, социально-этническое неравенство
Активность личности	Активная позиция, сверхнормативная профессиональная активность, непрерывное образование, самоорганизация, самообразование, саморазвитие и самоактуализация	Депрессивная пассивность, социальная инертность, лень, равнодушие, социальная дезадаптивность
Случайные события и обстоятельства	Чувствительность к благоприятному стечению обстоятельств и случайных знаковых событий	Неблагоприятная судьба, иррациональные тенденции в развитии, бессознательное влечение к разрушению своего «Я»

требованиями ведущей деятельности. Для каждой стадии становления личности характерны свои специфические противоречия. Снятие их приводит к переходу личности на следующую стадию становления.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Детерминация становления личности различными психологическими школами трактуется по-разному. Социально-психологические теории рассматривают развитие как результат социальной селекции и социализации. Большое значение придается случайности. Психодинамические теории в качестве детерминант развития рассматривают инстинктивные побуждения и эмоционально окрашенный опыт, приобретенный в раннем детстве. Важную роль играет реальная ситуация, которую наблюдает личность в детстве и ранней юности. Представители психологии развития факторами становления считают психическое развитие ребенка, дошкольное и школьное образование.

Исследование закономерностей становления личности в отечественной психологии привело к определению детерминации этого процесса, объективных и субъективных факторов. Активным, производящим началом признаются социальные условия, а следствием отражения этих условий — изменения в субъектах.

Положение о первичности социальной детерминации развития личности не означает полного игнорирования биологических особенностей человека. В отечественной психологии признается влияние биологической сущности человека на личностное развитие. Особо подчеркивается ее воздействие на темп и уровень развития.

В какой мере биологическое развитие определяет становление личности? На этот вопрос отечественные психологи отвечают поразному. Одни придают наследственности в детерминации психических свойств большее значение, другие — меньшее. А. В. Брушлинский, специально проанализировавший проблему предпосылок психического развития личности, пришел к выводу, что на ранних стадиях онтогенеза биологическое выступает в качестве внутренних условий развития. По мере становления личности усиливается влияние внешних (социальных) факторов. При этом внешние причины действуют опосредованно через внутренние условия[1].

Профессиональное становление специалиста в основном обусловлено внешними воздействиями. Однако его нельзя непосредственно выводить из внешних условий и обстоятельств, так как они всегда преломляются в жизненном опыте человека, индивидуальных психических особенностях, психическом складе. В этом смысле внешнее влияние опосредуется внутренними условиями, к которым и относятся своеобразие психики личности, ее социальный и профессиональный опыт.

В процессе становления профессионала, увеличения масштаба личности субъект все более выступает фактором своего развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соот-

---

[1] См.: *Брушлинский А. В.* О соотношении биологического и социального в развитии личности // Теоретические проблемы психологии личности. — М., 1974.

ветствии со своими личными свойствами. Другими словами, человек может сам сознательно изменять свою профессиональную биографию, заниматься саморазвитием, самосовершенствованием, но и в данном случае этот процесс мотивируется социальным окружением, экономическими условиями жизнедеятельности.

Рассмотрим взаимодействие индивидного, личностного и профессионального развития человека. Характеристика человека как индивида определяется его биологическими особенностями: наследственностью, особенностями организма, состоянием здоровья, физической и психической энергетикой. Индивидные особенности влияют на темп и уровень развития человека и как личности, и как профессионала. К ведущим личностным характеристикам человека относятся его отношения, мотивы, интеллект, эмоционально-волевая сфера. Они косвенно, опосредованно влияют на индивидное развитие и в основном обусловливают профессиональное становление. Уровень профессиональных достижений человека определяется и индивидными особенностями, и личностными характеристиками.

Реальные сценарии жизни человека отличаются большим разнообразием. В зависимости от соотношения темпов различных видов развития А.А. Бодалев выделяет следующие сценарии развития взрослого человека.

1. Индивидное развитие значительно опережает личностное и профессиональное. Такое соотношение характеризует слабовыраженное развитие человека как личности и как работника. Отсутствуют интересы, склонности и способности к какой-либо деятельности, профессиональная подготовленность не выражена, низкий уровень трудоспособности.

2. Личностное развитие человека идет более интенсивно, чем индивидное и профессиональное. Это проявляется в бережном отношении к окружающей среде, людям, предметам материальной и духовной культуры, в привязанности к семье и др. Физическое здоровье, профессиональные достижения находятся на втором плане.

3. Профессиональное развитие доминирует над двумя другими «ипостасями» человека. Приоритет профессиональных ценностей, тотальная погруженность в работу — особенности так называемых трудоголиков.

Относительное соответствие темпов индивидного, личностного и профессионального развития — это оптимальное соотношение, обусловливающее реализацию, «выполнение» человеком себя[1].

На индивидное развитие решающее влияние оказывают биологические факторы, на личностное — психические особенности и веду-

---

[1] См.: *Бодалев А.А.* Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения. — М., 1998. — С. 24—30.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)



Рис. 10. Детерминация становления личности

щая деятельность, на профессиональное — социально-экономические факторы и ведущая (профессиональная) деятельность. Все три вида развития взаимосвязаны, и если учесть, что развитие идет неравномерно, то у каждого человека складывается своя уникальная траектория развития. Большое влияние на индивидуальные сценарии профессионального становления оказывает содержание профессиональной деятельности. Профессиональные достижения, удовлетворяя потребности в самоутверждении, ведут к перестройке профессионального самосознания, оказывают влияние на систему мотивов, отношений и ценностных ориентаций и в конечном счете инициируют перестройку всей структуры личности. В отдельных случаях хорошее физическое развитие становится условием и побудителем высокой профессиональной активности и основой успешного личностного роста.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что индивидное, личностное и профессиональное развитие человека в индивидуальной жизни взаимодействуют и порождают широкий спектр сценариев профессиональной жизни. Вершинные достижения человека располагаются на разных стадиях профессионального становления личности. В самом общем виде детерминация индивидного, личностного и профессионального становления личности представлена на рис. 10.

3.2. Профессиональное становление личности

Основываясь на вышеизложенных концептуальных положениях, рассмотрим профессиональное становление, которое охватывает длительный период жизни человека (35—40 лет). В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому возникает необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. В связи с этим встает вопрос о критериях выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Поскольку на выбор профессионального труда, становление специалиста влияют социально-экономические факторы, то правомерно в качестве основания членения профессионального развития человека избрать социальную ситуацию, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям.

Следующим основанием дифференциации профессионального становления выступает ведущая деятельность. Ее освоение, совершенствование способов выполнения приводят к кардинальной перестройке личности. Очевидно, что деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, предъявляет иные требования к личности, чем частично поисковая и творческая. Психологическая организация личности молодого специалиста, осваивающего профессиональную деятельность, вне всякого сомнения, отличается от психологической организации личности профессионала. Психологические механизмы реализации конкретной деятельности на репродуктивном и творческом уровнях настолько различны, что их можно отнести к разным типам деятельности, т.е. переход с одного уровня выполнения деятельности на другой, более высокий, сопровождается перестройкой личности.

Таким образом, в качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности оправданно взять социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности. Рассмотрим влияние этих двух факторов на профессиональное становление личности.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (0 — 12 лет). Это стадия *аморфной оптации.*

Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Этот период в становлении личности получил название *оптации.* Особенность социальной ситуации развития заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства — перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчетливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность — профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии *профессиональной подготовки* зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

После окончания учебного заведения наступает стадия *профессиональной адаптации.* Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию — освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности

к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностно-сообразными технологиями выполнения. Наступает стадия *первичной профессионализации* и становления специалиста.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на второй уровень профессионализации, на котором происходит *становление профессионала*.

На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень ее проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию — *профессионального мастерства* и становления профессионалов. Для нее характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти за пределы себя. Постижение вершин профессионализма (акме) — свидетельство того, что личность состоялась.

Таким образом, в целостном процессе профессионального становления личности выделяется семь стадий (табл. 5).

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности. Все эти изменения не могут не вызывать психической напряженности личности. Переход от одной стадии к другой порождает субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Можно утверждать, что смена стадий инициирует нормативные *кризисы профессионального становления* личности.

Мы рассмотрели логику профессионального становления в рамках одной профессии, однако, по данным Министерства труда Российской Федерации, до 50 % работников меняют в течение

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Таблица 5

Стадии профессионального становления личности

№ п/п	Название стадии	Основные психологические новообразования стадии
1	Аморфная опта-ция (0—12 лет)	Профессионально ориентированные интересы и склонности
2	Оптация (12—16 лет)	Профессиональные намерения, выбор профиля обучения и пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
3	Профессиональная подготовка (16—23 года)	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
4	Профессиональная адаптация (18—25 лет)	Освоение новой социальной роли, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
5	Первичная профессионализация (25—30 лет)	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые констелляции (метапрофессиональные качества), индивидуальный стиль деятельности, квалифицированный труд
6	Вторичная профессионализация (30—38 лет)	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, ключевые компетенции, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная профессиональная деятельность
7	Профессиональное мастерство (38—55 лет)	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

трудовой жизни профиль своих профессий[1], т.е. последовательность стадий нарушается. В условиях безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального самоопределения, профессиональ-

[1] См.: *Забродин Ю. М.* Профессиональное становление: от профобразования — к профессиональной карьере // Профессиональное самоопределение учащихся, их трудоустройство и социальная защита. — Омск, 1993. — С. 37.

ной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

Следует также констатировать, что развитие личности необязательно сопровождается последовательной сменой ведущей деятельности, психологические особенности отдельных стадий становления определяются лишь социальной ситуацией развития. Сама ведущая деятельность в рамках одного возраста, одной стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраиваются ее мотивация, планирование, способы выполнения, самоконтроля и т. п.

Это порождает огромное количество альтернативных траекторий профессионального развития, которые одних приводят к самореализации в профессиональной деятельности, других — к постепенному угасанию профессиональных функций, а третьих — к саморазрушению личности.

В процессе становления профессионала, увеличения масштаба личности субъект все более выступает фактором своего развития, изменения, преобразования объективных обстоятельств в соответствии со своими личными свойствами. Другими словами, профессионал может сам сознательно изменять свою профессиональную биографию, заниматься саморазвитием, самосовершенствованием, но и в данном случае этот процесс мотивируется социальным окружением, экономическими условиями жизнедеятельности.

Таким образом, влияние рассмотренных внешних и внутренних факторов на сценарий (траекторию и темп) профессионального становления личности полимодально и зависит от возраста, пола и стадий становления профессионализма.

3.3. Психологическое содействие профессиональному становлению личности

Исходные положения

Профессиональное становление охватывает длительный период онтогенеза человека, включающий аморфную оптацию, оптацию, профессиональную подготовку, профадаптацию, первичную и вторичную профессионализацию и профессиональное мастерство. Оправданно также включить в этот непрерывный процесс этап прекращения профессиональной деятельности (выход на пенсию). При таком временном подходе профессиональное становление практически полностью совпадает с онтогенезом человека, если рассматривать онтогенез как жизнь индивида со дня рождения до старости. Значит, есть все основания считать профессиональное становление процессом, пронизывающим всю жизнь человека.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Конечно, сценарии профессионального становления индивидуальны. Для одного человека профессия определяет смысл его существования, является делом всей его жизни, для другого служит фоном, средством удовлетворения личностно важных потребностей, третий не придает ей особого значения, т. е. профессия имеет разный личностный смысл. Огромная вариативность траекторий, сценариев профессиональной жизни затрудняет ее полноценное сопровождение. Следует также иметь в виду значительное социальное расслоение, низкий уровень социальной защищенности, возможность безработицы и утраты профессиональной дееспособности, которые неизбежно порождают множество проблем профессионального становления. Основываясь на методологическом принципе соразвития личности, образования и деятельности, рассмотрим возможные пути психологического содействия профессиональному становлению личности.

Психологическое содействие *— это взаиморазвитие личности и деятельности, обеспечивающее продуктивное профессиональное развитие.* Это помощь и поддержка личности в неблагоприятных социально-профессиональных ситуациях. Содействие в отличие от психологического сопровождения предполагает активность личности в проектировании своего профессионально-образовательного пространства, самоформирование и самоактуализацию. Психологическое содействие оказывает также социальное окружение. Профессиональный путь — длинная дорога. Начинается она в детстве и заканчивается в пожилом возрасте. Поэтому содействующих успешному профессиональному становлению человека много: это родители, учителя, коллеги, руководители, социальные работники. Компетентное и продуктивное психологическое содействие может осуществлять специально подготовленный человек — психолог-профконсультант. Оказывая человеку помощь и поддержку в выборе траектории профессионального развития, психолог не навязывает ему свое мнение, а помогает наметить ориентиры. Выбор своего пути становления — право и обязанность каждой личности, но на перекрестках и развилках, при появлении усталости, при подъемах на гору и спусках человек нуждается в помощи и поддержке.

Философским основанием психологического содействия человека является концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теоретических основ психологического содействия стал личностно ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как осознанный выбор и освоение субъектом учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, путей профессионального становления. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями. Содействие может трактоваться как

актуализация личностно-профессионального потенциала в формировании ориентационного поля развития, ответственность за принятие решений, определяющих его профессиональное будущее.

Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако декларация этого права еще не является его гарантией. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального становления необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

В психологическом содействии нуждаются прежде всего те люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи. К ним относятся оптанты, лица с высоким или низким уровнем познавательной и профессиональной активности, с ограниченными способностями, безработные и др.

Цель психологического содействия — полноценная реализация личностно-профессионального потенциала человека и удовлетворение потребностей субъекта деятельности в развитии и саморазвитии. Главное — помочь человеку реализовать себя в социально-профессиональной среде.

Выделим основные концептуальные положения психологического содействия профессионального становления личности:

– наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в профессиональной жизни;

– необходимость для полноценного профессионального становления социально-психологического обеспечения, помощи и поддержки со стороны общества;

– признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций;

– принятие личностью на себя ответственности за качество профессионального становления и реализации своего профессионально-психологического потенциала;

– гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий социально-профессиональной жизни.

Функции психологического содействия:

– информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального становления (выбора профиля обучения, учебной профессии, начального этапа профадаптации, профессионализации и т.д.);

– проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов профессионального становления;

– психологически компетентное оказание поддержки и помощи личности в преодолении трудностей профессионального становления, особенно при изменении социально-профессиональной среды;

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– профессиональная реабилитация личности в случаях длительного перерыва в профессиональной деятельности (женщин после рождения ребенка, безработных, людей, вышедших из мест заключения, и др.);

– обеспечение социально-профессионального самосохранения;

– профилактика развития профессиональных деформаций, оказание помощи в преодолении кризисов и стагнации;

– коррекция социально-профессионального и психологического профиля личности.

Учитывая субъектность и субъективность профессионального становления, приведем основные направления психологического содействия этому процессу:

– изучение условий и факторов, влияющих на продуктивность труда и эмоционально-психологическое состояние персонала;

– эффективное воспроизводство и сохранение профессионально подготовленного персонала предприятий и организаций;

– проектирование профессиограмм, отражающих динамику профессионального становления личности и альтернативные варианты профессионального развития;

– целенаправленная подготовка личности к устойчивой и безопасной реализации своей профессиональной карьеры, включая профессиональную миграцию, социальную адаптацию, реориентацию, профессиональное самосохранение и комфортную жизнь после завершения карьеры;

– формирование и развитие профессиональной культуры специалиста, его потребности в самореализации и способности к самообразованию и самоформированию;

– обеспечение психологической безопасности персонала, комфортных условий его деятельности, а также восстановление профессионально-психологического ресурса специалистов;

– психологическое содействие при решении проблем профессионального становления личности на всех его стадиях.

Реализация функций психологического содействия возможна при использовании личностно ориентированных технологий профессионального развития:

– развивающей диагностики;

– тренингов личностного и профессионального развития и саморазвития;

– мониторинга социально-профессионального развития[1];

– технологий формирования психологической аутокомпетентности;

---

[1] *Мониторинг профессионального развития* — это процесс наблюдения, оценки и прогноза психологического состояния личности, включающий в себя комплекс диагностических методик, обеспечивающих контроль сформированности профессионально важных характеристик.

– психологического консультирования по проблемам социально-профессионального развития;

– проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни;

– личностно ориентированных тренингов повышения социально-профессиональной и психолого-педагогической компетентности;

– тренингов самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

Одна из главных задач психологического содействия профессионального становления — не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни. Необходимость решения этой задачи обусловлена социально-экономической нестабильностью, многочисленными переменами в индивидуальной жизни каждого человека, индивидуально-психологическими особенностями, а также случайными обстоятельствами и иррациональными тенденциями жизнедеятельности.

Психологическое содействие предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения.

Результатом психологического содействия профессионального становления является профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация личностно-профессионального потенциала персонала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

Таким образом, психологическое содействие — это технология, основанная на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Психологическое содействие профильной подготовке школьников

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение, ставится задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориен-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

тированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда; отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Профильное обучение — это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:

– обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

– создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

– способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

– расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

В Концепции профильного обучения Министерства образования РФ (2002 г.) отмечается, что основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Многолетняя практика убедительно показала, что, как минимум, начиная с позднего подросткового возраста, примерно с 15 лет, в системе образования должны быть созданы условия для реализации обучающимися своих интересов, способностей и дальнейших (послешкольных) жизненных планов. Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70 %) отдают предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников. При этом традиционную позицию «как можно глубже и полнее знать все изучаемые в школе предметы (химию, физику, литературу,

историю и т.д.)» поддерживают около четверти старшеклассников.

В настоящее время в высшей школе сформировалось устойчивое мнение о необходимости дополнительной специализированной подготовки старшеклассников для прохождения вступительных испытаний и дальнейшего образования в вузах. Традиционная непрофильная подготовка старшеклассников в общеобразовательных учреждениях привела к нарушению преемственности между школой и вузом, породила многочисленные подготовительные отделения вузов, репетиторство, платные курсы и др. Профильное обучение обладает большим смыслообразующим потенциалом, так как предоставляет обучающимся возможность определить свое место в мире профессий, оценить свои профессиональные способности, найти личностный смысл в профессиональной деятельности. Изучение этого курса способствует формированию компетентного отношения к профессиональной деятельности.

Реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности.

Предпрофильное обучение в 9-х классах является подсистемой профильного образования старшей школы и способствует оптимизации профессионального самоопределения учащихся при выборе будущего профиля обучения в 10—11-х классах. Посещение девятиклассниками предпрофильных курсов в течение учебного года должно способствовать ознакомлению с содержанием обучения на старшей ступени образования и формированию высокого уровня мотивации по избранному профилю.

Предпрофильное обучение учащихся основной школы осуществляется поэтапно.

На пропедевтическом этапе (завершение обучения в 8-м классе) происходит дифференциация учащихся в соответствии с их намерениями продолжить обучение в предпрофильной школе. С этой целью учащиеся знакомятся с учреждениями муниципальной образовательной сети, на базе которых осуществляется предпрофильная подготовка. Целесообразно использование так называемой *образовательной карты*, которая представляет собой схему района с рубрикацией образовательных учреждений по признаку реализуемых программ предпрофильной подготовки с указанием полного адреса и контактных телефонов. Также предусматривается самостоятельное ознакомление учащихся с информацией на бумажных и магнитных носителях, экскурсии, посещение «дней открытых дверей» и пр.

Предварительная диагностика образовательного запроса учащихся на данном этапе осуществляется с учетом мнения их роди-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

телей, основных мотивов предстоящего выбора, а также интересов и склонностей.

Основной этап предпрофильной подготовки (обучение в 9-м классе) предусматривает моделирование видов образовательной деятельности, востребованных в профильной школе, обучение учащихся способам принятия решения о выборе индивидуального маршрута образовательной деятельности, психологическую диагностику профессиональной направленности учащихся.

Учащимся предлагается осуществить пробный выбор профиля на основе выполнения цикла эвристически ориентированных заданий, направленных на приобретение школьниками практического опыта познавательной деятельности.

Индивидуальные достижения учащихся, отражающие их уровень готовности к продолжению образования по тому или иному профилю на старшей ступени, предлагается оформить в виде *портфолио*.

Портфолио на этапе предпрофильного обучения представляет собой комплект документов, позволяющих отслеживать динамику и фиксировать индивидуальные достижения учащегося в различных областях. При этом учитываются результаты, достигнутые не только в рамках обучения по школьной программе, но и во внешкольных образовательных учреждениях (школы искусств, спортивные, музыкальные школы, художественные студии). Таким образом, портфолио дополняет традиционные контрольно-оценочные средства и позволяет реализовать систему индивидуальной накопительной оценки достижений учащихся, которая может быть использована при определении возможностей обучения по избранному профильному направлению.

На основном этапе предпрофильной подготовки учащиеся посещают *пробные элективные курсы* (курсы по выбору), направленные на расширение мировоззренческих представлений и подготовку к выбору направления дальнейшего обучения.

В 9-м классе элективные курсы являются пробными по отношению к профильным курсам повышенного уровня и рассчитаны на небольшое количество часов (оптимальная продолжительность — 8 — 16 ч). Школьникам в течение года предоставляется возможность попробовать себя в различных видах деятельности в соответствии с профилями, предлагаемыми конкретной школой и системой муниципального образования. Учащиеся посещают установочные и обзорные лекции, лабораторные работы, семинары, дискуссии, творческие встречи, принимают участие в дискуссиях и специализированных выставках, самостоятельно изучают основную и дополнительную учебную литературу, а также иные источники информации. По итогам работы в рамках выбранного направления предусматриваются экзаменационные испытания, защита выполненного исследовательского или проектного задания.

Результаты прохождения школьниками всех этапов предпрофильной подготовки и профильного обучения представляются в резюмирующих документах («дневник выбора профиля», «карта выбора профиля», портфолио и пр.).

Психологическое содействие выбору профессии

На стадии оптации важное значение приобретает профессиональное консультирование оптантов, которое осуществляет школьный психолог, если речь идет о школьнике, или психолог-профконсультант, если в психологической помощи нуждается безработный. Для изучения их профессиональных намерений используются разнообразные анкеты, беседы, сочинения на тему о выборе профессии. При этом необходимо выяснить, есть ли у оптанта предпочитаемые профессии, продуманы ли пути овладения ими (в учебных заведениях или на предприятиях и т.д.), существуют ли резервные профессиональные планы, имеет ли оптант представление о содержании труда, привлекательных сторонах профессии, режиме и условиях работы и т.д.

На основе информации, извлеченной из изучения профессиональных намерений оптанта, психолог строит дальнейшую индивидуальную работу с ним: выявляет интересы и склонности к определенным видам деятельности, профессиям. Как правило, оптанты с выраженными интересами и склонностями практически не испытывают затруднений в выборе профессии, ориентируются на содержание труда, его процесс, результат.

Для диагностики способностей (в частности, специальных, обеспечивающих успешное овладение конкретными видами деятельности) применяются разнообразные методы: наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, анализ продуктов деятельности, тесты. Для диагностики артистических, музыкальных, художественных способностей требуется участие специалистов-экспертов.

Одним из признаков способностей школьников является высокая результативность в каком-либо виде деятельности. Успешное обучение по элективным дисциплинам — одно из свидетельств наличия способностей к ним. Так, можно выделить наличие гуманитарных способностей (при успехах в таких предметах, как история, литература), естественно-научных (биология, география) и физико-математических (математика, черчение, физика). Чтобы выявить степень развития этих способностей, можно использовать не только тесты специальных способностей, но и некоторые тесты интеллекта. Например, тест Р. Амтхауэра позволяет получить тестовый профиль испытуемого по трем параметрам: выраженности гуманитарных, математических и технических способностей. Результаты диагностики целесообразно отразить в портфолио старшеклассника.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Е. М. Борисова, анализируя проблемы психологического сопровождения на начальной стадии оптации, выделяет следующие ситуации.

1. Оптант обращается к психологу за подтверждением правильности выбора профессии. В данном случае важно проверить устойчивость профессиональных намерений. Для этого рекомендуется провести беседу о профессиональном плане, обратив особое внимание на соответствие интересов содержанию профессии, наличие резервного профессионального плана, степень продуманности путей приобретения профессии, адекватность оценки своих возможностей в овладении избранной деятельностью и т. д. Диагностические приемы следует использовать лишь в тех случаях, когда профессия, предпочитаемая оптантом, предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям. Результаты диагностики следует подробно обсудить с оптантом, чтобы выявить, какой рабочий пост в наибольшей степени соответствует его индивидуальности и интересам. Возможны случаи, когда выявленные типологические особенности могут стать серьезным препятствием для овладения профессией. Тогда психолог должен посвятить в эту проблему оптанта и постараться найти наиболее подходящие для него области деятельности в русле избранной.

2. Оптант обращается за помощью к психологу, поскольку не обнаруживает выраженных интересов и способностей, которые могли бы помочь в ходе профессионального самоопределения. Такие ситуации являются наиболее сложными для психолога, требуют длительного времени (5—6 встреч) для того, чтобы добиться активизации процесса профессионального самоопределения оптанта. Самое главное — пробудить у оптанта интерес к проблеме своего будущего, что можно сделать при помощи разных приемов. В частности, интерес зарождается после обстоятельного диагностического обследования, позволяющего обсудить со школьником его тестовый профиль, психофизиологические особенности, черты личности. Как известно, старшие подростки и юноши очень чувствительны к оценке себя, поэтому следует создать обстановку предельной доброжелательности, подчеркивать положительные качества оптанта. Принципы гуманистической профконсультации здесь особенно важны, поскольку только полное принятие оптанта создает для него ситуацию комфортности, формирует доверие к консультанту. Сверхзадачей этого вида психологического сопровождения является пробуждение у консультируемого интереса к себе, своим возможностям, активизация процесса самопознания.

3. Обращение к психологу вызвано трудностями выбора профессии, которые обусловлены многообразием интересов и способностей старшеклассника. Эта ситуация характерна для семей, где родители много внимания уделяют развитию личности и спо-

собностей ребенка, иногда упуская из виду ту линию развития, которая может иметь выход на профессию.

4. Ситуация связана с тем, что у оптанта наблюдается расхождение между интересами и способностями. Такие случаи требуют особой тактики психологической помощи. Позиция специалистов-психологов в этом случае однозначна: при выборе профессии следует в наибольшей степени следовать за интересами оптанта, поскольку его способности могут быть развиты с помощью специального обучения, коррекционных мероприятий. Исключение — прямые ограничения психофизиологического характера.

5. Обращение к психологу вызвано расхождением мнения учащегося и его родителей относительно профессионального выбора. Проблема очень сложная, требующая тактичной работы со всей семьей. Здесь важно последовательно отстаивать интересы именно оптанта, исходя из его реальных возможностей и склонностей, помогая родителям лучше понять своего ребенка[1].

Центральным моментом стадии оптации является выбор профессии. Психологически компетентное обеспечение принятия столь значимого для оптанта решения обусловливает необходимость анализа возможных способов этого выбора.

Е. А. Климов, специально исследующий «веера» возможностей оптантов, предлагает обобщенную модель профессиональной жизни человека. Приведем конспективно основные моменты его рассуждения.

Развитие человека как субъекта профессиональной деятельности идет не просто по «возрастающей», переходящей в «нисходящую», не по циклам, не по спирали, а иначе — по пути пошагового возникновения и даже преднамеренного создания им определенных возможностей, из которых какие-то выбираются для реального осуществления.

При этом в связи с исключительной многообусловленностью любых ситуаций в обществе, в мире труда, профессий и высоким уровнем неопределенности возможных исходов из нестандартных ситуаций принципиально невозможно заранее предвосхитить весь трудовой жизненный путь человека[2].

При выборе профессии необходимо учитывать следующие обстоятельства:

– потребности экономического региона в кадрах той или иной профессии и квалификации;

– требования, которые предъявляет профессия к состоянию здоровья, психофизиологическим свойствам и психологическим качествам человека;

---

[1] См.: Основы психодиагностики / под ред. А. Г. Шмелева. — М., 1996. — С. 441—448.

[2] См.: *Климов Е. А.* Психология профессионала. — М., 1996. — С. 144—146.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– профессионально-образовательные возможности оптанта (уровень образования, допрофессиональная и профессиональная подготовка, квалификация);

– перспективы профессионального роста, карьеры, повышения квалификации;

– особенности выбираемой профессии (условия труда и оплаты);

– противопоказания и ограничения по возрасту и полу.

Ситуация выбора профессии оптантом осложняется рядом факторов: отсутствием информации о некоторых существенных характеристиках профессионального выбора, немедленной обратной связи о результатах выбора; несформированностью (или недостаточной сформированностью) правил, критериев и способов выбора; трудностями самообучения; отсутствием подобных решений в прошлом опыте.

Необходимость учета многих факторов, высокая неопределенность при выборе профессии приводят к ошибкам и затруднениям. Выделяют следующие причины ошибочного выбора профессии:

– отношение к выбору профессии как к выбору пожизненного пристанища. В условиях динамичного экономического развития общества, технологического прогресса человеку нередко приходится несколько раз менять в течение жизни специальность и профессию;

– предрассудки чести — необоснованный взгляд на некоторые важные профессии, считающиеся непрестижными и «неприличными»;

– выбор профессии под прямым или косвенным влиянием друзей, родственников, знакомых;

– перенос отношения к человеку — представителю той или иной профессии — на саму профессию;

– увлечение только внешней или какой-нибудь частной стороной профессии. К таким привлекательным профессиям относятся профессии менеджера, топ-модели, летчика, актера и др.;

– отождествление учебного предмета в школе с профессией;

– незнание или недооценка своих физических возможностей и способностей;

– незнание основного содержания трудовых действий и операций выбираемой профессии или слабое представление о нем[1].

Психологическая помощь оптанту, испытывающему трудности профессионального самоопределения, осуществляется психологом-профконсультантом по преимуществу двумя способами: путем индивидуальной работы и через работу в группах.

При индивидуальной работе взаимодействие с оптантом ориентировано прежде всего на самосознание индивида; используются

[1] См.: *Климов Е.А.* Путь в профессию. — Л., 1974. — С. 164—168.

Таблица 6

Психологическое содействие профессиональному самоопределению оптантов

Проблемы психологического содействия	Психотехнологии профконсультирования
1. Определение реальной проблемы профессионального самоопределения	Беседа, интервью, сочинение, психобиография
2. Социально-экономические и бытовые условия жизнедеятельности оптанта	Анализ семейных отношений, материального обеспечения, жилищных условий и т.п.
3. Комплексное изучение индивидуально-психологических особенностей личности	Диагностика ценностных ориентаций, установок, самооценки, интересов, склонностей, способностей
4. Компетентное отражение мира профессий и образа выбираемой профессии	Диагностические и профориентационные игры, тренинги профессионального самоопределения
5. Рассогласование идеального и реального образа профессии, мотивации профессионального выбора, неадекватная самооценка	Психолого-педагогический консилиум, методики самопознания и самоанализа, профессиональная рефлексия и др.
6. Поиск смысловых опор личности в ситуациях кризисов профессионального самоопределения	Метод критических событий, психобиография, тестирование и др.
7. Коррекция профессионального выбора	Составление планов профессионального развития, альтернативных сценариев профессионального становления, проспектированное профессиографирование и др.

психотехнологии на осознаваемой основе: беседа, интервью, диагностика, сочинения, психобиография и др. При групповой работе значительно большую роль играют процессы идентификации эмоционального заражения, внушения, т.е. неосознаваемые процессы. К групповым формам консультативного взаимодействия относятся профориентационные игры, тренинги, психологические практикумы и др.

Компетентное психологическое содействие выбору профессии требует учета всех факторов профессионального самоопределения. При решении психологических проблем профконсультанту недостаточно дать рекомендации о том, какая профессия подходит индивиду. Нужно также обеспечить условия, стимулирующие са-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

мостоятельное принятие решения, в результате чего оптант берет на себя ответственность за тот или иной профессиональный выбор. Психологическое содействие помогает оптанту увидеть и осознать свои проблемы, стимулирует развитие профессионального самосознания, высвечивает сильные и слабые стороны личности, намечает реальные сценарии будущей профессиональной жизни.

В настоящее время в отечественной психологии накоплен значительный материал, характеризующий разные формы и методы социально-психологического содействия профессиональному самоопределению школьников (Е. А. Климов, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова и др.).

В табл. 6 приведены основные технологии психологического содействия компетентному выбору профессии.

Таким образом, социально-психологическое содействие на стадии оптации предусматривает участие психолога-профконсультанта на этапах формирования профессиональных намерений, выбора профессии и профессиональной подготовки, а также коррекции выбора и реориентации. Реализация этих видов профориентации осуществляется путем применения развивающих психотехнологий: профессионального консультирования, психодиагностики, психотренингов, психолого-педагогических консилиумов. Эти технологии обращены к личностным механизмам, регулирующим активность оптанта, формирующим позитивное самоотношение, готовность к изменениям и способность проектировать альтернативные сценарии профессионального становления, принятие на себя ответственности за свое профессиональное будущее.

Психологическое содействие профессиональному образованию

В настоящее время в профессиональном образовании утверждается новая парадигма — ***личностно ориентированная.***

Системообразующим фактором личностно ориентированного профессионального образования становится профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды.

Центральным звеном личностно ориентированного профессионального образования является профессиональное становление — развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности.

На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его.

Объектами профессионального развития личности являются ее интегральные характеристики: социально-профессиональная направленность, компетентность, компетенции, метапрофессиональные качества и психофизиологические свойства.

Сформулируем основные концептуальные положения личностно ориентированного профессионального образования:

– личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса. Это предполагает субъективную активность обучаемого, который сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания. Их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования;

– критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития. Оценка этих параметров возможна в процессе мониторинга профессионального становления личности;

– в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация, которая моделирует все составляющие профессионального образовательного процесса;

– социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, формирования авторских учебных дисциплин и индивидуального стиля деятельности;

– ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в госстандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования — не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;

– залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и обучаемых. Обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности педагогов и учащихся. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного соразвития всех субъектов образовательного процесса.

Исходя из сущности личностно ориентированного профессионального образования, определим основное содержание психоло-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

гического содействия профессиональному развитию обучаемых. Важнейшим принципом психологического содействия выступает признание права субъекта образования самому принимать решения о путях своего профессионального становления и нести ответственность за их последствия. Содействие же сводится к созданию условий для полноценного профессионального становления личности, оказанию своевременной помощи и поддержки, а при необходимости — к осуществлению коррекции профессионального развития.

Реализация социально-психологического содействия возможна при наличии целостной комплексной программы. Ее разработка основывается на следующих принципах:

– учитывается потребность личности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии;

– признается приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого, который изначально является субъектом сопровождения;

– психотехнологии сопровождения соотносятся с закономерностями профессионального становления личности.

Развитие обучаемого как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью профессионального образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора. В рамках когнитивно ориентированного образования основное внимание уделяется интеллектуальному развитию. Отсюда и дидактическая доминанта, которая реализуется на практике в образовании. Между тем профессиональная школа, будучи социальным институтом, призвана готовить своего выпускника к будущей социально-профессиональной жизни. Становление специалиста обязательно предполагает развитие:

– аксиологической направленности и профессионального сознания;

– социального и профессионального интеллекта;

– эмоционально-волевой сферы;

– позитивного отношения к миру и к себе;

– самостоятельности, автономности и уверенности в себе;

– профессионально важных качеств и аутокомпетентности.

Решение этих задач психологического содействия соотносится с этапами профессионального обучения и воспитания: адаптации, интенсификации и идентификации.

На этапе адаптации бывшие школьники (первокурсники) приспосабливаются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность — учебно-познавательная — существенно отличается от прежней.

Психологическое содействие заключается в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. К технологиям психологического содействия относятся:

– диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок;

– помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности;

– психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами;

– консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности;

– коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии.

Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

На этапе интенсификации происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Ведущая деятельность — научно-познавательная. Этот этап относительно благополучный.

Психологическое содействие сводится к диагностике личностного и интеллектуального развития, оказанию помощи, поддержки в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и педагогами, а также сексуальных отношений. К технологиям содействия относятся развивающая диагностика[1], психологическое консультирование, коррекция личностного и интеллектуального профиля.

Психологическими критериями продуктивности этого этапа становления обучаемого являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция.

На завершающем этапе профессионального образования — этапе идентификации — важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. В связи с образованием семейных пар, намечающимися перспективами будущей жизни уменьшается число межличностных контактов. Происходит постепенная дезинтеграция ученических коллективов.

---

[1] *Развивающая диагностика* — определение характеристик личности, детерминирующих ее психологический потенциал, и выбор на этой основе наиболее продуктивного пути его повышения.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Психологическое содействие заключается в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности, консультировании по вопросам интимных и семейных отношений. Главное — помочь выпускникам профессионально самоопределиться и найти свое место в мире профессий.

Психологические критерии успешного прохождения этого этапа — отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации[1].

Продуктивное психологическое содействие профессиональному образованию возможно при условии создания психологической службы в профессиональном учебном заведении, осуществлении мониторинга профессионального развития. Оно должно стать составной частью личностно ориентированного социально-профессионального воспитания.

Психологическое содействие профессиональной адаптации

Под *адаптацией* понимают взаимное приспособление специалиста и предприятия, в результате которого работник осваивается на предприятии, а именно:

– учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях;

– находит свое место в структуре предприятия как специалист, способный решать задачи определенного класса;

– осваивает профессиональную культуру;

– включается в систему сложившихся до его прихода межличностных связей и отношений.

Различают следующие виды адаптации:

– первичную — приспособление молодых специалистов, не имеющих опыта профессиональной деятельности (например, выпускников вузов);

– вторичную — приспособление специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности (например, в ситуации вынужденной смены работы).

Адаптация является многогранным процессом, поэтому различают ее основные виды: психофизиологическую, социально-психологическую и профессиональную. Каждый из перечислен-

---

[1] *Профессиональная самопрезентация* — способность производить хорошее впечатление при устройстве на работу и вхождении в профессиональную группу. Определяется высокой самооценкой, уверенностью в себе, чувством личного контроля, низкой социальной тревожностью.

ных видов может вызвать у вновь пришедшего в организацию специалиста свои сложности, затруднения, проблемы.

Причинами затруднений, как правило, выступают:

– недостаток или несвоевременность получения необходимой информации, позволяющей сориентироваться в новой ситуации и найти правильное решение;

– отсутствие необходимого профессионального опыта и квалификации;

– необходимость решать одновременно несколько очень важных задач: изучать ситуацию, принимать решения, выполнять свои новые обязанности, устанавливать полезные контакты, осваивать новые элементы деятельности, особенно тщательно строить свое поведение;

– недостаточное представление о нормах профессионального поведения и неумение презентовать себя как специалиста;

– необходимость формировать определенное позитивное мнение окружающих о себе, постоянное пребывание в зоне оценивания, иногда необходимость изменить неблагоприятное мнение других о себе.

Психофизиологическая адаптация — это привыкание к новым для организма физическим и психофизиологическим нагрузкам, режиму, темпу и ритму труда, санитарно-гигиеническим факторам производственной среды, особенностям организации режима питания и отдыха.

Адаптационные реакции на неблагоприятные психофизиологические состояния работника вызывают психическое напряжение, которое приобретает характер стресса.

Психологическое содействие заключается в диагностике профессионально значимых психофизиологических свойств, так как этот вид адаптационного синдрома часто детерминирован скрытой профессиональной непригодностью. Для снятия тревожности и мобилизации профессиональной активности специалиста целесообразно использовать психологическое консультирование, а в отдельных случаях и тренинги саморегуляции эмоциональных состояний.

Таким образом, психологическая поддержка и помощь состоят в снятии состояния тревоги, формировании позитивной установки на преодоление трудностей, развитии чувства востребованности и социальной защищенности, актуализации резервных возможностей специалиста.

Критериями успешного преодоления психофизиологического адаптационного синдрома являются комфортное эмоциональное состояние специалиста, привыкание к рабочему ритму и режиму труда, установление оптимальной работоспособности.

Социально-психологическая адаптация — приспособление к новой социальной среде, включение в систему профессиональных

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

межличностных связей и отношений, освоение новых социальных ролей, норм поведения, групповых норм и ценностей, идентификация себя с профессиональной группой.

Наибольшую сложность у новых специалистов вызывает усвоение групповых норм и включение в уже сложившуюся систему межличностных связей. Групповые нормы даже в строго регламентированных деловых отношениях выступают как их основа, выполняя регулятивные, оценочные, санкционирующие и стабилизирующие функции. Уровни групповых норм зависят от степени обязательности их соблюдения. Наибольшей важностью для нового сотрудника обладает информация относительно групповых норм, соблюдение которых является обязательным, а нарушение совершенно недопустимо.

Психологическое содействие заключается в том, что новому работнику помогают освоить нормы профессионального поведения, предупредив о возможных последствиях их нарушения. В некоторых случаях могут возникнуть конфликтные ситуации, обусловленные несоблюдением групповых норм поведения. Тогда необходима оперативная помощь психолога в разрешении конфликта.

Профессиональная адаптация — это приспособление уже имеющегося профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к требованиям нового рабочего места, освоение сотрудником новых для него профессиональных функций и обязанностей, доработка требуемых навыков и умений, включение в профессиональное сотрудничество и партнерство, постепенное развитие конкурентоспособности.

Главное — освоение новой профессиональной деятельности. Критерием успешности в этом виде адаптации является соответствие реальной и требуемой компетентности. Превалирование реальной компетентности над требуемой приводит к снижению мотивации, разочарованию, так как для специалиста важно, чтобы был востребован весь имеющийся у него профессиональный опыт.

Успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной, повышает шанс на более высокую оплату труда и профессиональный рост, создает предпосылки для самоактуализации специалиста.

Психологическое содействие сводится к оценке реальной компетентности специалиста, оказанию помощи в повышении квалификации, преодолении появившегося чувства профессиональной неполноценности, формировании адекватной профессиональной самооценки. Психологическое содействие предполагает коррекцию самооценки: обучение умению сравнивать себя лишь с самим собой, помощь в выработке надежных критериев самооценки, совместный анализ содержания и задач деятельности и сопоставление ее требований с возможностями специалиста.

В отдельных случаях может быть поставлен вопрос о кадровом перемещении на другую работу. Такого рода ситуации вызывают у специалиста тягостное эмоциональное состояние — фрустрацию. Поддержка заключается в основном в выработке специалистом совместно с психологом новых целей профессиональной жизни.

Таким образом, психологическое содействие на стадии адаптации помогает успешному продвижению специалиста в области профессии, а также на предприятии, в учреждении, организации в направлении профессионального самосовершенствования.

Психологическое содействие профессионализации

Психологическое содействие на этой стадии становления заключается в оказании помощи работнику в дальнейшем профессиональном росте[1], повышении квалификации и развитии карьеры[2], в поддержке при переживании трудностей, неудовлетворенности трудом, в конфликтных ситуациях, при увольнении, а также при приеме на работу. На современных предприятиях и в организациях такое сопровождение осуществляется службами развития персонала и рассматривается как форма кадровой политики. Психологическое содействие позволяет управлять профессиональным ростом и карьерой работников, планировать повышение их квалификации, создавать резерв на выдвижение. Все это повышает конкурентоспособность работников на рынке труда.

Главная цель психологического содействия профессионализации — обеспечение взаимосогласованности и взаимодействия работника и предприятия (организации) в профессиональном становлении.

Эта цель достигается путем решения следующих задач:

– согласования целей развития организации и работника;

– предупреждения и устранения «карьерных тупиков», в которых практически не оказывается возможностей для развития работника;

– формирования и уточнения критериев профессионального роста, повышения квалификации, касающихся карьеры;

– изучения и оценки профессионального потенциала работника;

– эффективного использования путей профессионального роста;

– систематического ознакомления работника с перспективами на краткосрочный и долгосрочный период;

– установления требуемого уровня профессиональной компетентности для должностного продвижения.

---

[1] *Профессиональный рост* — приобретение опыта, совершенствование квалификации, достижение вершин профессионализма.

[2] *Карьера* — успешное продвижение работника в сфере общественной, служебной, профессиональной деятельности.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Планируемое психологическое содействие осуществляется в следующих профессионально значимых ситуациях:

– при приеме на работу;
– при проведении аттестации и кадровых перемещений;
– перед направлением на курсы повышения квалификации;
– при выдвижении в кадровый резерв.

При трудоустройстве работника на вакантное рабочее место психологическое содействие может выразиться в том, что психолог оценивает его профессиональный потенциал в процессе проведения собеседования, а также подготовки им резюме о себе и своих возможностях. Цель этих двух процедур — представить работодателю кандидата на должность в качестве будущего работника.

Психолог принимает также активное участие в определении профпригодности кандидата на вакантную должность. В первую очередь оцениваются профессионально значимые психофизиологические свойства и умения. В основном применяются тесты, подобные работе, которую кандидату нужно будет выполнять (математический или графический тест, тесты на цветоразличение, скорость реакций, силовой подъем, координацию движений рук и ног и др.). Оценивается также уровень развития отдельных психических способностей, внимания, памяти, мышления. В зависимости от особенностей профессиональной деятельности проводится оценка личностных качеств с использованием психодиагностических тестов.

При проведении этих процедур важно, чтобы кандидат на должность понял, что отбор проводится в его же интересах, так как обеспечит в дальнейшем безаварийную работу, позволит избежать травматизма, повысит удовлетворенность трудом, эффективность профессиональной деятельности.

Участие психолога-профконсультанта в найме и оценке кандидатов на должность заключается в проведении собеседования, диагностики. Но самое главное — обеспечить бесконфликтное вхождение специалиста в новую профессиональную среду.

Профессиональное продвижение предполагает достижение признанного высоким профессионального статуса, профессионализацию, рост профессиональной компетентности; достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, сопровождающееся занятием определенных должностей в соответствии с социально признанными стандартами в данной области.

Обсуждается также профессиональное перемещение (вертикальное или горизонтальное). Вертикальное перемещение ориентировано на переход на более высокую ступень структурной иерархии. Горизонтальное может рассматриваться как перемещение в другую функциональную область деятельности, либо выполнение определенной служебной роли на ступени, не имеющей жесткого

формального закрепления в организационной структуре (например, руководитель проекта), либо расширение или усложнение задач в рамках занимаемой ступени (как правило, с адекватным изменением вознаграждения).

К основным формам содействия профессиональному росту и карьере относятся:

– диагностика личностно-профессионального потенциала работника;

– анализ факторов, детерминирующих профессиональное развитие: возраста, профессионального опыта и квалификации, уровня профессионального образования и подготовки, состояния здоровья, динамичности карьеры[1];

– изучение вектора профессиональной направленности специалиста: уровня притязаний и самооценки, мотивации к достижениям, ценностных ориентаций и социально-профессиональных установок;

– собеседование по вопросам профессионального роста и карьеры с работником и его руководителями;

– составление совместно с работником плана-программы карьеры, так называемой карьерограммы.

Основные формы профессионального роста и карьеры работников приведены в табл. 7.

Психологическое содействие восхождению к вершинам профессионализма — мастерства

В особом психологическом содействии нуждаются работники в возрасте от 30 до 45 лет. Этот период жизни совпадает с наибольшими потенциальными возможностями человека. Работник стремится к профессиональной самореализации и успеху, он наиболее мобилен и профессионален, способен к вершинам достижений в выполняемой деятельности. Психологическое сопровождение наиболее продуктивной, акмеологической стадии профессионального становления — стадии мастерства — требует особого рассмотрения.

Центральной задачей акмеологического сопровождения является развитие профессиональной компетенции[2]. В зависимости от характера профессии содержание трех компонентов компетенции может быть различным, и для каждой профессии проектируется свой профиль профессиональной компетенции.

---

[1] *Динамичность карьеры* — индикатор профессионального пути, свидетельствующий о том, насколько быстро работник поднимается по иерархической лестнице.

[2] *Профессиональная компетенция* — это интегральное единство профессиональной компетентности, субъективного опыта и профессионально важных качеств работника.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Таблица 7

Формы профессионального роста и карьеры

Профессиональный рост	Профессиональная карьера
Определение профессиональной пригодности Получение профессионального образования Профессиональная адаптация Овладение профессиональным мастерством Формирование индивидуального стиля деятельности Расширение и совершенствование профессионального опыта Расширение репертуара специальностей Овладение социально-психологической компетентностью Повышение квалификации Освоение приемов благоприятного выхода из профессиональных кризисов Предупреждение и преодоление профессиональных деформаций личности Формирование и сохранение готовности к освоению новых технологий	Прохождение профотбора Выявление уровня профессиональной компетенции Нахождение места в организации, на предприятии Разработка плана служебного продвижения (карьерограммы) Прохождение аттестации Обучение по программам подготовки резерва на выдвижение Участие в ротации кадров Участие в конкурсах на замещение вакантных должностей Развитие навыков профессиональной рефлексии Участие в разработках и внедрении инновационных проектов Участие в подготовке кадрового резерва: супервизорство, патронаж, наставничество Диагностика профессионально-психологического потенциала

Акмеологическое сопровождение ведется по следующим направлениям:

– анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения конкретной профессиональной деятельности с учетом перспектив профессионального становления работника;

– разработка прогностической (проспектированной) профессиограммы и составление прогнозных моделей деятельности и личности;

– подбор диагностических методик и процедур экспертного мониторинга профессионализации и мастерства специалистов;

– отбор и конструирование психотехнологий развития профессионально-психологического потенциала работников, необходимого для эффективного выполнения труда;

– проектирование методики оценки деятельности и компетенции работников;

– обеспечение профессионального самосохранения и психологической безопасности специалистов;

– психологическое содействие в преодолении трудностей объективного и субъективного характера, решении сложных, конфликтных ситуаций, установлении эмоционально благополучных взаимоотношений, преодолении блокаторов профессиональной деятельности и др.;

– подготовка обоснованных предложений по профессиональному развитию специалиста.

Исследование вершинных профессиональных достижений осуществляется в рамках акмеологии, центральной задачей которой является определение закономерностей, условий и факторов, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени развития человека, его акме, а также выявление возможных препятствий, возникающих на этом пути[1].

Согласно наиболее распространенной трактовке, акме — это достижение совершенства, максимальной зрелости, вершины, «звездного часа» в развитии человека. Личность рассматривается в целенаправленном, прогрессивном развитии.

Высота «вершины», ее содержательное многообразие зависят от особенностей жизненного пути, который прошел человек до своего акме, от социально-психологической, экономической, политической ситуации, в которую он попадает, поднявшись на ступень зрелости.

Основным фактором достижения вершин профессионализма выступает самоактуализация, основанная на реализации своего личностно-профессионального потенциала. Очевидно, самоактуализирующиеся личности не только обладают большими потенциальными возможностями, но и умеют восполнять свой потенциал и владеют осознанными или неосознанными техниками его актуализации.

По А. Маслоу, психологическими характеристиками самоактуализирующейся личности являются:

– активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней;

– принятие себя и других людей такими, какие они есть;

– непосредственность в поступках и спонтанность в выражении своих мыслей и чувств;

– сосредоточенность внимания на том, что происходит вовне, а не на внутреннем мире, собственных чувствах и переживаниях;

– обладание чувством юмора;

– развитые творческие способности;

– непринятие условностей, но без показного их игнорирования;

---

[1] См.: *Деркач А.А.* Психологические основы развития профессионала. — М., 2004.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– способность к глубокому пониманию жизни;

– установление с окружающими людьми, хотя и не со всеми, доброжелательных личных отношений;

– способность смотреть на жизнь открытыми глазами, оценивать ее с объективной точки зрения, беспристрастно[1].

Движение к вершинам профессионализма требует от человека определенных специфических качеств. В первую очередь это акме-направленная мотивация. Она включает мотивацию достижения в профессиональной деятельности, мотивацию саморазвития и самореализации, мотивацию автономности и независимости отдельного человека в ходе индивидуального развития, мотивацию творческого вклада в профессию.

Включенность человека труда в акме-ориентированный процесс развития стимулирует специфические акме-способности. К ним можно отнести жизнеспособность (витальность), лабильность способов решения жизненных ситуаций и переключаемость, способность строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития, опираться на «восходящее сравнение», т. е. усложнять задачи предстоящего этапа развития по сравнению с задачами настоящего этапа.

Прогрессивное профессиональное развитие обеспечивает адекватная или низкая самооценка, которая инициирует чувство неудовлетворенности собой даже на фоне высоких профессиональных достижений. Внутренняя неудовлетворенность человека собой и достигнутым служит более эффективным фактором саморазвития, чем самоудовлетворенность. Сниженная самооценка даже более целесообразна для достижений, для развития, чем завышенная. В силу этого на вершине профессионализма часто оказываются люди, менее удовлетворенные собой и достигнутым, чем лица, находящиеся в начале своего профессионального пути, вполне собой довольные.

Высокий уровень профессионального развития достигается и поддерживается за счет саморегуляции личности, способствующей сохранению собственной инициативной позиции и индивидуального стиля деятельности в изменяющихся профессиональных условиях. Достижение вершин профессионализма невозможно без самодетерминации. Личность уже не удовлетворяет простое приспособление к внешним требованиям, она испытывает потребность выходить за пределы себя, проявлять сверхнормативную профессиональную активность.

При сравнении характеристик людей, проходящих пик в своем развитии как индивидов, как личностей, как субъектов деятельности, обнаруживается необязательно одновременное достижение

---

[1] См.: *Маслоу А.* Психология бытия: пер. с англ. / отв. ред. С. Н. Иващенко. — М., 1997.

человеком высокого уровня развития индивидных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик. Наоборот, чаще налицо неравномерность и неодновременность формирования названных характеристик у человека, развитие которого достигает ступени расцвета.

Приведем пример: как индивид человек может находиться в расцвете своих физических сил, как личность быть высокоморальным и законопослушным и вместе с тем еще не достигнуть пика в проявлении своих творческих способностей; в то же время уровень физического здоровья человека уже может пойти на спад, а его творческий потенциал все еще реализоваться в деяниях, которые свидетельствуют о мощи его интеллекта и о владении им многообразными средствами для успешного практического воплощения рождающихся у него социально ценных замыслов[1].

В акмеологии утвердилось положение о многовершинности феномена акме, о его прогрессивной направленности и принципиальной незавершенности.

Вместе с тем профессиональное развитие включает, как уже говорилось выше, и деструктивные, нежелательные изменения, которые выступают в качестве препятствий на пути прогрессивного (акме-ориентированного) развития. Мы считаем, что постоянное интенсивное восхождение к вершинам профессионального мастерства теоретически возможно, но практически трудно реализуемо.

В заключение следует подчеркнуть, что решающее значение в профессиональном становлении личности принадлежит ее профессиональной активности; важную роль играют социально-экономические условия; биологические факторы выполняют функцию предпосылок профессионального развития, влияют на его темп, а также на профессиональную пригодность и результативность.

Таким образом, психологическое содействие специалисту на стадиях профессионализации и мастерства направлено на то, чтобы помочь личности реализовать себя, в результате выработки индивидуального стиля деятельности обеспечить удовлетворенность трудом, лицам с отчетливо выраженным профессионально-психологическим потенциалом помочь профессионально самоактуализироваться, работникам, переживающим проблемы, оказать помощь в их преодолении.

Главное — помочь работникам обрести личностный смысл профессиональной деятельности, поддержать их в трудные моменты профессиональной жизни, внести коррективы в траекторию и темп профессионального становления.

---

[1] См.: *Бодалев А.А.* Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения. — М., 1998.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Выводы

1. Пространство профессионального развития личности является открытым, характеризуется разнообразием, неравновесностью, нелинейными соотношениями возрастного развития, образованности (включая профессиональную квалификацию) и многоплановых видов ведущей деятельности.

2. Психологическое содействие — это целостный процесс изучения, формирования и коррекции профессионального становления с учетом своеобразия и психологических особенностей каждой стадии, а также активности и ответственности личности за свою профессиональную жизнь.

3. К личностно ориентированным технологиям психологического содействия относятся развивающая диагностика, тренинги личностного и профессионального развития и самосохранения, мониторинг социально-профессионального развития.

4. К активным стратегиям профессионального развития относится преодолевающее поведение, которое является необходимым условием продуктивного развития субъекта деятельности и успешного профессионального самосохранения.

5. Достижение вершин профессионального развития возможно путем актуализации личностно-профессионального потенциала, самоорганизации и самоактуализации личности.

Контрольные вопросы и задания

1. Сравните понятия «развитие» и «становление личности».
2. Укажите факторы, детерминирующие становление личности.
3. Что выступает в качестве движущих сил становления личности?
4. Назовите психологические основания дифференциации профессионального становления личности.
5. Укажите стадии профессионального становления личности.
6. В чем принципиальное отличие психологического содействия от психологического сопровождения?
7. Перечислите основные функции психологического содействия профессиональному становлению личности.
8. Дайте краткую характеристику психологического содействия на стадии оптации.
9. Рассмотрите особенности психологического содействия профессиональному самоопределению оптантов и специалистов.
10. Сопоставьте психологическое содействие обучаемым на этапах адаптации, интенсификации и завершения профессионального образования.
11. Приведите основные формы содействия профессиональному росту и карьере.
12. В чем выражается психологическое содействие достижению вершин профессионализма?
13. Назовите основные стратегии профессионального развития.
14. Какова роль психологических защит в формировании преодолевающего поведения?

15. Рассмотрите основные модели преодолевающего поведения.

Рекомендуемая литература

Бодалев А. А. Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения. — М., 1998.

Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М., 2003.

Исмагилова Ф. С. Основы профессионального консультирования. — М.; Воронеж, 2003.

Климов Е. А. Общая психология. — М., 1999.

Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. — СПб., 2001.

Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. — М., 2001.

Психология / под ред. А. А. Крылова. — М., 1998.

Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб., 2002.

Рогов Е. И. Выбор профессии: становление профессионала. — М., 2003.

Самоухина Н. В. Психология профессиональной деятельности. — СПб., 2004.

Столяренко А. М. Общая и профессиональная психология. — М., 2003.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ГЛАВА 4

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Профессиональное образование как фактор развития личности

Образование традиционно определяется как создание человека по образу и подобию существующей в данное историческое время культуры. При этом культура понимается как воспроизводимая при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества[1].

Развитие образования определяется социально-политическими, экономическими и культурными условиями общества. Наиболее тесной является взаимосвязь образования и культуры.

Развитие индустриального общества существенно обогатило культуру, расширило ее границы. Производство материальных ценностей стало частью культуры. Промышленная революция привела к возникновению практико-ориентированного образования. Постепенно развиваются два вида образования: общее, направленное на освоение социокультурных технологий и воспитание личности, и функциональное, ориентированное на освоение индустриальных технологий и становление работника. Эти два вида образования оформились в начале XX в. как общее и производственное образование. Производственное постепенно трансформировалось в профессиональное образование.

В конце XX столетия происходит переход к постиндустриальному обществу. Развитие информационных технологий, появление мультимедиальных средств отражения реальной и ирреальной действительности, широкое распространение психотехнологий приведут к серьезному изменению культуры, утверждению новой цивилизации. Образование как социокультурный феномен становится решающим фактором продуктивного взаимодействия с новой для человека действительностью. Можно предположить, что на смену общему и профессиональному образованию придет целостное, совокупное личностно ориентированное образование. Основанием для такого предположения являются следующие тенденции развития современного образования:

[1] См.: *Розов Н. С.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. — М., 1992. — С. 20.

1. Каждый уровень образования признается органической составной частью системы непрерывного образования. Эта тенденция постепенно реализуется путем создания интегративных, совокупных образовательных учреждений, объединяющих гимназию, колледж, университет либо лицей, колледж, университет (возможны также другие варианты преемственных уровней общего и профессионального образования).

2. В образование широко внедряются информационные технологии, включая мультимедиа и виртуальные технологии. Применение этих технологий существенно изменяет традиционное когнитивно ориентированное обучение. Компьютеризация и технологизация образования значительно расширяют интеллектуальную деятельность обучаемых.

3. Отмечается тенденция перехода от жестко регламентированной организации образования к вариативному, блочно-модульному, контекстному обучению[1]. Эти формы обучения предполагают высокий уровень развития учебной самостоятельности, способности к самореализации и самообразованию.

4. Постепенно изменяется взаимодействие педагога и обучаемого, приобретая характер сотрудничества. И педагог, и обучаемый становятся равноправными субъектами образовательного процесса.

5. Постепенный переход от преемственности всех уровней образования к целостному, совокупно-интегрированному образованию предполагает совместную ответственность за процесс и результат образования, предусматривает способность к самоопределению — действенной компетенции в сфере принятия решений в непрерывно изменяющихся социальных, культурных, образовательных и профессиональных ситуациях.

Эти тенденции характеризуют современное состояние образования в развитых странах и обусловливают принципы его реформирования в начале XXI столетия.

Основные принципы развития образования:

– смыслообразующим фактором проектирования образования становится развитие личности обучаемого. Центрация образования на становление личности обусловливает принципиально новые организацию, содержание образования и технологии обучения;

– целью образования провозглашается формирование компетентностей, компетенции и социально значимых качеств обучаемого как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации;

– дифференциация содержания и организации процесса образования осуществляется на основе учета индивидуально-психоло-

---

[1] См.: *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

гических особенностей обучаемых, их потребностей в реализации и осуществлении себя;

– обеспечивается преемственность всех уровней образования (общего, начального, среднего специального и высшего) с ориентацией на целостное образование. Ядром реализации этого принципа провозглашается развивающаяся личность обучаемого, которая станет фактором междисциплинарной интеграции содержания и технологии обучения;

– адекватность уровней образования и культуры обеспечивается вариативным, личностно ориентированным характером содержания и технологиями обучения.

В материалах модернизации образования определены следующие приоритеты образования:

– развитие новых стандартов образования, тематическим ядром которых станут ключевые компетентности, ключевые компетенции, социально значимые и метапрофессиональные качества обучаемых. Провозглашенный компетентностный подход станет основой проектирования нового содержания образования и поиска новых образовательных технологий;

– формирование межкультурной (интеркультурной) компетенции должно стать основой толерантного образа жизнедеятельности людей, преодоления их социальной разобщенности, ментальной несовместимости;

– обеспечение непрерывного образования — образования в течение всей жизни путем формирования познавательных компетенций;

– воспитание социальной компетенции — умения жить, учиться и работать в группе, команде, коллективе, развитие способности к кооперантной деятельности, умение предупреждать конфликты и др.;

– инициирование самоактулизации и самоопределения обучающегося в процессе обучения, подготовка его к свободному выбору альтернативных сценариев жизнедеятельности.

Образование представляет собой открытую, *неравновесную систему*[1], внутри которой в зависимости от различных факторов — уровня образования, возраста обучаемых, отношения к церкви и государству, социокультурной направленности — можно выделить разные подсистемы.

Смыслообразующим фактором образования является его цель — развитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс осуществляется в течение всей сознательной жизни человека, изменяясь по целям, содержанию и технологии обучения.

---

[1] Неравновесность образовательной системы обусловлена бесконечным разнообразием, уникальностью обучаемых и педагогов.

Образование как открытую систему можно анализировать в трех измерениях, в качестве которых выступают:

1) социальный масштаб рассмотрения: образование в мире, определенной стране, регионе, а также система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и других форм образования;

2) ступень образования: дошкольное, школьное, профессиональное (начальное, среднее специальное, высшее), послевузовское (аспирантура, докторантура) образование, повышение квалификации и переквалификация;

3) профиль образования: общее, специальное (гуманитарное, техническое, естественно-научное, медицинское и т.п.)[1].

Все эти три измерения представлены в различного рода учреждениях: международных организациях, министерствах, департаментах образования, вузах, колледжах, лицеях, гимназиях, школах, детских садах.

Образование как процесс осуществляется в обучении и учении, которые образуют единство. Обучение — это целенаправленная, последовательная трансляция социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы (общеобразовательной, средней специальной и высшей), учреждений повышения квалификации и др. Реализуется обучение в педагогической деятельности учителя, преподавателя, мастера производственного обучения, инструктора.

Способность обучаемого к освоению социокультурного опыта называется обучаемостью, а результат процесса обучения — обученностью.

Образование как результат представлено в двух позициях. Прежде всего результат образования фиксируется в форме стандарта. Современные стандарты образования определяют содержание и объем знаний и умений, включают требования к качествам человека, которые должны быть сформированы при изучении данного учебного предмета. В целом стандарт образования отражает оптимальный уровень социокультурного опыта, который должен приобрести обучаемый по окончании учебного заведения.

Другой составляющей результата образования является образованность человека: его уровень подготовленности, совокупность сформированных знаний, умений, социальных, интеллектуальных, поведенческих качеств и социокультурный опыт. Образованность может быть как общей, так и социально-профессиональной.

Полноценное системное образование, полученное в процессе обучения, создает условия для реализации человеком себя как личности, придает ему социально-профессиональную мобиль-

---

[1] См.: *Розов Н.С.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. — М., 2003. — С. 19.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ность, закладывает основу конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Таким образом, существуют две трактовки образования:

1) образование как передача и освоение социокультурного опыта. Реализуется такое образование технологиями, обеспечивающими достижение эталонных результатов обучения (знания, умения и навыки), осуществляемыми на основе специально переработанного содержания и критериального контроля;

2) образование как непрерывный процесс развития человека от рождения до старости, который реализуется технологиями, обеспечивающими формирование и развитие компетентностей, компетенций, социально и профессионально значимых качеств, оценка которых осуществляется на основе критериального мониторинга.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время в теории и практике представлены три парадигмы[1] профессионального образования: когнитивно, деятельностно и личностно ориентированная. Рассмотрим их возможности в профессиональном образовании.

В соответствии с ***когнитивной парадигмой*** образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения — осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки и практики, учебный материал — как дидактически «препарированные» научные и технологические знания.

Образование понимается как трансляция социокультурного опыта нового поколения. Педагогические концепции этой парадигмы: традиционная, академическая, репродуктивная и т. п.

Главное — информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся «побочным продуктом» реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

С идеологической, управленческой и экономической точек зрения это наиболее эффективный и предпочитаемый подход. С психолого-педагогической точки зрения это личностно отчужденное образование (М. М. Поташник).

---

[1] *Парадигма* — совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное исследование, которое воплощается в научной практике на данном этапе.

Деятельностно ориентированная парадигма образования имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образование, особенно профессиональное, должно «помнить» о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Целевая установка образования в рамках деятельностно ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией формирования знаний, умений и навыков, а также обобщенных способов умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности. Деятельностно ориентированная парадигма нашла свое отражение в концепции развития начального профессионального образования.

Применение деятельностно ориентированной модели образования оправдано при изучении профессиональных, специальных дисциплин и, конечно, в процессе производственного обучения и производственных практик. Эта парадигма в наибольшей мере ориентирована на подготовку учащихся начального профессионального образования.

И когнитивно и деятельностно ориентированные парадигмы нацелены в основном на достижение *качества образования*, понимаемое как обученность и социально-профессиональная подготовленность.

Центральным звеном ***личностно ориентированного образования*** является непрерывное развитие личности обучаемых.

Эта парадигма образования в наибольшей степени (мере) адекватна философии открытого образования, предполагает не только образование, но и самообразование, не только развитие, но и саморазвитие и самоактуализацию личности. Ориентированное на индивидуально-психологические особенности личности, оно по сути своей должно быть вариативным, представлять обучаемым свободный выбор образовательных маршрутов (Д. Г. Левитес).

Основывается оно на следующих принципиальных положениях:

– признается приоритет индивидуальности, самоценности учащегося, который изначально является субъектом профессионального процесса;

– технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;

– содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;

– действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;

– личностно ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту учащегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Критериальная база личностно ориентированного обучения строится на отслеживании (мониторинг) сформированных личностных (психологических) новообразований: ценностных ориентаций, психоэмоциональной и интеллектуальной сферы, социально значимых качеств и способностей. Психолого-педагогические достоинства (преимущества) личностно ориентированного образования бесспорны. Но также очевидно, что в современных политических и социально-экономических условиях в полном объеме реализовываться оно не будет. К факторам, сдерживающим его внедрение в образовательную практику, относится прежде всего государственная политика в образовании: ориентация на обученность и планируемые результаты, определяемые образовательными стандартами.

Следует также иметь в виду ожидания всех субъектов образования в осязаемых, очевидных результатах: поступление в вуз, профессиональная подготовленность и, как следствие, трудоустройство, в конце концов просто образованность.

Внедрение личностно ориентированного образования во многом затруднено его непроработанностью на инструментально-технологическом уровне: содержание образования должно строиться на субъективном опыте обучаемых, но как проектировать такое тиражируемое учебными программами содержание обучения — неизвестно; ориентация на цели — векторы образования: обучаемость, социализацию, самоопределение, самоактуализацию, саморегуляцию, развитие индивидуальности — также технологически не обеспечена.

Не решена проблема критериев и измерителей результативности личностно ориентированного обучения. Провозглашаемый педагогический мониторинг используется лишь в практике и уступает по своей инновационной доступности технократической оценке знаний, умений и навыков (особенно с широким распространением дидактических тестов) в других образовательных парадигмах.

Таким образом, личностно ориентированное образование с государственно-управленческой позиции крайне сложно и дорого, с педагогической — технологически не обеспечено.

Чтобы определить возможности каждой из парадигм образования в профессиональной подготовке учащихся, проведем их сравнительный анализ по основным классификационным признакам[1] (табл. 8).

Все рассмотренные парадигмы образования в настоящее время востребованы профессиональной школой. Их выбор определяется учебной профессией и специальностью, содержанием учебной дисциплины, субъектным профессионально обусловленным опытом педагога.

Инновационными компонентами рассмотренных образовательных парадигм являются ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации. Реализация данных ключевых компонентов потребует нового содержания профессионального образования и новых государственных стандартов, ориентированных не на исходные программные материалы, а на результаты образования, включающие ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации. Развитие этих многомерных социально-психологических и профессионально-педагогических образований потребует также новых технологий и средств обучения, воспитания и развития, а также новой организации учебно-профессионального пространства.

Механизмом стимулирования инновационных поисков путей реализации новой стратегии образования может стать технология оценки деятельности образовательного учреждения при его аттестации и аккредитации.

Внедрение в практику работы профессиональной школы инновационных подходов позволит существенно улучшить качество образования, повысить его экономическую эффективность, обеспечить социально-профессиональную защищенность личности.

Очевидно, что каждая из парадигм образования имеет свои достоинства и недостатки. Основываясь на исследовании взаимосвязи учебной деятельности и профессионального развития личности, рассмотрим целесообразность использования этих моделей образования на разных этапах профессиональной подготовки учащихся.

Начальный этап. Условия обучения в профессиональной школе в большей мере, чем в общеобразовательной, требуют от учащихся умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, умения учиться. Важно сформировать у учащихся целостную структуру деятельности учения во взаимосвязи всех составляющих ее компонентов.

Умение учиться можно определить как степень овладения способами учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения знаний, умений и навыков.

---

[1] См.: *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. — М., 1998. — С. 25—31.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Таблица 8

Классификационные параметры основных парадигм образования

Параметры	Парадигмы		
	когнитивно ориентированная	деятельностно ориентированная	личностно ориентированная
Целевые ориентации	Формирование знаний, умений и навыков, основ научного мировоззрения, всестороннее развитие учащихся, социально-нравственное воспитание обучаемых	Формирование знаний, умений и навыков, обобщенных способов умственных и практических действий, способностей, черт характера и других качеств, обеспечивающих успешность практической (социальной, трудовой, художественно-прикладной) деятельности человека	Становление и развитие личности обучаемого, его познавательных способностей, формирование обобщенных, универсальных знаний и способов учебных действий, опора на субъективный опыт обучаемого. Психологическое сопровождение образования и помощь в самоопределении и самореализации личности
Психологическая теория (концепция) обучения	В основе лежит ассоциативно-рефлекторная концепция обучения, опирающаяся на когнитивную психологию. Тематическим ядром является положение о том, что обучение определяет психическое развитие учащегося. Индивидуальный подход заключается в приспособлении учебного материала (содержания обучения) к индивидуально-психоло-	Опирается на представление о структуре целостной деятельности (мотивы — цели — условия — действия) и теорию планомерного формирования умственных и практических действий. Акцент на обученности учащихся — уровне сформированности знаний, умений и навыков. Психическое развитие рассматривается как условие подготовленности учащегося. Индивидуальный подход выражается в том, что каждому обучающемуся предоставляется возможность продвигаться в учении	Базируется на теории развивающего обучения, основывающейся на признании диалектической взаимосвязи обучения и развития: обучение опережает психическое развитие, развитие же определяет успешность обучения. Концептуальным ядром является положение о развитии обобщенных способов учебных действий и саморегулируемом учении. Индивидуальный подход означает учет потенциальных возможностей учащихся при определении содержания обучения

Продолжение табл. 8

Параметры	Парадигмы		
	когнитивно ориентированная	деятельностно ориентированная	личностно ориентированная
	гическим особенностям учащихся. Учащийся — объект педагогического воздействия	в наиболее благоприятном для него темпе, с учетом его познавательных и профессиональных способностей. Учащийся — субъект управления с помощью дидактических средств: направляющих текстов, технологических карт, программированного учебника и др.	
Принципы обучения	Научность, систематичность, доступность, прочность, сознательность, активность, наглядность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей	Ориентация на развитие деятельностных структур, приоритет дидактики и методики, сочетание индивидуальной работы с групповыми формами, учение в индивидуальном темпе и стиле, адаптация дидактических средств к познавательным возможностям учащихся, обеспечение обратной связи	Приоритет индивидуальности личности, гуманизация и демократизация педагогических отношений, максимальный учет субъективного опыта обучаемых
Содержание образования	Содержание обучения определяется учебным планом и учебными программами, которые основываются на стандартах образования. Единообразная, технократическая и невариативная система. Акцент	Характерны блочно-модульная компоновка содержания обучения и адаптация его к индивидуально-профессиональным особенностям различных групп обучающихся. Образовательные программы четко ориентированы на конкретный вид и уровень деятельности	Содержание обучения главным образом направлено на формирование личностно значимых способов учебно-профессиональной деятельности с учетом субъективного опыта обучающихся. Образовательные программы отражают не только знаниевый компонент, но и психологи-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

	на формировании у обучаемых совокупности знаний		ческое содержание основных сфер человеческой деятельности (наука, искусство, ремесло), а также личностные особенности обучающихся
Тематическое ядро образовательной парадигмы	Базовые компетентности — совокупность знаний по учебным предметам, а также умений по выполнению дидактически ориентированных заданий. Ключевые компетентности являются надпредметными, т.е. включают также умственные процессы, интеллектуальные умения и жизненный опыт	Ключевые компетенции — общая способность личности мобилизовывать в деятельности свои знания и умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер, включают деятельностные знания, умения и способности, необходимые для успешной адаптации и выполнения разнообразных взаимосвязанных видов деятельности	Метапрофессиональные качества — это общепредметные и общепрофессиональные знания, умения, навыки, а также способности и качества, обеспечивающие успешное освоение новых видов деятельности, социально-профессиональную мобильность и динамичность. Метапрофессиональные качества являются многомерными, так как включают знания, умения, навыки, субъективный опыт, социально-профессиональные качества
Технологии обучения	Доминируют объяснительно-иллюстративные методы обучения. Широко используются способы активизации познавательной деятельности. Преобладающий стиль взаимодействия педагогов с обучающимися — авторитарный	Доминируют информационные (дидактоцентрические) технологии обучения, основанные на концепции интериоризации, характеризующей переход внешних действий в умственные. Главное — формирование системы умственных и практических действий. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися — адаптивный	Доминируют антропоцентрические технологии обучения, основанные на теориях развивающего и проблемного обучения. Акцент делается на формировании обобщенных способов учебно-профессиональной деятельности и организации саморегулируемого учения. Преобладающий стиль взаимоотношений педагогов с учащимися — гуманно-личностный

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Окончание табл. 8

Параметры	Парадигмы		
	когнитивно ориентированная	деятельностно ориентированная	личностно ориентированная
Критерии оценки результатов учения	Количественная пятибалльная оценка знаний, умений и навыков по учебным предметам. Требования к оценке: индивидуальный характер, дифференцированный подход, систематичность контроля, объективность, гласность. Отметка является средством принуждения, психологического давления на учащегося. Итоговый анализ учебно-профессиональной деятельности осуществляется педагогом	Сочетание поэтапного контроля знаний, умений и навыков на зачетах и экзаменах, проводимых в форме испытаний: собеседования, тестирования, самостоятельных работ, программированного опроса и т.д. Компьютерное тестирование уровня обученности дополняется диагностикой психического развития обучающегося. В отдельных случаях (в системе дополнительного профессионального образования) используется экспертная оценка подготовленности специалиста, основанная на сетевых оценочных процедурах	Отслеживание (мониторинг) развития основных подструктур личности: направленности, компетентности (обученности), познавательных способностей, профессионально важных качеств и психофизиологических свойств личности. Важное значение придается самоконтролю и самооценке, которые становятся психологической основой рефлексии учебно-профессионального развития личности учащихся. Оценка результатов учения становится основой психологической поддержки и коррекции развития личности

От первого этапа зависит успешность обучения в учебном заведении, поэтому его можно считать сенситивным периодом формирования учебных умений.

Начальный этап ориентировочно охватывает 1-й год обучения. Его цель — адаптация выпускников школ к новым условиям обучения. Для этого необходимо формирование таких учебных умений, как планирование и организация своего времени; анализ учебного материала; анализ и коррекция своей учебной деятельности, постановка целей и выбор путей их достижения; формирование взаимоотношений с учащимися в группе, с преподавателями; запоминание и воспроизведение учебного материала, решение проблем, возникающих в процессе обучения, и др.

Оптимальная модель образования для этого этапа профессиональной подготовки — когнитивно ориентированная.

Начальный этап является базовым для последующего основного этапа.

Основной этап. Он характеризуется выполнением преимущественно учебно-производственной деятельности, наиболее важной особенностью которой является решение учебных задач производственного характера. Ориентировочно основной этап включает 2—3-й годы обучения.

Цель данного этапа — научить учащихся решению учебно-производственных задач. К ним относятся типовые производственные задачи, задания и упражнения. Главное — формирование умений и обобщенных способов действий, так называемых ключевых компетенций.

Заключительный этап. Профессиональное развитие личности учащегося и формирование его деятельности на заключительном этапе строятся на базе уже сформированных на предыдущих этапах обучения учебно-профессиональных умений и личностных качеств. Специфика этого этапа, на котором доминирует учебно-профессиональная деятельность, заключается в следующем: учебные задачи преимущественно носят характер профессиональной деятельности, формы подготовки приближены к видам будущей деятельности, новообразования, приобретаемые на данном этапе, профессионализируются.

Ориентировочно заключительный этап охватывает 3—4-й годы обучения.

Цель этого этапа — научить учащихся решать учебно-профессиональные задачи. Следует предусмотреть формирование таких учебно-профессиональных умений, как планирование и организация своей профессиональной деятельности, ее анализ и коррекция, решение профессиональных задач, выявление проблем в своей профессиональной деятельности и путей их решения, умение строить взаимоотношения в профессиональных группах, анализ производственно-технологических ситуаций.

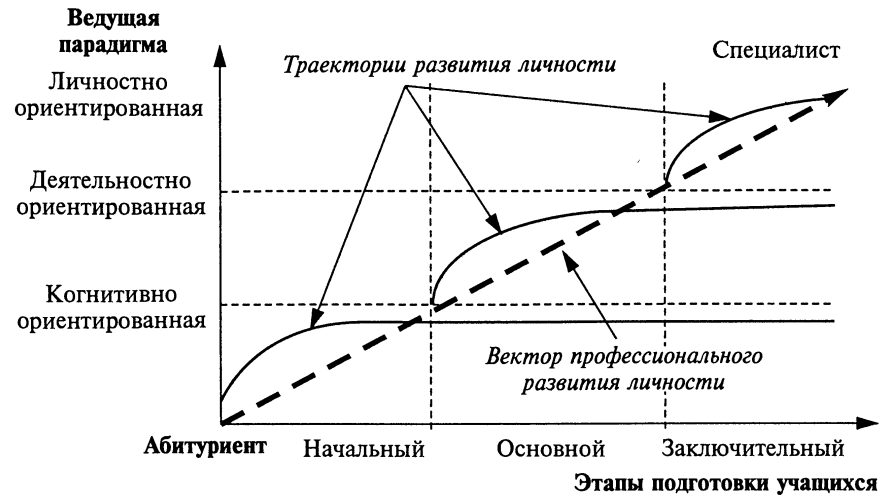


Рис. 11. Взаимосвязь основных моделей профессионального образования и развития личности

Анализ литературы по психологии учебной деятельности учащихся и проведенное поисковое исследование позволяют гипотетически представить траекторию развития личности учащегося в виде графика (рис. 11).

Как уже выше было показано, на каждом этапе оправдана одна из рассмотренных парадигм образования: на первом этапе — когнитивно ориентированная, на втором — деятельностно ориентированная и на заключительном этапе — личностно ориентированная. На рис. 11 отражены эти предпочтительные модели профессионального образования. Кривая отражает динамику процесса профессионального развития личности на каждом этапе, которая зависит от соответствия реально складывающейся учебно-профессиональной деятельности учащегося и нормативной деятельности, выстроенной согласно логике развития. В случае их соответствия происходит эффективное преобразование структурных компонентов личности (прогрессивное развитие). В противном случае кривая развития преобразуется в «плато», асимптотически приближаясь к новому качеству, но не достигая его. Подчеркнем, что переход на более высокий уровень возможен лишь при освоении деятельности более низкого уровня.

4.2. Концепция развивающего профессионального образования

Проблема развивающего образования (обучения) изучалась в отечественной педагогической психологии научными коллекти-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

вами, возглавляемыми Л. В. Занковым, В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным. Исследования велись преимущественно в начальной школе.

Для нашего исследования принципиальным является положение В. В. Давыдова о том, что для младшего школьного возраста ведущей деятельностью является учебная. Поэтому правомерно вести речь о развивающем обучении. На других возрастных этапах становления личности, например подростничества, решающее значение может иметь воспитание. При этом воспитание совместно с обучением приобретают прямую развивающую функцию, и речь, стало быть, может идти о развивающем образовании.

Для профессиональной школы (начальной, средней и высшей) ведущей деятельностью является профессионально-образовательная. Поэтому правомерно ввести термин развивающее профессиональное образование. Реализация этого образования обусловливает необходимость определения ведущих показателей. К ним относятся:

– содержание ведущей деятельности либо взаимодействие многоплановых видов деятельности, определяющих (детерминирующих) развитие соответствующих новообразований;

– главные психологические новообразования возраста обучающихся;

– содержание и технологии осуществления ведущей деятельности и ее взаимосвязи с другими видами деятельности;

– способы оценки уровня развития главных новообразований.

Рассмотрим эти (основные) смыслопорождающие факторы развивающего профессионального образования.

В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин решающее значение в психическом развитии придавали ведущей деятельности, которая обладает следующими признаками:

– от нее зависят основные психологические изменения в данный возрастной период;

– внутри нее возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы.

То есть решающую роль в развитии личности они отводили ведущей деятельности. Однако С. Л. Рубинштейн и А. В. Петровский подвергли критике идею ее личностнообразующей функции. Анализируя психологические основания периодизации развития личности, А. В. Петровский обосновывает положение о комплексе взаимозависимых деятельностей, определяющих развитие личности.

Юность и взрослость — это период самоутверждения себя в социальной и профессиональной деятельности. В процессе выполнения многоплановых (разнообразных) деятельностей личность продолжает свое развитие. Но для одной социально-профессиональной группы людей развивающее значение приобретает учеб-

но-профессиональная деятельность, для других — профессиональная, для третьих — социальная, спортивная, бытовая.

Превращение этих деятельностей в личностнообразующую определяется ее смыслом — субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности.

А. Н. Леонтьев показал, что смысл формируется в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат (цель). Смыслообразующая функция при этом принадлежит мотиву. Субъективность, пристрастность сознания проявляется в избирательном отношении к деятельности, эмоциональной ее окрашенности.

Личностный смысл деятельности обусловливает ее активность — наиболее крупную единицу психологического анализа жизнедеятельности человека. Уровень активности субъекта деятельности определяет личностно-развивающий характер. Назовем этот вид деятельности *доминантным,* в отличие от ведущей, которая задается личности системой воспитания и обучения. Становление доминантной деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности. Поэтому одна и та же учебно-профессиональная, социально-профессиональная деятельность в одном случае будет выступать как личностноразвивающая, в другом — как стабилизирующая, а в отдельных случаях и стагнирующая.

Введение понятия «доминантная деятельность» позволяет объяснить, почему в одних случаях учебно-познавательная деятельность обучаемых становится личностнообразующей, в других — нет. Очевидно, что содержание и технологии обучения, учебная мотивация, личностный смысл определяют развивающий потенциал деятельности. Следует иметь в виду также, что в профессиональном образовании представлены различные и «многоплановые» (А. В. Петровский) виды деятельности. Это учебно-познавательная, научно ориентированная, учебно-профессиональная, профессиональная (производственная), общественно-организационная и др. Конечно, каждая из них при определенных объективных и субъективных условиях становится доминантной, определяющей развитие личности. Комплекс же всех этих конкретных видов деятельности, взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга, оправданно объединить в одну интегративную *метадеятельность — профессионально-образовательную.*

Выполнение личностнообразующей функции этой деятельности обусловливает необходимость рассмотрения ее строения.

Для нашего анализа важное значение имеют три функциональных блока: программы деятельности, ее информационная основа и деятельностно важные качества. Рассмотрим эти компоненты деятельности.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Программы деятельности реализуются действиями и операциями. Их совершенствование приводит к образованию принципиально новых интегративных конструктов — компетенций. Ранее мы уже анализировали их значение в преобразовании одной ведущей деятельности в другую. Здесь мы лишь подчеркиваем их место в становлении ведущей деятельности, преобразовании нормативно заданной деятельности в самостоятельную, саморегулируемую продуктивную деятельность.

Информационную основу деятельности составляют знания и представления — совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности. По мере освоения нормативно заданной деятельности знания и представления образуют компетентности, которые интегрируют также отдельные навыки и умения.

Под деятельностно важными качествами В. Д. Шадриков понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее усвоения. В процессе совершенствования деятельности интеграция этих качеств трансформируется в метапрофессиональные качества.

Под метапрофессиональными качествами понимается комплекс психологических качеств, способностей, обеспечивающих эффективное выполнение интегративных действий, выступающих в форме конкретных, частных видов деятельности.

Для определения главных психологических новообразований субъекта профессионально-образовательной деятельности обратимся к его логико-смысловой модели.

Рассмотрение личности как открытой, нелинейной и динамической системы обусловливает необходимость поиска адекватного ее представления. В последние годы в социальных науках получило признание отражение многомерных процессов и явлений в форме логико-смысловых моделей, которые представляют собой новый класс моделей отображения информации в многомерных смысловых пространствах. Многомерный подход позволяет объединить разнородные компоненты, сгруппированные с помощью координатно-матричных систем в логико-смысловые модели.

Проектирование таких моделей начинается с поиска ядра многомерного явления. В качестве такого центрального образования личности выступает деятельность или конкретные ее виды. Смыслообразующими координатами модели личности являются содержательные компоненты. Число координат зависит от эвристической сущности логико-смысловой модели. Выполняя инструментальную функцию, эта модель отражает многомерность и открытость личности как сложного интегративного психологического образования.

Профессионально-образовательная деятельность как ведущая деятельность определяет основные психические изменения обучаемых в этом возрасте. Эти изменения получили в педагогической

психологии название — *новообразования*. Именно они характеризуют профессиональное развитие личности. Анализ профессионально обусловленной логико-смысловой модели личности (субъекта деятельности) позволяет выявить главные психологические новообразования безотносительно будущей профессии (специальности). Речь идет о таких новообразованиях, которые обеспечивают продуктивное выполнение любой социально-профессиональной деятельности и развитие которых возможно в рамках профессионально-образовательной деятельности.

Состав профессионально ориентированных новообразований уточняется на основе сравнительного анализа, структурно-функционального анализа профессиональной деятельности (профессии) и логико-смысловой модели субъекта этой деятельности и отражается в *стандарте профессий*.

Логико-смысловая модель личности стала психологической основой определения развивающих *образовательных технологий*. В зависимости от ориентации на ведущие компоненты модели нами выделены следующие:

– социально-профессиональное воспитание — компонента направленности;

– контекстное обучение — профессионально-образовательная компонента;

– когнитивное научение — когнитивная (познавательная) компонента;

– корпоративное соучение — коммуникативная компонента;

– саморегулируемое учение и самоуправляемое воспитание — регулятивная компонента.

Смыслообразующим фактором личностно ориентированного образования является развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала в конкретной учебно-пространственной среде. Его центральным звеном становится профессиональное развитие — развитие личности в процессе выполнения профессионально-образовательной деятельности, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития является уровень личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает динамическую неравновесную целостность. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его.

Определение сущности развивающего профессионального образования позволило сформулировать следующие основные концептуальные положения:

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса. Данное положение предполагает субъективную активность обучаемого, который сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания. Их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования;

– критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития. Оценка этих параметров возможна в процессе мониторинга профессионального становления личности;

– социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержании и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, становления авторских учебных дисциплин и индивидуального стиля деятельности;

– ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в госстандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования — не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;

– залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и обучаемых. Обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности педагогов и учащихся. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного соразвития всех субъектов образовательного процесса.

Развивающее профессиональное образование основывается на следующих п р и н ц и п а х:

– признается приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого, который изначально является субъектом профессионального процесса;

– технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;

– содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;

– профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной

компетентности, ключевых компетенций и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;

– действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;

– профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

В заключение подчеркнем, что личностно ориентированное профессиональное образование — это образование, в процессе которого организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности.

4.3. Развивающие технологии профессионального образования

Общие положения

Различают две стратегии образования:

1) образование как процесс и результат освоения определенного стандартизированного содержания образования в форме знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций;

2) образование как непрерывный процесс развития, становления личности: формирование потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы, познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств.

Первая стратегия ориентирована на цели — планируемые результаты (обученность), вторая — на цели-векторы (обучаемость, самоактуализация, социализация и т. п.) (Д. Г. Левитес).

Очевидно, что эти две стратегии взаимно дополняют друг друга. Доминирует и определяет миссию образования, конечно, первая. Именно образовательный процесс, направленный на достижение эталонных результатов обучения, осуществляемый на основе специально спроектированного содержания и результата, оцениваемого по конкретным критериям, позволяет управлять качеством образования. Для реализации первой стратегии образования существуют стандарты, учебные планы и программы, формы, методы и средства обучения, способы оценки результатов обучения.

Реализация второй стратегии и содержательно, и технологически не проработана, результаты образования плохо поддаются количественному и квалиметрическому (качественному) контролю, направлены на отдаленные перспективы, решение глобальных образовательных проблем.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Ориентация на глобальные и перспективные цели образования требует не только иных подходов к проектированию его содержания, о чем было сказано выше, но и новых образовательных технологий.

Реализация развивающей функции профессионального образования во многом определяется используемыми психолого-педагогическими технологиями. Любая образовательная технология — это воплощение определенной стратегии. Коль скоро речь идет о развивающем образовании, то требуются и адекватные технологии. Но прежде следует выяснить, что такое технология и какие виды технологий применяются в образовании.

Технология (от греч. *techne* — искусство, мастерство, *logos* — учение, понятие) — это совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта.

В научно-технической литературе широко применяются понятия, связанные с социальными, информационными, биологическими, производственными и другими технологиями. В научно-педагогической литературе используются термины «педагогические технологии», «технологии обучения», «психотехнологии», «инновационные технологии» и др. Рассмотрим эти понятия. Исходным является понятие «педагогическая технология». Его общепризнанного определения в отечественной педагогике и психологии пока нет.

В. М. Монахов, рассматривая инновационные технологии в профессиональном образовании, приводит 12 определений технологии, среди них — определение ЮНЕСКО. Педагогическая технология — это систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования[1].

Весьма широкое определение дает Д. Г. Левитес: «Педагогическая технология — это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей». В узком смысле слова педагогические технологии, по его мнению, должны гарантировать достижение эталонных результатов обучения (знаний и умений)[2].

Масштабы создания новой технологии могут быть разными: от проектирования урока и системы уроков до крупномасштабной акции пересмотра методической системы обучения, содержания обучения, учебного процесса, проектирования профессиональной школы нового типа.

---

[1] См.: Профессиональная педагогика. — М., 1998. — С. 265.

[2] См.: *Левитес Д. Г.* Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения. — М.; Воронеж, 2003. — С. 65.

Анализируя различия технологии и методики, В. М. Монахов уточняет свое понимание педагогической технологии. Если методика в большинстве случаев — это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличают два принципиальных момента: 1) она гарантирует конечный результат; 2) является проектом будущего учебного процесса.

Итак, *педагогическая технология* — это совокупность способов, приемов, упражнений, процедур, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса и направленных на достижение планируемого результата. Поскольку речь идет о субъектах деятельности, то в равной мере к ним относятся и обучаемые, и обучающие. Видами деятельности могут выступать обучение и воспитание, а также деятельность по изменению личности, развитию ее структурных составляющих: направленности, образованности, опыта, познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств, психофизиологических свойств.

Педагогические технологии ориентированы на достижение следующих целей:

– актуализация профессионально-личностного потенциала;

– профессиональное развитие личности;

– формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;

– приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;

– обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Обобщение вышеизложенного позволяет дать следующее определение: *развивающая образовательная технология* — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

В данном определении подчеркиваются важные моменты развивающих технологий профессионального образования:

– целевая установка на развитие личности;

– интеграционное единство форм, методов и средств обучения;

– взаимодействие обучаемых и педагогов;

– индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Реализация этих технологий в профессионально-образовательном процессе обеспечивается соблюдением следующих условий:

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;

– наличие четкой и диагностически заданной цели образования, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате;

– представление учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;

– указание способов взаимодействия субъектов профессионально-образовательного процесса;

– обозначение границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;

– обеспечение открытости обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

Развивающее профессиональное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития. Поэтому технологии должны быть направлены на реализацию этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности.

Важное значение в развивающих технологиях придается взаимодействию педагогов и обучаемых. Оптимальные условия для развития учебно-профессиональной мотивации, достижения цели развития личности обеспечивает *педагогическая фасилитация*[1]. Феномен фасилитации возникает, если педагог:

– является для обучаемых авторитетным, референтным и признанным;

– владеет техниками и приемами аттракции, эмпатийного слушания, конгруэнтного (адекватного и искреннего) самовыражения своего отношения к обучаемым;

– проявляет толерантность к противоположным мнениям, независимому поведению.

Педагогическая фасилитация создает наилучшие условия для реализации развивающих технологий профессионального образования. Это взаимодействие обеспечивает благоприятное личностно ориентированное общение (интеракцию) всех субъектов образования.

В психолого-педагогической литературе накоплен огромный арсенал форм и методов обучения, воспитания и развития обучаемых, которые можно отнести к развивающим технологиям. К ним относятся развивающая диагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и др.

Рассмотрим особенности этих технологий, получивших распространение в профессиональном и последипломном образовании.

[1] *Педагогическая фасилитация* — это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развития субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога.

Развивающая психодиагностика

Одной из эффективных психотехнологий формирования метаобразований в системе последипломного образования является *развивающая психодиагностика*.

Психодиагностика — область психологической науки и практики, направленная на распознавание психологических особенностей и различий людей и социальных групп.

Развивающая функция психодиагностики заключается в том, что, интерпретируя результаты диагностики индивидуально-психологических характеристик и сообщая их специалисту, мы тем самым актуализируем имеющиеся у него психологические знания, а также расширяем его психологическую компетентность. А поскольку индивидуальные показатели диагностики имеют большую субъективную значимость для специалиста, то объяснение сущности диагностируемых психологических характеристик приобретает особую личностную значимость. Психологические знания не столько усваиваются, сколько присваиваются, происходит формирование аутокомпетентности, которая становится фактором самореализации профессионально-психологического потенциала личности.

Чтобы психодиагностика удовлетворяла требованиям профессионального развития, необходимо создание особой *ситуации развития* — специфической системы отношений педагога-психолога и обучаемых, характеризующихся открытостью и доверительностью.

Психодиагностическая ситуация развития включает следующие моменты:

– педагог-психолог создает внутреннюю мотивацию саморазвития и самосовершенствования у членов группы в ходе компетентного разъяснения диагностируемых показателей личности специалиста;

– данные диагностики ориентированы на обогащение представлений обследуемых о себе; диагностика направлена на формирование их аутокомпетентности;

– диагностические процедуры предусматривают активное участие членов группы в проектировании и обсуждении профессионально-психологического профиля личности, обработке полученных данных и их интерпретации;

– при проведении личностно-развивающей диагностики применяются диалогические техники: беседы, тренинги, психологическое консультирование; в рамках диалогового подхода педагог-психолог вступает в доверительный контакт с членами группы;

– интерпретация индивидуальных данных диагностики осуществляется в щадящем режиме; наряду с наиболее вероятной гипотезой

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

рассматривается и противоположная, при этом соблюдается принцип «презумпции невиновности»;

– психодиагностика должна быть направлена на комплексную оценку личности специалиста, а для этого нужны научно обоснованная психограмма специалиста или его профессионально-психологический профиль; обобщение результатов диагностики по группе в целом кладется в основу программы развития метаобразований специалиста;

– повторная диагностика социально-профессиональных метаобразований личности через 2—3 года становится основой психологического сопровождения профессионального роста и карьеры специалиста.

Таким образом, есть все основания рассматривать профессионально ориентированную психодиагностику как фактор, инициирующий развитие и саморазвитие специалиста, его компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств.

Подбор методов диагностики основывается на адекватном понимании профессиональной деятельности и научно обоснованном представлении о составе метаобразований личности. Содержательный анализ профессии позволяет определить состав профессиональных компетентностей и компетенций, а структура личности — метапрофессиональные качества.

Формой структурирования психодиагностики выступают диагностические профили специалистов. Одним из простейших вариантов упорядочения профессионально значимых параметров личности специалиста является *профессионально-психологический профиль.*

Профессионально-психологический профиль проектируется на основе изучения должностных обязанностей и профессиональной деятельности специалиста. В зависимости от задач психодиагностики подбираются методики, которые позволяют выявить уровень развития профессионально важных характеристик специалиста: базовых компетентностей, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств. Проектирование профессионально-психологического профиля специалиста и подбор методик диагностики являются наиболее важными моментами личностно ориентированной технологии профессионального развития специалиста.

В качестве примера приведем профессионально-психологический профиль специалиста, разработанный для решения следующих задач:

– актуализации профессионально-психологического потенциала личности;

– повышения психолого-педагогической компетентности и аутокомпетентности;

– развития и коррекции метапрофессиональных качеств.

Профессионально-психологический профиль специалиста

Возраст_____ Пол_____
Образование_____ Стаж_____
Должность_____

Метаобразования специалиста	Баллы	Уровень выраженности
1. Базовые компетентности		
1.1. Социально-коммуникативная компетентность:		
социально-коммуникативная адаптивность		
стремление к согласию		
нетерпимость к неопределенности		
оптимизм		
фрустрационная толерантность		
1.2. Аутокомпетентность		
1.3. Специальная компетентность		
2. Ключевые компетенции		
2.1. Социальные компетенции		
2.2. Познавательные компетенции		
2.3. Организационные компетенции		
2.4. Методические компетенции		
3. Метапрофессиональные качества личности		
3.1. Предприимчивость		
3.2. Ответственность		
интернальность		
экстернальность		
3.3. Творческий потенциал		
3.4. Мобильность — ригидность		
3.5. Волевой самоконтроль		
настойчивость		
самообладание		
3.6. Готовность к саморазвитию		

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

В проектировании профиля специалиста можно выделить следующие этапы.

I. Определяются цели и задачи профессионального развития или повышения квалификации специалистов (вместе с заказчиком).

II. Разрабатывается профессионально-образовательная программа и психограмма специалиста.

III. Составляется технологическая карта реализации профессионально-образовательной программы с указанием личностно-развивающих технологий.

IV. Конструируется профессионально-психологический профиль специалиста и подбираются методы диагностики метаобразований.

V. Проектируется сценарий реализации всей профессионально-образовательной программы и намечаются возможные пути развития персонала учреждения.

В заключение следует отметить, что развивающая диагностика в основном направлена на формирование социально-психологической компетентности, мотивирование личностного и профессионального роста, саморазвитие и актуализацию профессионально-психологического потенциала.

Тренинги развития метапрофессиональных образований

К психологическим технологиям относятся также *тренинги развития* личности (интеллектуальный тренинг, тренинги рефлексии, уверенности в себе, креативности и др.), широко применяемые в профессиональной школе и системе последипломного образования. Их особенностью является направленность на раскрытие и развитие индивидуальности обучаемых, активизацию и реализацию их потенциала, оптимизацию взаимоотношений всех участников профессионально-образовательного процесса.

Подобные тренинги начали разрабатывать за рубежом в 1970-е гг. Данные технологии были предназначены для повышения квалификации специалистов, работающих с людьми, прежде всего руководителей промышленного производства, и имели своей целью развитие их социально-психологической компетентности.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. У нас в стране именно термин «тренинг» является наиболее используемым для обозначения большинства видов психолого-педагогической работы с группами. Отечественными специалистами этот метод используется в работе с руководителями предприятий, с представителями других социономических профессий — менеджерами, врачами, педагогами, а также с родителями.

Тренинг — система воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию метапрофессиональных

характеристик специалиста. Особенностью тренингов является «формообразование» личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности. Тренинги предоставляют возможность организации режима саморазвития и самосовершенствования личности как непрерывного процесса.

Такое понимание термина «тренинг» связано с расширением диапазона целей, реализуемых при проведении занятий. Система упражнений, применяемых в тренинге, направлена на решение следующих задач:

– развитие познавательных компетенций: свойств памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения, а также приемов по управлению ими как одной из составляющих самореализации;

– пробуждение интереса и мотивации к самопознанию, основой которого является взаимодействие с другими людьми, и через это взаимодействие обращение к рефлексивному отражению своего Я;

– развитие метапрофессиональных качеств: коммуникативных способностей, способностей анализировать собственное поведение и поведение других людей, адекватно воспринимать окружающих и др.

Основные функции тренингов:

– актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста.

– повышение социально-профессиональной и психологической компетентности;

– развитие ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств;

– профилактика социально и профессионально нежелательных качеств, профессиональной стагнации и деструктивных изменений личности;

– коррекция профессионально-психологического профиля личности.

В проектировании тренингов развития приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности специалиста, его профессиональных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств. Наряду с технологиями развития этих интегративных характеристик специалиста в содержание тренингов развития включаются также широко описанные в психологической литературе приемы изменения психических состояний человека:

– «разогрев», «размораживание» специалиста для снижения ненужной напряженности, преодоления личностного сопротивления изменениям;

– лабилизация — осознание человеком неадекватности своего поведения в определенных профессиональных ситуациях, неудовлетворенность прежними формами поведения, создание поло-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

жительной мотивации к обучению, готовности к усвоению нового;

– подача приемов, техник нового профессионального поведения;

– «замораживание» — закрепление новых способов деятельности, интеграция их в личность[1].

Проведение тренингов развития метапрофессиональных образований предполагает хорошее знание профессии, социально-профессиональных и психологических характеристик личности специалиста.

Выбор типа тренинга зависит от цели работы с персоналом, профессиографической характеристики деятельности и личности специалистов, от их базового образования, ступени профессионализма. Исходные положения для проведения тренингов заключены в концепции профессионального становления личности, которая позволяет определить основную стратегическую линию работы с персоналом и разработать целостную программу развития профессионально-психологического потенциала специалистов.

Сценарии тренинговых занятий имеют единую модель. В начале занятия дается предварительная инструкция, повторяемая дважды: подробно и в свернутом виде в форме короткого резюме. В инструкции оговариваются задание, условия его выполнения, время, отводимое на его выполнение. Ведущие тренинга управляют всем процессом его проведения, подводят итоги, вместе с группой определяют лучших. При оценивании результатов учитываются временны́е, количественные и качественные показатели: кто быстрее, кто лучше, интереснее, увлекательнее, остроумнее, нестандартнее.

Благоприятные условия для работы группы создаются благодаря рефлексии, положительной эмоциональной атмосфере, снижающей психологическую напряженность, а также посредством овладения основными правилами поведения во время занятий.

К основным правилам работы группы относятся:

– активность, предполагающая включение всех участников в работу группы, проявление интеллектуальной, эмоциональной, двигательной активности;

– общение по принципу «здесь и теперь», предполагающее обращение к настоящему, тому, что волнует участников именно сейчас, обсуждение того, что происходит в группе;

– эмоциональная поддержка участников во время обсуждения упражнений и заданий, выявление положительных качеств личности;

– искренность и доверительность в общении;

– недопустимость непосредственных оценок человека (оцениваются не качества участников, а только их действия);

– конфиденциальность всего происходящего в группе.

---

[1] См.: *Маркова А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 240.

Технологии проведения тренингов широко описаны в литературе. В самом общем виде личностно ориентированные тренинги проводятся следующим образом:

– тренинг ведут два педагога-психолога; в самом начале занятия они презентуют друг друга;

– осуществляется введение в проблематику тренинга, обеспечение открытости и доверительного отношения участников друг к другу;

– формируется готовность к взаимному сотрудничеству, мотивация достижения целей тренинга;

– осуществляется освоение психотехник нового профессионального поведения и развития социально и профессионально важных умений, качеств и способностей;

– актуализируется профессионально-психологический потенциал специалистов;

– осуществляется коррекция профессионально-психологического потенциала личности специалиста.

Важная роль в проведении тренингов отводится ведущему, который выступает в большей степени в роли *фасилитатора* — человека, облегчающего проявление инициативы и личностное взаимодействие участников, оказывающего психологическую поддержку, а не оценивающего. Ведущий сам выступает в качестве модели самораскрывающейся личности, рассказывая о себе откровенно, как и остальные участники. Проявляя внимание и заботу, он создает в группе обстановку принятия и эмпатического взаимопонимания.

Реализация тренингов обусловливает применение технологий педагогической фасилитации, максимально учитывающих психологические особенности всех сторон межличностного общения.

Основные принципы отбора таких технологий:

– обеспечение сотрудничества всех субъектов образовательного процесса;

– построение общения на паритетных началах;

– признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение;

– признание каждого субъекта общения уникальной личностью;

– открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний;

– фасилитационная организация пространства общения[1].

Рассмотрим адекватные этим принципам технологические приемы, используемые при проведении тренинговых занятий.

Педагог реагирует не на поверхностные эмоциональные реакции обучаемых, а на их скрытые чувства, помогая тем самым осо-

[1] *Фасилитационная организация пространства общения* предполагает такое расположение участников, которое обеспечивает зрительный контакт, взаимосвязанное выполнение совместных действий, обмен невербальными и вербальными средствами коммуникации, эмоциональными состояниями.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

знать, почему обучаемые испытывают такие чувства и переживания. Педагогическая эмпатия включает следующие уровни:

– рациональный (понимание эмоционального состояния);

– эмоциональный (сопереживание состоянию обучаемого);

– действенный (оказание реальной помощи в преодолении отрицательных эмоций);

– опережающий (прогнозирование возможных эмоциональных состояний).

Эффективным фасилитационным приемом является самопрезентация педагога, раскрытие им своего жизненного и педагогического опыта. Использование этого приема способствует принятию членами тренинговой группы личности педагога и тем самым позволяет снять психологические барьеры отчужденности между всеми субъектами личностно ориентированного педагогического общения.

Результатами развивающих профессионально ориентированных тренингов и критериями их эффективности являются:

– повышение аутопсихологической, психологической и профессиональной компетентности;

– переход специалистов на новый уровень профессионализма;

– развитие готовности к самоизменению, саморазвитию и самореализации в области профессиональной деятельности;

– создание оптимистической профессиональной перспективы и овладение технологиями профессионального самосохранения;

– преодоление деструктивных профессиональных изменений и предупреждение потери смысла профессиональной жизни.

Тренинги развития способствуют также формированию социальных, познавательных и профессиональных компетенций, развитию таких метапрофессиональных качеств, как коммуникативность, креативность, рефлексивность, ассертивность (уверенность в себе), толерантность.

Организационно-деятельностные игры

К организационно-деятельностным играм относятся деловые и плановые игры. ***Игра*** — это разновидность непродуктивной деятельности, главным мотивом которой является не ее результат, а сам процесс.

Выделяют следующие компоненты игры:

– игровые роли и их принятие;

– построенные по определенным правилам игровые действия;

– моделирование игрового процесса и сопутствующего ему эмоционального напряжения (технология игры).

Ведущим компонентом игры выступает роль и ее принятие. Роль представляет собой комплекс социальных требований, ожиданий,

предъявляемых обществом, окружающими к данному человеку, его поведению. Исполнение роли предполагает точное воспроизведение деятельности человека во внешнем плане. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Игровые действия определяются целевым аспектом игры. Они могут задаваться сценарием, ведущим игры, нормативными документами или же формируются самими игроками в соответствии с их видением ситуации и поставленными перед ними целями.

Моделирование в игре — это создание макетов, замещающих объекты реальной ситуации, а также манипулирование ими с целью замены реального экспериментирования искусственно сконструированными поведенческими образцами.

Деловые игры имеют много общего с тестами. Они выполняют функцию выявления и оценки (в том числе измерения) с помощью определенных испытаний индивидуальных качеств личности, ее знаний, умений, компетенций, метапрофессиональных качеств и образцов поведения. Вместе с тем существует ряд отличий деловых игр от тестов. Можно выделить следующие особенности игры:

– поведенческая коммуникация, т.е. игра, основывается на определенных действиях, а не на предлагаемых ответах;

– игра отличается сложностью и взаимозависимостью решаемых задач;

– игровая ситуация имитирует реальную;

– игра многофункциональна, поскольку совмещает функции диагностики с функциями обучения, тренинга и развития ее участников;

– оценка эффективности игры непосредственно зависит от процесса ее протекания, а тест оценивается по результатам его выполнения.

В процессе развития метаобразований личности деловые игры позволяют решить следующие задачи:

– определить индивидуальные компетенции участников, степень их подготовленности к выполнению профессиональной деятельности;

– повысить интерес участников к процессу работы, усилить их вовлеченность в решение профессиональных задач;

– наглядно представить реальную ситуацию и определить стратегию собственных действий;

– изучить составные части организационной проблемы, выявить важнейшие из них и отработать комплексное поэтапное решение в имитационном режиме;

– приобрести компетенции по решению проблем в условиях, максимально приближенных к реальной ситуации.

При конструировании и проведении деловой игры реализуются следующие психолого-педагогические принципы: имитационного

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

моделирования конкретных условий и динамики производства, игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности, совместной деятельности, диалогического общения, двуплановости, проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности.

Перечислим этапы деловой игры.

1. Подготовка игры:

– обеспечение соответствия выбранной игровой методики, ситуации учебным целям и уровню подготовленности участников;

– обеспечение адекватной фиксации хода игры (аудио-, видеозапись);

– определение способов анализа игры (замечания и рекомендации руководителя игры, проработка важнейших эпизодов и ролей, сопоставление собственных переживаний игроков и характеристик наблюдателей, использование системы критериев или оценочных шкал);

– структурирование игры во времени;

– определение форм оценочных коммуникаций с игроками;

– соразмерное использование технических средств обучения, особенно при анализе поведения игроков и подведении итогов.

2. Формирование игровой группы. Игра должна способствовать решению актуальной проблемы организации и соответствовать потребностям ее участников. Необходим примерно одинаковый уровень компетентности участников игры. Все должны знать и соблюдать правила и условия проведения игры.

3. Руководство игрой и ее проведение. Руководитель формирует состав участников игры, знакомит их с ее условиями и правилами, устанавливает регламент игры. В процессе игры он осуществляет контроль за ее ходом, направляет игру, следит за соблюдением этических норм, предотвращает возникновение обид и конфликтов.

4. Подведение итогов. Одна из важных функций руководителя игры — подведение итогов (достигнуты ли цели, все ли задачи решены, соответствуют ли результаты ранее установленным критериям). Желательно также проранжировать участников в зависимости от их достижений, определить причины успеха лидеров и отставания аутсайдеров.

Отличие деловой учебной игры от традиционных методов обучения, ее развивающие возможности заключаются в том, что в игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебно-профессиональных ситуаций.

Деловые игры способствуют формированию следующих социально и профессионально важных компетенций:

– видеть профессиональную ситуацию в целом, уметь анализировать составные части объекта деятельности и условия его функционирования;

– выделять в профессиональной ситуации предмет действий, средства и ожидаемые результаты;

– формулировать и ставить задачу, выделять систему действий, обеспечивающих достижение цели в данных условиях;

– строить модель деятельности по преобразованию условий поставленной задачи, подбору недостающей или элиминации излишней информации, изменению условий функционирования объекта или его свойств;

– осуществлять действия по решению задачи;

– проводить оценку и обобщение полученных результатов[1].

Плановая игра — это последовательное, часто поэтапное проигрывание и проработка (анализ и осмысление) единых типичных изменяющихся ситуаций, на основе которых делаются общие выводы по решению комплексной организационной проблемы. Этот тип игр отличается большей приближенностью к реальным ситуациям.

Исходный пункт плановой игры — сложная организационная проблема. Суть этой проблемы, а также цели и образ действий участников задаются в письменной форме. Плановая игра отличается сложностью и сравнительно большим числом участников (30—40 человек), которые делятся на несколько групп.

Игра состоит из нескольких временных блоков, каждый из которых длится примерно 2 ч. В день проигрывается 2—4 блока. Игра рассчитана на 3—4 дня.

Игра начинается на основе полученных ее участниками документов, характеризующих ситуацию, задачи группы, цели и общий характер действий других групп. Последующие решения участников непосредственно влияют на процесс игры. В итоге игра развивается как результат действий, реакций на них и взаимодействий всех ее участников.

Общее руководство игрой и помощь участникам осуществляют инструкторы (модераторы). Они действуют совместно со штабом экспертов, предназначенным для решения возникающих проблем, не предусмотренных условиями игры. Итоги игры подводятся на пленарном заседании, в задачу которого входит выработка рекомендаций по практическому решению организационных проблем.

Можно отметить следующие достоинства плановых игр:

– наглядно проявляется уровень профессиональной компетентности сотрудника, его способность решать определенный круг задач;

---

[1] См.: *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991. — С. 132.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– видны последствия принимаемых решений и действий;
– развивается способность замечать главное;
– возрастает активность участников, повышается их идентификация с решаемыми задачами;
– приобретается опыт, приближенный к реальности;
– вырабатываются рациональные способы мышления и поведения, а также коллективного взаимодействия;
– выявляются трудности на пути решения комплексной организационной проблемы.

В процессе деловых и плановых игр у участников развиваются такие метапрофессиональные качества, как организованность, корпоративность, толерантность, ассертивность, коммуникабельность, волевой самоконтроль, конвергентность и др.

Метод проектов

Метод проектов — система обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов.

В отечественной педагогике проектный метод связывали с развитием личности, подготовкой человека к жизни и труду. Метод проектов — это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности учащегося путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под руководством педагога новых товаров и услуг, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическую значимость.

В зарубежной профессиональной педагогике проекты рассматривали с позиции целей обучения, связанных с утилитарной задачей выполнения учебного задания в реальной жизненной обстановке (У. Х. Килпатрик). Метод проектов получил широкое распространение в профессиональной педагогике Германии (А. Шелтен).

Основная цель метода проектов — интегрировать профессиональную подготовку обучаемых по разным учебным дисциплинам для установления более прочных межпредметных связей, а также для более тесного взаимодействия теории с практикой в педагогическом процессе. Дидактическая ценность метода проектов заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности учащихся как основного средства их профессионального развития.

Метод проектов позволяет решить следующие дидактические задачи:

– актуализировать межпредметные связи в процессе подготовки учащихся;

– более полно реализовать взаимосвязь теории и практики в учебной деятельности учащихся;

– повысить уровень усвоения учащимися знаний и умений;

– повысить активность учащихся как субъектов образовательного процесса, усилить роль самообразования, самообучения, саморазвития;

– целенаправленно формировать компетенции и метапрофессиональные качества обучаемых.

Характерными особенностями метода проектов являются интегрированность, проблемность и контекстность. Первая означает оптимальный синтез сложившихся концепций усвоения знаний и теорий обучения. Вторая характеризует проблемность решаемых учащимися задач. Третья особенность — контекстность — означает интеграцию учебной, научной и практической деятельности будущих специалистов.

Основной принцип метода проектов заключается в такой организации деятельности учащихся, при которой обеспечивается их максимальная самостоятельность. Реализуя метод проектов, педагог выступает в роли консультанта-помощника. При этом он, конечно, руководит деятельностью учащихся, но делает это ненавязчиво.

Основу построения данной технологии составляют комплексные проектировочные задания, разработанные с учетом межпредметных связей и целостного характера работы. Как правило, выполнение таких заданий заканчивается на занятиях производственного обучения созданием спроектированного объекта.

Проектное задание заключается в проектировании и создании (или только проектировании) какого-либо предмета профессиональной деятельности. Учащиеся выполняют проектное задание самостоятельно, используя литературу, методические пособия, консультируясь с педагогами. По окончании работы над проектом производится проверка изученного материала. Позже результаты работы обсуждаются, определяются трудности и профессионально значимые характеристики участников работы.

Выделяют несколько форм метода проектов в зависимости от того, сколько учащихся принимают участие в разработке конкретного проекта (индивидуальный или групповой проект), сколько дисциплин охватывает проект (одну или несколько), какую специфику имеет основное задание проекта и насколько оно носит целостный характер (специфика проектного задания состоит в базовой цели проекта: исследование, рационализация или конструирование, а уровень целостности характеризуется уровнем практического воплощения проекта: или проект создается только на бумаге, или процесс создания переходит в материальную плоскость).

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Наиболее эффективными на сегодняшний день признаны групповые проекты, имеющие междисциплинарный характер и являющиеся комплексными. Такие формы метода проектов наиболее удачно имитируют реальную профессиональную деятельность современных специалистов. Выполнение групповых проектов имитирует работу специалистов в условиях крупных предприятий на участках боксового производства, а также малых предприятий, оказывающих разного рода услуги населению.

Рассмотрим некоторые процедуры формирования интереса к проектным заданиям, процессу проектирования[1].

Объяснение сути проектного метода — введение расширительного толкования понятия «проект» на примерах инженерных, дизайнерских, экономических, социальных и других видов проекта, а также представление его как способа улучшения технико-экономических, социальных, эргономических и экологических показателей производства товаров, изделий и услуг.

Представление вариантов выполненных проектов — знакомство с содержанием и объемом проекта, требованиями к его оформлению; акцентирование внимания на элементах творчества (достижение новизны, генерирование вариантов, формирование банка идей); выявление сильных и слабых сторон представляемых проектов; сообщение критериев оценивания выполненных работ; различение проектов по сложности (выбор объекта, объем разработок, трудоемкость выполнения и др.).

Аннотирование перечня возможных тем проектов — представление перечня (не менее 10—12 тем); комментирование возможных результатов; ожидаемые проектные решения (изменение формы, размеров, цвета, выбор другого материала, совмещение функций изделия, уменьшение количества деталей, совершенствование технологии изготовления и др.); проведение мысленного эксперимента под девизом: «А я бы сделал так...».

Ознакомление с процедурой выполнения проекта — определение этапов проектирования; групповые и индивидуальные формы работы, выполнение проектов малыми группами; материальное воплощение проекта; информационное обеспечение проектирования (учебная и специальная литература, компьютерная поддержка и др.); учебно-профессиональные роли учащихся.

Ознакомление с процедурой оценивания проекта — презентация и защита проекта, оценивание проекта и его защиты, критерии оценивания.

Выполняя проекты, учащиеся на собственном опыте должны составить представление о жизненном цикле изделий — от зарождения замысла до его материальной реализации и использования

---

[1] См.: *Лернер П.С.* Проектирование по технологии // Школа и производство. — 1997. — № 2 (3).

на практике. При этом важной стороной проектирования является оптимизация предметного мира, соотнесение затрат и достигаемых результатов.

При проектировании приобретается опыт использования знаний для решения так называемых некорректных задач, когда имеется дефицит или избыток данных, отсутствует эталон решения. Таким образом, предоставляется возможность приобретения опыта творчества, т.е. комбинирования и модернизации известных решений для достижения нового результата, диктуемого изменяющимися внешними условиями.

Важной целью проектирования является диагностика, которая дает возможность оценивать результаты как динамику развития каждого учащегося. Наблюдение за выполнением проектной деятельности позволяет получать данные о формировании жизненного и профессионального самоопределения учащихся. Следует считать, что цели проектирования достигаются, когда эффективность педагогических усилий и воспитательно-образовательного процесса оценивается динамикой роста показателей, которые фиксируются у учебной группы и (или) у каждого учащегося:

– информационной обеспеченности (представления, знания, тезаурус, понимание);

– функциональной грамотности (восприятие установок и объяснений, письменных текстов, умение задавать конструктивные вопросы, обращаться с техническими объектами, владение приемами безопасной работы, познавательными компетенциями и др.);

– технологической умелости (способность выполнять ранее усвоенные трудовые операции, грамотно используя инструменты и станки, достигать заданного уровня качества, знание свойств материалов, обеспечение личной безопасности, рациональная организация рабочего места и др.);

– интеллектуальной подготовленности (способность вербализировать трудовые операции, понимание постановки учебных (теоретических и практических) задач, достаточность объема памяти, сравнение предметов по размеру, форме, цвету, материалу и назначению, осознанное восприятие новой информации, методические компетенции по использованию учебной литературы, рациональному планированию деятельности, в том числе совместной с другими людьми);

– волевой подготовленности (стремление выполнять поставленные учебные задачи, внимательное отношение к речи педагога и к учебной ситуации, поддержание культуры труда, дружелюбное взаимодействие с другими учащимися, желание выполнить задание (работу) на высоком уровне качества, толерантное отношение к замечаниям, пожеланиям и советам, выбор темпа выполнения задания, успешное преодоление познавательных барьеров, способность запрашивать информацию и получать помощь и др.).

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Дидактическая ценность метода проектов заключается в интеграции профессиональной подготовки обучаемых по разным учебным дисциплинам в процессе самостоятельной проектировочной деятельности. В ходе выполнения проектов у обучаемых происходит интеграция знаний по естественно-научным, общетехническим и специальным дисциплинам, что приводит к формированию базовых профессиональных компетентностей. Разработка конструкторско-технологической документации, практическая реализация проекта и его защита способствуют формированию ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств.

Направляющие тексты

К развивающим технологиям профессионального образования относится ***когнитивное инструктирование***. Его сущность заключается в предоставлении обучаемому информации в знаково-символическом, наглядно-графическом виде (тексты книг, дидактические карточки, рисунки, схемы, чертежи, таблицы и т.д. для решения учебно-познавательной задачи, выполнения практико-ориентированного задания, а в отдельных случаях для усвоения нового учебного материала).

Когнитивное инструктирование осуществляется с помощью *направляющих текстов*, дидактическая ценность которых заключается в ориентации на действенное усвоение знаний и формирование компетенций.

В учебном процессе возможно существование трех типов учебно-познавательных ситуаций: 1) проблемной ситуации; 2) ситуации задачи; 3) ситуации понимания, запоминания и воспроизведения.

Эти ситуации в учебном процессе могут возникать стихийно, независимо от желания и воли педагога, но могут быть и созданы в соответствии с поставленной целью. Естественно, наиболее ценным является сознательное, преднамеренное и целенаправленное создание их преподавателем и мастером. Они могут создать их своей речью, демонстрацией опытов, предмета труда, с помощью раздаточных дидактических материалов с печатной или рукописной основой, которые называют просто «дидактические карточки», а в немецкой литературе «Leittext» — направляющий текст, ориентированный на действенное усвоение знаний.

Психологической основой направляющих текстов является *саморегулируемое учение*. Саморегуляция — это целесообразное управление своими психическими состояниями и действиями. Она осуществляется в единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.

При всем разнообразии проявлений саморегуляция имеет следующую структуру: 1) принятая субъектом цель его произвольной

активности; 2) модель значимых условий деятельности; 3) программа собственно исполнительских действий; 4) система критериев успешности деятельности; 5) информация о реально достигнутых результатах; 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха; 7) решения о необходимости и характере коррекции деятельности.

Поскольку принятая субъектом цель не определяет однозначно условий для построения программы исполнительских действий, при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения результата.

Как интегративное понятие саморегуляция характеризует такие метапрофессиональные качества обучаемых, как самостоятельность, рефлексия, самоконтроль и самоорганизация.

Направляющие тексты позволяют решить следующие дидактические задачи:

– осуществить взаимосвязь теории и практики при выполнении учебного задания;

– научить учащихся сотрудничеству и кооперации при выполнении группового задания;

– организовать самостоятельное выполнение учебного задания и научить самостоятельно контролировать процесс и результат своего труда.

Направляющие тексты относятся к технологиям когнитивного инструктирования. Сущностью направляющего текста является кодирование, хранение и сообщение субъекту с помощью словесно-знаковых средств относительно однотипной информации сравнительно небольшого объема для индивидуального восприятия. Обучаемые выполняют трудовое задание с помощью документации самостоятельно или занимаются с педагогом, затем производится проверка изученного с помощью самоконтроля или со стороны других лиц. Далее совместно с инструктором обучаемые приступают к совершенствованию производственной работы.

Основной принцип метода направляющих текстов состоит в такой организации деятельности учащихся, при которой обеспечивается их максимальная самостоятельность в процессе обучения.

Теоретическое изучение реализации учебно-познавательных ситуаций на занятиях и практический опыт показывают, что умелое использование направляющих текстов в учебном процессе является эффективным способом осуществления индивидуального подхода к учащимся при создании и реализации различных типов учебно-познавательных ситуаций на занятиях спецтехнологии и производственного обучения.

Применение направляющих текстов для индивидуальной работы — один из путей устранения противоречия между необходимостью передачи информации каждому субъекту в соответствии с его учебно-познавательными возможностями, с одной стороны,

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

и отсутствием условий для такой передачи при фронтальном обучении — с другой.

Рассмотрим основные виды задач, используемых в направляющих текстах. Задача представляет собой некоторую абстракцию реальной ситуации, которая может быть представлена на трех уровнях:

1) предметном, когда предметы, с помощью которых строится модель-задача, рассматриваются как знаки особого предметного языка;

2) наглядно-графическом, когда в качестве материала для построения моделей-задач используются различные наглядно-графические системы, чертежи, рисунки, таблицы, карточки;

3) знаково-символическом, когда задачи-модели строятся с помощью знаково-символического языка (тексты книг, учебников, дидактических карточек и т.д.)[1].

Самым низким уровнем абстракции является предметный, а самым высоким — знаково-символический. В зависимости от особенностей той или иной области знаний задачи, разрешаемые с помощью этих знаний, строятся на уровне, характерном для данной области. Однако задачи, построенные на одном уровне, с помощью одного языка, могут иметь различные уровни абстракции[2].

При решении задач различных уровней абстракции у учащегося постепенно формируются познавательные и методические компетенции, устанавливаются межпредметные связи, развиваются метапрофессиональные качества. В свою очередь выполнение направляющих текстов свидетельствует о способности решать задачи определенной степени сложности. Поэтому в процессе обучения посредством метода направляющих текстов необходим плавный переход от простых задач к более сложным.

Использование в направляющих текстах задач различного уровня сложности повышает качество обучения за счет того, что учащийся решает задачи, предъявленные ему на таком уровне абстракции, на котором возможно оптимальным путем достичь намеченных преподавателем целей. При фронтальном методе обучения педагог не может одновременно передавать различную информацию, и к тому же на разных уровнях абстракции, в то время как индивидуализация обучения путем применения направляющих текстов позволяет ему осуществлять дифференцированный подход к учащимся.

Психологической основой усвоения учебной информации посредством направляющих текстов являются механизмы интериоризации. Внешнее воздействие направляющего текста переходит

---

[1] См.: *Фридман Л.М.* Психологический анализ задачи // Новые исследования в педагогике, возрастной физиологии. — М., 1971. — С. 25.

[2] Там же. — С. 26.

во внутренний план в процессе решения учащимся задач адекватного уровня абстракции и сложности. При этом следует иметь в виду, что интериоризация действия, т.е. постепенное преобразование внешних действий во внутренние, умственные, есть процесс, который закономерно совершается в онтогенетическом развитии человека.

Если в учебнике или учебном пособии социальный опыт человечества опредмечен и зафиксирован в систематизированном виде, то в направляющих текстах отражены только фрагменты этого опыта. При этом социальный опыт берется не весь, в том числе и по конкретному предмету (разделу, теме, вопросу), а только тот, который соответствует поставленной цели обучения и может быть адекватно распредмечен учащимся в процессе самостоятельной работы с данным материалом. Следовательно, информация, помещенная в направляющем тексте, должна содержать отдельный фрагмент учебного предмета на языке, доступном для восприятия ее учащимся данного возраста и уровня развития.

Создание направляющих текстов включает следующие этапы:

– дидактический анализ содержания обучения по предмету в целом и по отдельной теме или разделу в частности;

– психолого-педагогический анализ усвоения учебного материала учащимися данного возраста и уровня развития. На этой основе осуществляется отбор содержания и выбор уровня абстракции и формы фиксации информации (тексты, таблицы, схемы, рисунки, чертежи), используемой в раздаточных дидактических материалах;

– создание раздаточных дидактических материалов с рукописной (печатной) основой;

– опытно-экспериментальная проверка с небольшой группой учащихся «работоспособности» созданных дидактических карточек и их корректировка. В процессе обработки материала, отбираемого для направляющих текстов, необходимо обратить внимание не только на внешнюю — логико-содержательную сторону информации, помещенной на карточке, но и на внутренне-процессуальную сторону обработки этой информации учащимся;

– опытная проверка направляющих текстов в работе с учебной группой учащихся. На основе этого осуществляется окончательная корректировка содержания и формы предъявления учащимся материала, помещенного на карточках;

– внедрение раздаточных дидактических материалов в практику педагога.

К направляющим текстам предъявляются следующие требования.

1. Они должны соответствовать основным дидактическим принципам профессиональной педагогики вообще и методики обучения данному предмету в частности.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

2. Важно, чтобы направляющие тексты соответствовали требованиям целенаправленности в изложении и трактовке учебного материала, позволяли демонстрировать тот или иной фрагмент профессионального опыта учащегося, специально отобранный в качестве учебного материала, а также оказывали развивающее воздействие на учащегося.

3. Весьма существенно и то, что познавательные и развивающие функции осуществляются не только через отобранный учебный материал, способ его преподнесения, но и посредством самостоятельной работы учащегося с этим материалом. Поэтому надо обращать внимание на содержание, форму подачи учебного материала и на те выводы, которые можно сделать, работая с ним. Неправильное, неточное формулирование учебного материала может привести к отрицательным результатам. Следовательно, применяемый в направляющих текстах дидактический материал должен способствовать формированию социальной, профессиональной и методической компетенции.

4. Особое значение придается строгой научной достоверности учебного материала направляющего текста, т.е. его соответствию современным достижениям науки, техники и технологии производства. При составлении и переработке педагогами направляющих текстов необходимо учитывать региональную специфику образовательного учреждения, возрастной и образовательный уровень учащихся, с тем чтобы полнее и правильнее использовать субъектный опыт, приобретенный учащимися за пределами образовательного учреждения.

Педагог не вправе изменить учебник — основное дидактическое пособие, однако направляющие тексты он может создать так, что они будут максимально отражать достижения современной науки, техники, технологии и внедрение их в производство. При этом систематическое овладение основами наук должно происходить на всех этапах обучения на доступном для учащихся уровне.

5. Тексты должны способствовать развитию сознательности и активности в обучении, повышению прочности усвоения знаний, овладению профессиональными умениями и навыками. Эффективность использования направляющих текстов возрастает, когда они не только являются иллюстрацией к рассказу преподавателя, но и помогают более глубоко раскрыть сущность теоретических положений, показывают применение изучаемого материала в практической деятельности. Для лучшего понимания информации, содержащейся в направляющем тексте, ее следует иллюстрировать схемами, рисунками, фотографиями, таблицами, т.е. делать более наглядной. Графическая часть соответствующего текста позволяет заменить реальные объекты их изображениями или моделями, тем более что не всегда и не все реальные объекты можно представить учащимся для непосредственного наблюдения. Таким

образом, текст может быть наглядной моделью изучаемых объектов, явлений, законов, теорий.

6. Дидактический принцип доступности информации требует, чтобы направляющие тексты соответствовали возрастным учебно-познавательным возможностям учащихся, уровню их развития и степени подготовленности. При этом работать с текстами учащиеся должны с некоторым напряжением умственных сил. Отсюда следует, что доступность учебного материала, помещенного в направляющих текстах, будет зависеть от ряда факторов: во-первых, от соответствия между содержащейся в тексте информацией и учебно-познавательными возможностями учащегося по овладению этой информацией; во-вторых, от соотношения между объемом задания и временем, отводимым для его выполнения; в-третьих, от объективной сложности учебного материала задания.

7. Направляющие тексты должны быть построены так, чтобы их можно было использовать для индивидуализации учебной работы в группе. А для этого необходимо, чтобы тексты отличались друг от друга по уровню абстракции. По одной и той же теме должны быть тексты различной дидактической сложности, рассчитанные на применение их в работе с учащимися, имеющими разную успеваемость, различные учебно-познавательные возможности.

8. Каждая серия направляющих текстов должна включать тексты трех уровней сложности. Первый уровень рассчитан на слабых учащихся, второй — на средних и третий — на сильных. В зависимости от общей подготовленности группы, индивидуальных возможностей учащихся, конкретных целей урока и от многого другого преподаватель может по-разному комбинировать эти тексты. Естественно, что объем и глубина учебного материала, зафиксированного в тексте, должны соответствовать требованиям учебных программ. Некоторые отступления от требований программы, конечно, возможны, но они должны быть обусловлены педагогическими соображениями и профессиональной характеристикой.

9. С целью воплощения принципа систематичности обучения при создании направляющих текстов необходимо предусмотреть, чтобы они по возможности охватывали всю учебную программу предмета и чтобы их можно было органически включать в систему занятий, т.е. легко использовать во взаимодействии с другими педагогическими средствами в целях создания оптимальных условий обучения. Иными словами, направляющие тексты должны обладать такими свойствами, которые позволили бы включить их в учебный процесс в качестве одного из его элементов. А это значит, что содержание учебного материала, помещенного в текстах, и форма предъявления его учащимся должны быть такими, чтобы их можно было использовать для различных дидактических целей: для подготовки к восприятию нового материала, воздействия на учащихся совместно с другими средствами обучения, закрепле-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ния только что изученного материала, проверки знаний, умений и навыков учащихся. В связи с этим при отборе материала для направляющих текстов необходимо учитывать и осуществлять как внутрипредметные, так и межпредметные связи.

10. Направляющие тексты могут быть предназначены для осуществления дифференцированного подхода к учащимся в процессе самостоятельной работы, для контроля за их знаниями, умениями и навыками. Если в направляющих текстах, предназначенных для осуществления дифференциации обучения, один и тот же материал должен быть представлен на различных уровнях абстракции, т. е. иметь разную объективную сложность, а также быть различным по объему, то в текстах, предназначенных для проведения контрольных работ, он должен быть представлен на одном и том же уровне абстракции, иметь одинаковые объем и объективную сложность. Это необходимо для того, чтобы педагог предъявлял одинаковые требования ко всем учащимся во время выполнения ими контрольных работ, письменного опроса. Хорошо успевающим учащимся после выполнения основного задания можно предложить дополнительное задание.

11. В связи с тем что невозможно создать направляющие тексты на все случаи жизни (да этого и не следует делать), педагоги и мастера вынуждены их так или иначе привести в соответствие с проектируемой задачей занятия. Поэтому в текстах должно оставаться место, где педагоги могли бы записать вопросы и задания, которые, по их мнению, полезно поставить перед учащимися в тех или иных конкретных условиях. Исходя из этого, тексты целесообразно выполнять в формате А-4 и оставлять место для записей.

12. Направляющие тексты должны стать основой саморегулируемого учения. Они будут эффективным дидактическим средством лишь при планомерном осуществлении активного взаимодействия учащегося со специально подобранными педагогом материалами, когда учащийся сам увидит, что его умения и навыки становятся более прочными, когда он поймет, что трудное задание можно выполнить только ценой напряжения сил и воли, систематических занятий с направляющими текстами.

Рассмотренные развивающие технологии получили широкое распространение на курсах повышения квалификации, в меньшей степени — в профессиональной школе. Объясняется это не только приверженностью педагогов традиционным инструментально-технологическим формам и методам обучения. Применение развивающих технологий требует соответствующих условий:

– возможности организации небольших учебных групп;

– особой организации учебно-пространственной среды (комбинированные учебные столы, комплексное оборудование, компьютерное оснащение и др.);

– наличия социально и профессионально значимых ситуаций, задач и проблем, дополненных информационно-справочными данными.

По своей сути развивающие технологии — это технологии *мастер-классов*. Принципы их построения:

– атмосфера открытости, сотворчества, взаимодействия;

– эмоциональная приподнятость, доброжелательность, психологическое гостеприимство;

– социально-педагогическое равноправие всех субъектов профессионально-образовательного процесса;

– эмоционально-положительное восприятие участников обучающихся групп;

– создание чувства уверенности в собственных силах и потенциальных возможностях.

Комплексный подход к развитию метаобразований специалиста отражается в технологической карте. Ее обобщенная структура представлена в табл. 9.

Таблица 9

Технологическая карта развития метаобразований личности

Структурные элементы образования	Технологии развития метаобразований
Цель	Развитие метаобразований личности, актуализация профессионально-психологического потенциала, прогнозирование профессионального роста
Принципы	– Признание самоценности и индивидуальности траектории профессионального становления – Конгруэнтность содержания профессионального образования инновационному характеру профессиональной деятельности – Учет субъективного опыта специалиста – Удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении, профессиональном самосовершенствовании и профессиональном саморазвитии – Создание благоприятного психологического климата в процессе сотрудничества всех субъектов профессионального развития – Обеспечение самоконтроля и самокоррекции профессионального становления
Задачи	– Стимулирование и мотивирование профессионального развития, роста, карьеры

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Окончание табл. 9

Структурные элементы образования	Технологии развития метаобразований
	– Повышение компетентности: социально-экономической, правовой, психологической, специальной (профессиональной) – Расширение сферы компетенции личности: развитие инициативности, ответственности, корпоративности, приверженности организации, предприятию – Развитие метапрофессиональных качеств – Рефлексия профессионального становления и формирование позитивной Я-концепции – Психологическая поддержка и профессиональное самосохранение специалиста – Проектирование альтернативных сценариев профессиональной жизни – Формирование индивидуального стиля деятельности – Преодоление деструктивных тенденций профессионального развития: кризисов, стагнации, деформаций
Содержание	– Общие социально-экономические и правовые знания – Общеобразовательная, общетехническая, общепрофессиональная и специальная подготовка – Опережающая и инновационная подготовка – Повышенное профессиональное образование – Субъективный опыт специалистов – Квалификационно-должностные обязанности
Технологии	– Технологии обогащения социально-профессиональной направленности – Диагностика метапрофессиональных характеристик – Тренинги личностного и профессионального роста, делового общения, интеллектуальных умений, метапрофессиональных качеств и др. – Организационно-деятельностные игры: деловые, плановые, имитационные и др. – Метод проектов – Когнитивное инструктирование: метод направляющих текстов, комплексные задания, инструкционные карты и др.
Мониторинг профессионального развития	Уровни профессионального развития: – репродуктивный, – адаптивный, – эвристический, – рефлексивно-оценочный, – творческий, – самоактуализационный

В зависимости от стандарта профессии[1] проектируется личностно ориентированная карта профессионального развития. Исходными данными для ее проектирования являются должностные инструкции, профессиограммы, профессионально-квалификационные характеристики специалистов.

Реализация развивающих технологий предполагает выполнение функций «действующего лица». Человек не просто усваивает готовые знания (компетентности), а активно участвует в их «открытии», самостоятельно определяет способы действия в разнообразных жизненных и профессиональных ситуациях (компетенции). При этом он раскрывается для самого себя, у него развивается аутокомпетентность, формируются качества, обеспечивающие профессиональную успешность, мобильность и конкурентоспособность (метапрофессиональные качества).

Таким образом, технологии формирования метаобразований характеризуются интегрированностью, которая достигается благодаря триединой направленности образовательного процесса: знания, действия, субъектность (многообразие психологических способностей и механизмов, представленных интеллектом, чувствами, побуждениями, волей, характером человека).

4.4. Мониторинг профессионального развития личности

Впервые понятие «мониторинг» (от лат. *monitor* — напоминающий, надзирающий) было использовано как научный термин в Великобритании с целью получения информации о функционировании учебных заведений. В нашей стране данный термин первоначально использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. В последнее время он получил более широкий смысл и обозначает постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Мониторинг необходим, когда в построении какого-либо процесса важно постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления, с тем чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления.

В. А. Якунин всякое управление рассматривает как процесс упорядочения системы, который направлен на уменьшение неопределенности ее состояний, вызываемой деструктивными воздей-

---

[1] *Профессиональные стандарты* — это минимально необходимые требования к профессиональному уровню работников с учетом обеспечения производительности и качества выполняемых работ, указанием должностных обязанностей, квалификации и стажа работы.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ствиями на систему извне и изнутри. Процесс упорядочения, на его взгляд, связан с ограничением степеней свободы исполнительных органов системы и приведением их в соответствие с конечной целью и заданным результатом[1]. Таким образом, суть управления — это ограничение множества степеней свободы системы и выбор одной из них, которая способствует получению лучшего результата в конкретной ситуации.

Понятие мониторинга близко к общенаучным педагогическим и психологическим понятиям обратной связи, рефлексии, контроля, аттестации, однако данные процессы являются лишь отдельными элементами мониторинга или его частными случаями. В связи с этим мониторинг имеет ряд отличительных особенностей. Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций (непрерывный сбор информации, ее структурирование, анализ, реализация обратной связи, передача данных для использования в управлении, нахождение аномалий и др.). Во-вторых, можно выделить следующие аспекты мониторинга, которые отличают его от других близких или похожих педагогических и психологических процессов: 1) непрерывность (постоянный сбор данных); 2) диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса); 3) проблемная ориентированность (включение в состав критериев отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах); 4) технологичность критериев отслеживания (включение в критерии максимального количества информации при сохранении удобства их отслеживания); 5) широкий спектр обнаружения изменений (возможность выявления необычных результатов, аномалий); 6) обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс); 7) научность (научная обоснованность модели и отслеживаемых параметров); 8) совершенствуемость (возможность внесения изменений в структуру мониторинга).

Проблема психологического мониторинга впервые была заявлена в 80-х гг. XX в. коллективом авторов (В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика). В качестве основных объектов мониторинга в построении учебной деятельности они предлагают использовать: 1) учебную деятельность; 2) психическое развитие учащегося; 3) развитие общения и коллектива одноклассников; 4) педагогическую деятельность учителя и развитие его личности. При этом главным и исходным моментом ими выделена учебная деятельность как сложный развивающийся процесс, который подвергается постоянному отслеживанию и корректировке.

---

[1] См.: *Якунин В. А.* Педагогическая психология. — СПб., 1998. — С. 71.

Исследователи отмечают, что мониторинг нацелен на получение особого типа информации — она должна органично включаться в управленческие решения по совершенствованию построения учебной деятельности и в каждом конкретном случае, и в целом. Иными словами, речь идет об отслеживании непосредственно структуры учебной деятельности, основных ее компонентов, их взаимосвязи и взаимовлияния. Кроме того, такая информация необходима прежде всего как основа для гибкого преобразования различных элементов замысла, а не только для осуществления контроля достижения или недостижения замысла.

Основными задачами мониторинга, по мнению В. В. Репкина, Г. В. Репкиной, Е. В. Заики, являются:

1) акцентирование внимания на процессуальной стороне учебной деятельности, в отличие от результативной (сформированность знаний, развитие психических процессов, свойств, качеств);

2) оптимизация использования зоны ближайшего развития учащегося;

3) организация личностно-своеобразного мониторинга, соответствующего достаточно широкому диапазону личностных вариаций деятельности учителя;

4) индивидуальный подход к учащимся;

5) профилактика деструктивных изменений в структуре учебной деятельности учащихся;

6) достижение максимально возможного эффекта обучения, наиболее полное использование ресурсов обучаемых;

7) фиксация и учет непрогнозируемых изменений в учебной деятельности, которые дают положительный или отрицательный эффект.

В качестве способов осуществления мониторинга авторы предлагают использовать методы сбора информации и учета полученных данных в принятии управленческих решений и регуляции построения учебной деятельности. К методам сбора информации исследователи относят учебные задачи и метод тестовых ситуаций. Они отмечают, что полноценное осуществление мониторинга возможно только специальной службой. По их мнению, использование мониторинга приведет к существенным изменениям субъекта учебной деятельности, а также работы преподавателя. Со временем мониторинг интериоризируется и преобразуется в самомониторинг. Психологический мониторинг рассматривается как интеграция психодиагностики и психокоррекции.

Н. С. Глуханюк, рассматривая психологический мониторинг профессионального становления специалиста, отмечает, что вопросы, связанные с формированием нового подхода к управлению образованием, являются наименее разработанными и слабо освещенными в литературе. По мнению автора, отслеживание ре-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

зультатов обучения является основой управления качеством подготовки специалиста и выполняет системообразующую функцию профессионально-образовательного процесса в вузе. Отмечается, что результат деятельности образовательной системы распадается на функциональный и психологический, где функциональный результат предстает как знания, умения и навыки специалиста, а психологический связан с формированием профессионально важных психологических новообразований. И если функциональный результат подвергается в любом современном образовательном учреждении контролю, оценке, другим процедурам мониторинга, то психологический результат не контролируется. Так автор формулирует проблему отслеживания профессионального становления специалиста[1].

Н. С. Глуханюк определяет мониторинг профессионального становления как процесс наблюдения, оценки и прогнозирования психического состояния специалистов на разных этапах многоуровневого образования и включает в него комплекс диагностических методик, обеспечивающих контроль сформированности профессиональных характеристик. Автор считает, что мониторинг должен осуществляться на основании разработанной модели поэтапного профессионального развития — профессиограммы.

Мы рассматриваем психологический мониторинг как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей. В качестве объекта или системы здесь могут выступать различные явления психологической действительности.

С методологической точки зрения психологический мониторинг следует рассматривать как универсальный тип деятельности, индифферентный к предметному содержанию. Другими словами, психологический мониторинг — технология, представленная на обобщенном уровне, и в целом ее структурные элементы будут постоянны и практически неизменны при изменении объекта мониторинга, хотя содержательно данная технология будет вариативна и отслеживаемые критерии будут меняться и иметь в каждом случае свои особенности.

При решении психологических задач в системе профессионального образования мониторинг может быть рассмотрен с различных позиций, продиктованных задачами, которые следует решить. Так, в качестве объектов психологического мониторинга в системе начального профессионального образования могут выступать:

---

[1] См.: *Глуханюк Н. С.* Психологический мониторинг профессионального становления специалиста // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — М., 1998. — С. 167—188.

– профессионально-образовательный процесс;
– общеличностное и профессиональное развитие учащихся;
– становление учебной группы;
– уровень профессионализма педагогов и мастеров производственного обучения;
– становление педагогического коллектива.

В зависимости от выбранного объекта мониторинга возникают специфические цели и задачи, связанные с реализацией мониторинга на практике, т.е. в каждом случае будет иметь место определенный его вид. Также при реализации каждого вида мониторинга проявляются определенные психологические особенности, обусловленные его объектом. В данном учебном пособии рассматривается лишь мониторинг профессионального развития обучаемых. Выше сформулирована концепция развивающего профессионального образования, где показано, что центральным и интегрирующим элементом личности является развитие, на котором и должен быть сосредоточен процесс мониторинга.

Под мониторингом профессионального развития личности мы понимаем процесс непрерывного научно обоснованного отслеживания профессионально важных личностных характеристик, детерминирующих профессиональное становление обучаемого, а также параметров, позволяющих дать оценку уровня профессионального развития и отклонения от вектора профессионального становления. По нашему мнению, мониторинг является информационным компонентом психологического сопровождения в учреждениях профессионального образования и представляет собой целостную систему. Данные мониторинга предназначены для определения общей оценки уровня профессионального развития и для оперативного использования в управлении педагогическим процессом.

В связи с пониманием мониторинга как психотехнологии отслеживания необходимо включить в данную технологию следующие элементы:

1) описание целей, задач, принципов и функций мониторинга профессионального развития;

2) научно обоснованную структуру мониторинга (стадии, фазы, технологические блоки, реализующие необходимые функции);

3) описание психологических параметров и критериев, по которым будет производиться отслеживание, а также этапы отслеживания;

4) методы и способы реализации необходимых функций мониторинга;

5) определение специфических особенностей мониторинга профессионального развития будущего специалиста.

Традиционно профессиональные учебные заведения осуществляют мониторинг профессионально-образовательного процесса (непрерывный сбор информации об эффективности обучения в

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

педагогической системе) и академической успеваемости обучаемых (непрерывный сбор данных об уровне знаний, умений и навыков студентов, их прилежании, познавательной мотивации, поведении, общественной активности). Однако эти виды мониторинга малоинформативны в личностном плане. Они не позволяют отслеживать динамику профессионального становления личности студента, развитие учебной и учебно-профессиональной деятельности. Поэтому в вузе необходимо осуществлять и другие виды мониторинга.

Мониторинг реализуется по двум основным направлениям. Во-первых, отслеживаются параметры деятельности, причем основное внимание уделяется процессуальным характеристикам, т.е. особенностям осуществления деятельности (ее трудностям, препятствиям, искажениям), поскольку эти данные являются наиболее информативными и оперативными по сравнению со сведениями о результатах. Во-вторых, осуществляется наблюдение, даются оценка и прогноз психического состояния студента в процессе профессионального становления.

Главным моментом мониторинга является диагностика динамики профессионального развития обучаемых и внесение коррективов в процесс профессионального образования, т.е. мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования. Основное внимание уделяется отслеживанию характеристик процесса профессионального становления личности, которые более информативны по сравнению со сведениями о результатах обучения.

Все многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга можно свести к нескольким группам.

1. *Текущее наблюдение* осуществляется для отслеживания изменений профессионального развития под влиянием образовательного процесса и определения смысла происходящих явлений. Эффективность педагогического наблюдения зависит от психологической компетентности педагога, его опыта, отношения к обучаемым, профессиональной позиции и т.д. Наблюдение всегда характеризуется субъективностью, что может отрицательно сказаться на качестве мониторинга.

2. *Метод тестовых ситуаций* заключается в том, что педагог создает специальные условия, в которых каждый из структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности проявляется наиболее отчетливо. Для этого осуществляются приемы прерывания учебных действий обучаемых, постановки уточняющих вопросов, стимулирования рефлексии своих познавательных действий, дозирования помощи в учении и др.

3. *Экспликация* (от лат. *explicatio* — развертывание, разъяснение) — развертывание содержания учебно-профессиональной дея-

тельности. Этот метод позволяет не только диагностировать происходящие изменения в развитии обучаемого, но и оперативно вносить коррективы в процесс образования.

Экспликация осуществляется путем постановки наводящих вопросов, оказания помощи в виде подсказок и совместных действий, поощрения педагогом обучаемых. Регистрация эксплицируемых характеристик осуществляется в простейшем случае посредством использования метода наблюдения, а фиксация данных — с помощью опросников, в которых отражаются эмпирически наблюдаемые учебно-профессиональные действия и качества обучаемых.

4. *Опросные методы* позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные, специально подобранные вопросы. Опросники дают возможность определить уровень выраженности или сформированности основных компонентов учебно-профессиональной деятельности, особенности направленности обучаемых и педагогов, а также отдельные учебно-познавательные свойства и качества.

5. Одним из действенных методов мониторинга является *анализ результатов учебно-профессиональной деятельности*, при котором по заранее намеченной схеме изучаются письменные тексты, графические материалы, технические изделия, творческие работы обучаемых.

6. *Тестирование* — это один из субъективных методов сбора данных об уровне развития педагогических процессов и степени выраженности психического развития субъектов образования. Важным достоинством тестирования является ориентация на норму, что позволяет сопоставлять, сравнивать оценки, полученные при помощи теста. Для мониторинга применяют интеллектуальные, личностные, межличностные тесты, практические тестовые задания, процессуальные тесты.

Выделяют три формы мониторинга.

1. *Стартовая диагностика* обучаемости и воспитуемости осуществляется сотрудниками психологической службы. Ее результаты в самом общем виде доводятся до сведения педколлектива. Большое внимание уделяется рекомендациям по коррекции этих двух важных показателей продуктивности образовательного процесса.

2. Для осуществления мониторинга профессионального развития в течение всего времени обучения в учебном заведении применяется *экспресс-диагностика* социально и профессионально важных характеристик обучаемых. Экспресс-диагностику также проводит психолог, но ее результаты обсуждаются с педагогами, которые оперативно вносят коррективы в учебно-образовательную деятельность. Данные экспресс-диагностики становятся ориентировочной

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

основой для построения программ педагогических наблюдений, анализа продуктов деятельности, проектирования учебных задач и ситуаций. В случае необходимости по результатам стартовой и текущей диагностики проводятся психолого-педагогические консилиумы.

3. *Финишная диагностика* профессиональной подготовленности выпускников, помимо определения уровня сформированных социально-профессиональных знаний, навыков и умений, включает диагностику степени развития качеств, необходимых будущему специалисту.

Последовательное осуществление мониторинга позволяет обеспечить интеграцию трех сторон личностно ориентированного профессионального образования: развития личности, профессионально-образовательного процесса, взаимодействия обучаемых и педагогов.

В логике развивающегося профессионального образования актуальным становится мониторинг профессионального развития обучаемых. Рассмотрим мониторинг этих двух взаимосвязанных процессов.

Одной из главных целей профессионального образования является *развитие обучаемого*. Достижение этой цели возможно при условии отчетливо выраженной потребности личности в самоизменении, саморазвитии. Потребность в развитии себя как личности обусловливает в дальнейшем продуктивное профессиональное становление.

Л. М. Митина, анализируя взаимосвязь личностного и профессионального развития, отмечает, что они неотделимы: в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности — творческой самореализации[1].

Можно сказать, что личностное развитие является фактором, инициирующим профессиональное становление обучаемого и специалиста. На разных стадиях их становления профессиональное развитие детерминируется различными *противоречиями*.

На стадии профессионального образования движущей силой профессионального развития является противоречие между требованиями этого вида образования и уровнем личностного и профессионального развития обучаемого. Разрешение противоречия приводит к развитию познавательных и профессиональных способностей, повышению социально-профессиональной компетентности.

---

[1] См.: *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. — М., 1998. — С. 28—38.

На следующей стадии профессиональной адаптации профессиональное развитие детерминируется противоречием между требованиями новой для личности социально-профессиональной ситуации: профессиональной деятельности, новой роли, трудового коллектива — и уровнем социально-профессиональной квалификации и компетентности. Его разрешение происходит в процессе психологической перестройки личности и выражается в профессиональном самоопределении, нахождении личностного смысла в выполняемой работе, а также в приобретении профессионального опыта.

На стадии профессионализации основным является противоречие между Я-действующим и Я-отраженным в профессии, обусловленное потребностью специалиста в развитии карьеры. Разрешение этого противоречия возможно в процессе продвижения по квалификационным ступеням профессии и выработки индивидуального стиля деятельности. В противном случае наступает стадия профессиональной стагнации.

Переход на стадию профессионального мастерства происходит в процессе разрешения противоречия между потребностью личности в самореализации в профессии и профессионально-психологическим содержанием и технологическими возможностями профессиональной деятельности. Здесь отчетливо обнаруживается противоречие между Я-профессиональным и Я-потенциальным. Его разрешение возможно путем самоактуализации личности, обусловливающей ее переход на креативный уровень выполнения деятельности и проявление акмеологического стиля в профессии и профессиональном сообществе. Другой способ разрешения этого противоречия — вторичная профессионализация на основе высококвалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

Таким образом, на начальных стадиях профессионального становления его движущими силами выступают противоречия между внешними и внутренними факторами, на последующих стадиях — внутренние противоречия личности специалиста, профессионала. К внешним факторам, инициирующим профессиональное становление, относятся социально-экономические условия, содержание и технологии выполнения деятельности, система стимулирования развития.

На стадии профессионального образования в качестве такой системы стимулирования может выступать система оценки учебных достижений и уровня развития обучаемых, на стадии профессиональной адаптации — оценки уровня квалификации.

В свете темы главы представляется обоснованным рассмотрение возможностей мониторинга профессионального развития обучаемых и молодых специалистов.

За основу проектирования мониторинга профессионального развития целесообразно взять профессионально обусловленную

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Таблица 10

Метапрофессиональные качества работника малого бизнеса

№ п/п	Метапрофессиональное качество	Характеристика
1	Организованность	Синтез качеств и способностей, которые позволяют человеку эффективно управлять собой в различных видах деятельности и общения. Умение организовать, упорядочить свою работу, рабочее время и рабочее место
2	Социально-профессиональная мобильность	Готовность и способность к быстрой смене профессии (переквалификации), выполняемых производственных заданий, рабочего места, умение быстро адаптироваться к новым социально-экономическим и внутриорганизационным условиям работы
3	Корпоративность (умение работать в команде)	Способности к взаимодействию во многом основываются на коммуникативных возможностях личности, но включают помимо этого готовность работать совместно с другими людьми, терпимость к мнению других, дух единой команды, чувство взаимопомощи
4	Социально-профессиональная ответственность	Ответственность за свой труд перед собой, своими клиентами и обществом в целом
5	Креативность	Творческие способности человека, которые проявляются в разнообразных видах деятельности и мышления. Креативность проявляется в независимости суждений, открытости новому опыту, чувствительности к проблемам
6	Ручная умелость	Сенсомоторная способность выполнения сложных видов ручного труда

модель личности. Очевидно, что для определения профессионально-психологических и психофизиологических характеристик личности оправдано применение разного рода психодиагностических средств, установление же уровня выраженности метапрофессиональных качеств осуществляется посредством мониторинга. В зависимости от характера профессии (специальности) проектируется профессионально обусловленная структура личности, на основе которой методом экспертной оценки определяются 7—9 наиболее значимых метапрофессиональных качеств. Эти ключевые качества и подвергаются мониторингу в течение длительного

времени (семестр, учебный год, первые два-три года работы на предприятии, в организации).

В учебных заведениях мониторинг профессионального развития осуществляют преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также мастера производственного обучения. В отдельных случаях к проведению мониторинга могут привлекаться специалисты психологической службы учебного заведения. Мониторинг профессионального развития молодых специалистов могут осуществлять непосредственно руководители предприятий и организаций под руководством психологов отделов развития персонала.

Рассмотрим процедуру мониторинга на примере профессии ремесленника — работника малого бизнеса[1]. Анализ литературы и экспертная оценка позволили определить следующие шесть метапрофессиональных качеств: организованность, социально-профессиональная мобильность, корпоративность, социально-профессиональная ответственность, креативность и ручную умелость. Характеристика этих качеств приведена в табл. 10.

Уровни выраженности метапрофессиональных качеств отражаются в бланке (см. с. 179).

На основе фиксации уровня выраженности метапрофессиональных качеств в регистрационном бланке строится профиль профессионального развития обучаемого или молодого специалиста. Наглядно мониторинг развития ключевых квалификаций представлен на рис. 12 (с. 180).

Результаты мониторинга профессионального развития, обобщенные в профиле метапрофессиональных качеств, представляют уникальный материал по онтогенетической истории профессионального становления личности. Осмысление и принятие результатов мониторинга профессионального развития побуждают личность к саморазвитию, самоизменению. Внешняя информация о достоинствах и недостатках субъекта профессионального развития интериоризируется и перерастает в саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг.

Мониторинг может стать основой для совершенствования профессионально-образовательных программ, поиска инновационных технологий обучения, стимулирования личностного и профессионального развития обучаемых. Данные мониторинга могут быть полезны специалистам отделов развития персонала при профессиональном консультировании молодых специалистов и планировании их профессионального роста и карьеры. Наконец, результаты мониторинга могут быть использованы при выработке и принятии управленческих решений.

---

[1] Подробнее см.: *Зеер П. Ф., Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П.* Мониторинг профессионального развития личности: теоретический аспект // Образование и наука. — 2002. — № 5 (17). — С. 127—139.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Бланк метапрофессиональных качеств

Профессия_____ Ф. И. О._____
Специальность_____ Группа №_____
Учебная дисциплина_____ Время проведения мониторинга_____
_____

Метапрофессиональные качества	Технологии мониторинга	Уровни выраженности			
		A	B	C	D
1.Организованность	Анкетирование, беседа, интервью	☐	☒	☐	☐
2.Социально-профессиональная мобильность	Метод тестовых ситуаций, тестирование компетентности	☐	☐	☒	☐
3.Корпоративность	Тестирование, диагностическое наблюдение	☐	☐	☒	☐
4.Социально-профессиональная ответственность	Метод критических ситуаций, тестирование	☐	☐	☐	☒
5.Креативность	То же	☐	☐	☒	☐
6.Ручная умелость	Диагностика, наблюдение, анализ продуктов деятельности	☐	☒	☐	☐

Примечание. Уровни выраженности: A — репродуктивный; B — рефлексивный; C — эвристический; D — креативный.

Мы рассмотрели мониторинг профессионального развития личности на стадиях профессионального образования и профессиональной адаптации молодых специалистов. На последующих стадиях становления актуальным является личностно ориентированное *профессиональное самосовершенствование человека.*

Профессиональное самосовершенствование представляет собой самостоятельный вид внутренней активности личности, направленной на повышение квалификации, профессиональный рост и развитие карьеры. Важное значение в инициировании этой профессиональной активности принадлежит мотивации достижений и успеха, а также актуализации профессионально-психологического потенциала специалиста.

В стимулировании профессионального самосовершенствования положительную роль может играть *экспертный мониторинг* профессионализации персонала, который предполагает:

Профессия	Учебная дисциплина	Время проведения мониторинга	Ф.И.О. Группа №
_____	_____	_____	_____



Рис. 12. Профиль метапрофессиональных качеств обучаемого:
A — репродуктивный уровень; B — рефлексивный; C — эвристический; D — креативный; ——— реальный профиль; – – – прогнозируемый профиль

– разработку диагностических и экспертных процедур социально-психологического анализа и прогнозирования труда, выполняемого персоналом, оценку профессиональной компетентности кадров и содействие им в выработке стратегии продуктивного развития субъектов труда;

– создание и использование личностно ориентированных технологий развития творческого потенциала и профессионально важных качеств персонала, ключевых квалификаций, необходимых для эффективного труда;

– разработку социально-психологических основ подбора, расстановки кадров, их профессионального становления и подготовки, а также методики оценки уровня профессиональной компетентности в соответствии с выработанными критериями и показателями;

– выявление общих социально-психологических закономерностей профессионального развития персонала и учет конкретных результатов его профессионализации, а также разработку научно-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

практических рекомендаций по диагностике, аттестации и экспертизе[1].

Экспертный мониторинг является информационной основой *психологического сопровождения* профессионального становления человека. Под психологическим сопровождением понимают непрерывный процесс изучения и анализа, развития и коррекции субъектов труда. Оно осуществляется в рамках личностно ориентированных технологий профессионального становления для наиболее полной реализации творческого потенциала человека, поддержания его комфортного психического состояния и достижения наивысшей продуктивности деятельности.

Стадия профессионализации охватывает в потенциальном плане наиболее продуктивный возрастной период человека — зрелость. *Акмеологическое*[2] сопровождение профессионала не только обусловливает повышение его профессионализма, но и создает условия для самоактуализации личности и полноценной реализации в профессии.

Таким образом, мониторинг является эффективной технологией, обусловливающей профессиональное развитие и саморазвитие личности. Его результаты выступают в качестве информационной основы принятия управленческих решений и проектирования профессионального роста и карьеры специалистов.

Выводы

1. Профессиональное образование становится фактором развития личности при ориентации содержания обучения на новые конструкты: базовые компетентности, ключевые квалификации и метапрофессиональные качества, которые обусловливают опережающий характер образования.

2. Цели, задачи, уровни профессионального образования определяют выбор образовательной парадигмы: когнитивной, деятельностной или личностно ориентированной. Профессиональное развитие личности возможно в рамках любой из названных парадигм, среди которых решающее значение имеют образовательные технологии.

3. Развивающий характер технологии приобретают при условии, что обучаемый выступает субъектом профессионально-образовательного процесса.

4. Профессионально-образовательная деятельность, приобретая характер метадеятельности и становясь доминантной, выполняет личност-

---

[1] См.: Рабочая книга практического психолога: технология эффективной деятельности. — М., 1996.

[2] *Акмеология* (от греч. *aktë* — расцвет) — наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на стадии его зрелости и достижение им наиболее высокого уровня в этом возрастном периоде — акме (подробнее см.: *Деркач А.А.*, *Зазыкин В.Г.* Акмеология. — СПб., 2003).

нообразующую функцию, определяет формирование психологических новообразований каждой ступени образования.

5. Инструментальной основой конструирования развивающих образовательных технологий является логико-смысловая модель личности, ориентация на ведущие ее компоненты позволяет выделить следующие профессионально-образовательные технологии: социально-профессиональное воспитание, контекстное обучение, когнитивное научение, кооперативное соучение, саморегулируемое учение и самоуправляемое воспитание.

6. Эффективными технологиями формирования метапрофессиональных конструктов является развивающая психодиагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и направляющие тексты. Важное значение при их реализации имеет фасилитационное взаимодействие педагогов и обучаемых.

7. Действенными технологиями мониторинга профессионального развития являются текущее наблюдение, метод тестовых ситуаций, экспликация, опросные методы и анализ результатов деятельности.

8. Мониторинг способствует актуализации личностно-профессионального потенциала обучаемых, инициирует развитие таких социально-профессиональных качеств, как самообразование, самоопределение, рефлексия, саморегуляция и самоактуализация.

Контрольные вопросы и задания

1. В чем отличие образования, обучения и воспитания?
2. Назовите основные направления модернизации образования в современных условиях.
3. Сравните целевые ориентации когнитивно, деятельностно и личностно ориентированного образования.
4. Какова сущность компетентностного подхода, провозглашенного в основных направлениях модернизации образования?
5. Дайте определения базовых компетентностей, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств.
6. Приведите основные концептуальные положения развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.
7. Перечислите основные развивающие профессионально-образовательные технологии.
8. В чем отличие личностного и профессионального развития?
9. Дайте определение педагогической фасилитации.
10. В чем выражается дидактическая ценность и развивающая функция метода проектов и направляющих текстов?
11. Сравните мониторинг профессионально-образовательного процесса и мониторинг профессионального развития.
12. Какие социально и профессионально значимые качества развиваются у обучаемых в процессе мониторинга профессионального развития?

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Рекомендуемая литература

Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.

Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. — М.; Воронеж, 2003.

Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. — Екатеринбург, 1999.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д, 1997.

Левитес Д. Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. — М.; Воронеж, 2003.

Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996.

Новиков А. М. Методология образования. — М., 2002.

Романцев Г. М., Хаматнуров Ф. Т. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище. — Екатеринбург, 1997.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М., 1998.

Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. — М., 2000.

Сериков В. В. Образование и личность. — М., 1999.

Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: Мониторинг качества образования. — М., 2000.

Якунин В. А. Педагогическая психология. — СПб., 1998.

ГЛАВА 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

5.1. Кризисы профессионального становления личности

Введение в проблему

Кризисы профессионального становления личности еще не стали предметом серьезных психологических исследований. Однако в психологии имеется достаточный опыт обращения к кризисам психического развития, возрастным и жизненным кризисам. Поэтому, прежде чем рассматривать кризисы профессионального становления, проведем краткий анализ интерпретации различных кризисов личности.

В отечественной психологии глубоко исследованы кризисы детства. Обычно выделяют кризис первого года жизни, кризис 3 лет, кризис 6—7 лет и подростковый кризис 10—12 лет (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин и др.). Форма, длительность и острота переживания кризисов заметно различаются в зависимости от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных условий, особенностей воспитания в семье и педагогической системы в целом.

Кризисы детства возникают при переходе детей на новую возрастную ступень и связаны с разрешением подчас острых противоречий между сложившимися у них формами взаимоотношений с окружающими людьми и возрастными физическими и психологическими возможностями и притязаниями. Негативизм, упрямство, капризность, состояние повышенной конфликтности — характерные поведенческие реакции детей в этот период.

Р. А. Ахмеров, исследуя биографические кризисы личности, в качестве факторов, обусловливающих их, указывает на события и отношения между ними. В зависимости от межсобытийных отношений он выделяет:

– кризис нереализованности — субъективное отрицательное переживание жизненной программы;

– кризис опустошенности — душевная усталость и переживание отсутствия достижений;

– кризис бесперспективности — отсутствие перспектив профессионального роста, реальных планов на будущее.

Автор не увязывает эти кризисы с возрастом человека, по его мнению, они определяются субъективными переживаниями. В ин-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

дивидуальной жизни человека возможны разные варианты основных кризисов: опустошенность + бесперспективность; нереализованность + опустошенность + бесперспективность. Такие сочетания кризисов весьма трудно переживаются человеком, и выход может быть деструктивным, вплоть до суицида[1].

В. И. Слободчиков при разработке категории возраста в качестве основания его периодизации избрал понятие человеческой общности, внутри которой формируются многообразные способности человека, позволяющие ему входить в различные общности и выходить из них, т. е. быть самобытным. Начало каждой возрастной ступени — это всегда новое «рождение», переход в новую форму жизни. В. И. Слободчиков подчеркивает, что последовательная смена ступеней — это не просто условное членение непрерывного процесса эволюционирования, а прежде всего *смена режима индивидуальной жизни* как кризис самости и единичности. Соответственно он выделяет две группы кризисов: 1) кризисы «рождения» («так жить нельзя»); 2) кризисы развития («хочу быть как ты») и поиск новых способов самоопределения (табл. 11)[2].

Разрыв, противоречие между актуальной и потенциальной формами совместного существования и создают, по мнению В. И. Слободчикова, явление кризиса, когда ребенок, юноша, взрослый к чему-то стремятся, о чем-то томятся, сами не ведая, что душе угодно.

Жизненные кризисы являются предметом исследования зарубежных психологов Ш. Бюллер, Б. Ливехуда, Э. Эриксона и др. Разделяя человеческую жизнь на периоды, стадии, они обращают внимание на трудности перехода от одной стадии к другой. При этом подчеркиваются особенности кризисных явлений у женщин и у мужчин, анализируются факторы, инициирующие кризисы. Одни исследователи причины кризисов видят в биологическом развитии человека, обращают внимание на сексуальные изменения, другие большее значение придают социализации личности, третьи — духовному, нравственному становлению.

Согласно Э. Эриксону, каждый возрастной этап имеет свою точку напряжения — кризис, порожденный конфликтом развития Я личности. Человек сталкивается с проблемой соответствия внутренних и внешних условий существования. Когда у него вызревают те или иные качества личности, он встречается с новыми задачами, которые ставит жизнь перед ним как человеком определенного возраста. «Каждая последующая стадия ... есть потенциальный кризис вследствие радикального изменения перспективы. Слово “кризис” ... употребляется в контексте представлений о раз-

---

[1] См.: *Ахмеров Р. А.* Биографические кризисы личности: дис. ... канд. психол. наук. — М., 1994. — С. 74—78.

[2] См.: *Слободчиков В. И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. — 1991. — № 2.

Таблица 11

Кризисы «рождения» и развития

Стадии развития субъектности	Кризисы «рождения»	Кризисы развития
—	Родовой кризис: разрыв биологического симбиоза ((–2)—(+3) месяца)	Кризис новорожденности (3,5—7 месяцев)
Оживление	Кризис младенчества: разрыв психологического симбиоза (11—18 месяцев)	Кризис раннего детства (2,5—3,5 года)
Одушевление	Кризис детства, разрыв единства «Я-реального» и «Я-идеального» (5,5—7,5 лет)	Кризис отрочества (11—14 лет)
Персонализация	Кризис юности: разрыв идеала и реальности (17—21 год)	Кризис молодости (27—33 года)
Индивидуализация	Кризис взрослости: разрыв личного и общечеловеческого смысла жизни (39—45 лет)	Кризис зрелости (55—65 лет)
Универсализация	Кризис индивидуальной жизни: разрыв телесного и духовного существования	

витии для того, чтобы выделить не угрозу катастрофы, а момент изменения, критический период повышенной уязвимости и возросших потенций и, вследствие этого, онтогенетический источник возможного формирования хорошей или плохой приспособляемости»[1].

Жизненный путь Э. Эриксон разделил на восемь стадий. В соответствии с выделенными возрастными ступенями он обосновал основные кризисы психосоциального развития (табл. 12). Указаны два возможных выхода из каждого возрастного кризиса и названа сильная сторона личности, которая укрепляется в случае успешного разрешения возрастной проблемы.

Основанием периодизации кризисов психосоциального развития у Э.Эриксона являются понятия «идентичность» и «самоидентичность». Потребность быть самим собой в глазах значимых других и в собственных глазах определяет движущие силы развития, а

[1] *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — М., 1996. — С. 105.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Таблица 12

Стадии психосоциального развития (по Э. Эриксону)

№ п/п	Стадия	Психосоциальное развитие	Сильная сторона личности
1	Младенчество (0—1 год)	Основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности (доверие — недоверие)	Надежда
2	Раннее детство (1—3 года)	Самостоятельность против чувства вины и страха порицания (автономия — стыд, сомнение)	Сила воли
3	Возраст игры (3—6 лет)	Личная инициатива против чувства вины и страха порицания (инициативность — чувство вины)	Целенаправленность
4	Младший школьный возраст (6—12 лет)	Предприимчивость против чувства неполноценности (трудолюбие — чувство неполноценности)	Компетентность
5	Подростковый возраст — ранняя юность (12—19 лет)	Идентичность против смешения идентичности (эго — идентичность — ролевое смешение)	Верность
6	Юность (20—25 лет)	Интимность против изоляции (интимность — изоляция)	Любовь
7	Взрослость (26—64 года)	Продуктивность против застоя, поглощенности собой (продуктивность — застой)	Забота
8	Старость (65 и более лет)	Целостность, универсальность против отчаяния (эго — интеграция — отчаяние)	Мудрость

противоречия между идентичностью и самоидентичностью обусловливают кризисы и направления развития на каждой возрастной ступени.

Краткий анализ исследований кризисов личности свидетельствует об отсутствии их общепринятой классификации. Нередко одни и те же кризисные явления называют по-разному. Поэтому необходима разработка типологии кризисов личности.

Типология кризисов личности

В отечественной психологии большое значение придавалось исследованию *кризисов психического развития*. Изучение работ отечественных психологов показывает, что при исследовании одного и того же психологического явления используются разные термины. Как синонимы употребляются понятия «возрастные кризисы» и «кризисы психического развития». Это представляется некорректным. Чтобы объяснить правомерность нашей позиции, рассмотрим факторы, инициирующие кризисы.

В статье К. Н. Поливановой, посвященной кризисам психического развития детей, убедительно показано, что ведущими факторами кризисов детства являются изменение социальной ситуации развития, перестройка системы отношений со взрослыми и окружающим миром, а также смена ведущей деятельности[1].

Развитие кризисных явлений наблюдается в определенные, относительно кратковременные периоды. Но они никак не инициируются возрастом. Возраст — всего лишь фон, на котором проявляется кризис, главное — перестройка, изменение социальной ситуации и ведущей деятельности. И конечно, кризисы психического развития не ограничиваются периодом детства. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность изменяются и за пределами детского возраста.

Таким образом, кризисы психического развития — это переход от одной стадии развития к другой, характеризующийся изменением социальной ситуации, сменой ведущей деятельности и возникновением психологических новообразований.

С 14—16 лет изменение ведущей деятельности и социальной ситуации продолжает инициировать возникновение кризисов психического развития. Поскольку ведущей деятельностью взрослого человека становится учебно-профессиональная и профессиональная, оправданно называть эти кардинальные изменения *кризисами профессионального развития* личности. Решающее значение в возникновении этих кризисов принадлежит смене и перестройке ведущей деятельности. Разновидностью профессиональных кризисов являются творческие кризисы, обусловленные творческой несостоятельностью, отсутствием значимых достижений, профессиональной беспомощностью. Эти кризисы крайне тягостны для представителей творческих профессий: писателей, режиссеров, актеров, архитекторов, изобретателей и др.

А как же быть с *возрастными кризисами*? Могут ли возрастные изменения стать фактором возникновения кризисных явлений? Возраст — это в первую очередь биологический фактор, обуслов-

---

[1] См.: *Поливанова К. Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. — 1995. — № 1.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ленный созреванием, перестройкой, старением организма человека. В исследованиях ленинградских психологов, начатых еще под руководством Б. Г. Ананьева, показана гетерохронность интеллектуального развития взрослых. Изменения психических способностей являются следствием возрастных изменений. Значит, правомерно считать возрастные изменения человека, порождаемые биологическим развитием, самостоятельным фактором, детерминирующим возрастные кризисы. Эти кризисы относятся к нормативным процессам, необходимым для нормального поступательного хода личностного развития.

Следующую группу кризисов обусловливают внутриличностные изменения: перестройка сознания, бессознательные впечатления, инстинкты, иррациональные тенденции — все то, что порождает внутренний конфликт, рассогласование психологической целостности. Это *кризисы невротического характера*. Они традиционно являются предметом исследования фрейдистов, неофрейдистов и представителей других психоаналитических школ.

Наряду с названными группами психологических кризисов имеется еще один огромный пласт кризисных явлений — так называемые *жизненные кризисы*. Они могут быть вызваны такими знаковыми событиями, как окончание учебного заведения, трудоустройство, вступление в брак, рождение ребенка, смена местожительства, уход на пенсию и другие изменения индивидуальной биографии человека. Эти изменения социально-экономических, временны́х и пространственных обстоятельств сопровождаются значительными субъективными трудностями, психической напряженностью, перестройкой сознания и поведения.

И наконец, следует выделить еще одну группу кризисов, обусловленных критическими обстоятельствами жизни: драматическими, а иногда и трагическими событиями. Эти факторы имеют разрушительный, подчас катастрофический исход для человека. Происходит кардинальная перестройка сознания, пересмотр ценностных ориентаций и смысла жизни вообще. Протекают эти кризисы на грани человеческих возможностей и сопровождаются сверхэмоциональными переживаниями. Их вызывают такие ненормативные события, как потеря трудоспособности, инвалидность, развод, вынужденная безработица, миграция, неожиданная смерть близкого человека, лишение свободы и т. п. Назовем эту группу *критическими кризисами*.

Первые три группы *психологических кризисов* имеют относительно выраженный хронологический, возрастной характер. Они являются нормативными; все люди их переживают, но уровень выраженности кризиса не всегда приобретает характер конфликта. Преобладающая тенденция нормативных кризисов — конструктивная, развивающая личность.



Рис. 13. Типология кризисов

Вторые три группы жизненных кризисов имеют ненормативный, вероятностный характер. Время наступления, жизненные обстоятельства, сценарии, участники кризиса случайны. Эти событийные кризисы возникают вследствие стечения обстоятельств. Выход из таких кризисов проблематичен. Иногда он бывает деструктивным, и тогда общество получает циников, маргиналов, бомжей, алкоголиков, самоубийц.

Типология рассмотренных кризисов схематически представлена на рис.13.

Рассмотренные шесть групп кризисов в жизни каждого человека переплетены, и когда отдельные из них совпадают, то кризисы протекают очень остро, конфликтно.

Предметом нашего анализа являются кризисы профессионального развития, а проведенный типологический анализ позволит рассматривать их на фоне других кризисов.

Л. С. Выготский при анализе возрастных кризисов выделил три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. По его мнению, в первой фазе происходит обострение противоречия между субъективной и объективной составляющими социальной ситуации развития; в критической фазе это противоречие начинает проявляться в поведении и деятельности; в посткритической — противоречие разрешается путем образования новой социальной ситуации развития[1].

---

[1] См.: *Выготский Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Предкритическая фаза обнаруживается в неудовлетворенности существующим профессиональным статусом, содержанием деятельности, способами ее реализации, межличностными отношениями. Эта неудовлетворенность не всегда отчетливо осознается, но проявляется в психологическом дискомфорте на работе, раздражительности, недовольстве организацией, оплатой труда, руководителями и т. п.

Критическая фаза отличается осознанной неудовлетворенностью реальной профессиональной ситуацией. Намечаются варианты ее изменения, проигрываются сценарии дальнейшей профессиональной жизни, усиливается психическая напряженность. Противоречия усугубляются, и возникает конфликт, который становится ядром кризисных явлений.

Анализ конфликтных ситуаций в кризисных явлениях позволяет выделить следующие типы конфликтов профессионального развития личности:

– мотивационный, обусловленный потерей интереса к учебе, работе, утратой перспектив профессионального роста, дезинтеграцией профессиональных ориентаций, установок, позиций;

– когнитивно-деятельностный, детерминированный неудовлетворенностью содержанием и способами осуществления учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;

– поведенческий, обусловленный противоречиями в межличностных отношениях в первичном коллективе, неудовлетворенностью своим социально-профессиональным статусом, положением в группе, уровнем зарплаты и т. п.

Конфликт сопровождается рефлексией, ревизией учебно-профессиональной ситуации, анализом своих возможностей и способностей.

Разрешение конфликта приводит кризис в *посткритическую фазу*. Способы разрешения конфликтов могут иметь конструктивный, профессионально-нейтральный и деструктивный характер.

Факторы, детерминирующие кризисы профессионального развития

Основываясь на концепции профессионального становления личности, мы выдвинули положение о том, что переход от одной стадии к другой сопровождается кризисами. Под кризисами профессионального становления мы понимаем непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки профессионального сознания, деятельности и поведения личности, изменения вектора ее профессионального развития. Кризисы приводят к переориентации на новые цели, коррекции и ревизии социально-профессиональной позиции, подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимо-

отношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях — к смене профессии.

Рассмотрим факторы, инициирующие кризисы профессионального становления. Условно их можно разделить на объективные и субъективные.

Вначале рассмотрим факторы, отнесенные нами к первой группе. В качестве *объективных* выделены смена ведущей деятельности, изменение способа выполнения деятельности, изменение социальной ситуации развития, возрастные психологические и психофизиологические изменения, профессионально обусловленные деформации и стагнация, ухудшение или улучшение социально-экономической ситуации, случайные события и неблагоприятные обстоятельства.

Одним из наиболее изученных в отечественной психологии факторов является *смена ведущей деятельности при переходе от одной стадии развития к другой* (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Б. Ф. Ломов и др.). В процессе профессионального становления смена ведущей деятельности происходит на стадиях оптации, профессиональной подготовки и профессиональной адаптации.

По мере профессионального становления личности этот фактор утрачивает свое определяющее значение. Несомненно, что психическое развитие в зрелом возрасте происходит в рамках одной и той же деятельности. Поэтому следующим фактором является *совершенствование способов выполнения деятельности* в рамках одной и той же профессиональной деятельности (Б. Г. Ананьев, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова и др.). На стадии первичной профессионализации способ выполнения деятельности носит нормативно одобряемый характер, а на стадии вторичной профессионализации или мастерства — индивидуально-творческий.

Изменение социальной ситуации развития также способствует развитию кризисных явлений (Л. И. Божович, Л. С. Выготский и др.). Наиболее отчетливо это проявляется на стадии профессиональной подготовки и профессиональной адаптации.

Следующим фактором, порождающим профессиональные кризисы, является *улучшение или ухудшение социально-экономических условий жизнедеятельности* (ликвидация предприятия, сокращение рабочих мест, неудовлетворительная зарплата, высокая зарплата, переезд на новое место жительства и др.).

Рост числа безработных создает условия для увеличения количества людей, переживающих кризис утраты профессиональной деятельности. Это обусловлено невозможностью или неспособностью людей, потерявших работу, найти быстрый выход из создавшейся ситуации, порожденной вынужденной потерей профессиональной активности.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Кризисы профессионального становления нередко связаны с *возрастными психологическими изменениями*: ухудшением здоровья, снижением работоспособности, ослаблением психических процессов, профессиональной усталостью, интеллектуальной беспомощностью, синдромом «эмоционального сгорания».

Внешняя и внутренняя оценки успешности профессиональной деятельности субъекта также могут приводить к кризисам профессионального становления. Внешняя оценка опирается на результативность работы, эффективность взаимодействия с коллегами, инициативность работника. Отрицательное оценивание этих параметров может инициировать кризисные явления. Внутренняя оценка является результатом соотнесения вознаграждения за труд с представлениями личности о результативности своего труда, особенностями взаимодействия с коллегами по работе и инициативности, а также с мотивационно-оценочными структурами личности и затратами на достижение результатов труда.

Факторами кризисов профессионального становления могут выступать *профессиональная апатия и профессиональная стагнация*. Однако эти факторы появляются на более поздних стадиях профессионального становления. В исследованиях Н. В. Кузьминой установлено, что на стадии профессионализации по мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития[1]. Л. И. Анцыферова, раскрывая факторы, детерминирующие кризис идентичности, выделяет профессиональную стагнацию. На ее взгляд, это приводит к тому, что «человек, привыкший считать себя способным, нужным, специалистом высокого класса... обнаруживает, что он стал иным, нетождественным себе»[2].

Наконец, еще одним фактором кризисов профессионального становления являются *случайные события и неблагоприятные обстоятельства* в реализации профессиональных планов. Нарушая привычное течение профессиональной жизни, они порождают психическую напряженность, дискомфорт, создают ситуацию невозможности прежнего состояния.

Вторая группа факторов обусловлена *субъективными качествами личности*: внутренними условиями ее развития и активностью, необходимой для саморазвития. Это социально-профессиональная активность личности, совершенствование способов выполнения деятельности (инновации), полная поглощенность профессиональной деятельностью, неудовлетворенность социальным и профес-

---

[1] См.: *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1989.

[2] *Анцыферова Л. И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 3. — С. 99—105.

сионально-образовательным статусом, неудовлетворенность потребностей личности (материальных, духовных), субъективное чувство остановки в развитии, стремление к самоактуализации и самореализации.

Одним из важных факторов, детерминирующих развитие кризисов профессионального становления, является возросшая *социально-профессиональная активность.*

Осуществляя определенный вид деятельности, личность развивается; развиваясь, человек совершенствует деятельность. Однако не каждая профессиональная деятельность позволяет личности развить себя. Существует ряд профессий, требующих выполнения нормативной, подчиняющейся жестким алгоритмическим предписаниям деятельности. Личность, обладающая высокой степенью активности, в этой ситуации испытывает сильнейший дискомфорт, неудовлетворенность своим положением на рабочем месте. Это состояние иногда называют «утратой себя».

Неудовлетворенность собой, субъективное чувство остановки в развитии инициируют развитие кризисных явлений. Наступает момент, когда дальнейшее эволюционное развитие деятельности, формирование ее индивидуального стиля невозможны без коренной ломки нормативно одобряемой деятельности. Личность должна совершить профессиональный поступок, проявить сверхнормативную активность. Сверхнормативная профессиональная активность может выразиться в переходе на новый образовательно-квалификационный уровень либо на качественно новый, инновационный уровень выполнения деятельности.

Совершенствование способов выполнения профессиональной деятельности, внедрение новых образовательных программ, технологий, инноваций также иногда приводят к развитию кризисов профессионального становления.

Наконец, фактором длительного кризисного явления может стать *полная поглощенность профессиональной деятельностью.* Канадский психолог Б.Киллинджер в книге «Трудоголики, респектабельные наркоманы» отмечает, что специалисты, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, иногда серьезно нарушают профессиональную этику, становятся конфликтными, проявляют жесткость во взаимоотношениях[1].

Конструктивный выход из конфликта предполагает повышение профессиональной квалификации, поиск новых способов выполнения деятельности, изменение профессионального статуса, смену места работы и переквалификацию. Такой путь преодоления кризисов требует от личности проявления сверхнормативной профессиональной активности, совершения поступков, которые прокладывают новое русло ее профессионального развития.

---

[1] См.: Аргументы и факты. — 1991. — № 9.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Профессионально-нейтральное отношение личности к кризисам приводит к профессиональной стагнации, равнодушию и пассивности. Личность стремится реализовать себя вне профессиональной деятельности: в быту, различного рода хобби, садоводстве и т. п.

Деструктивные последствия кризисов выражаются в нравственном разложении, профессиональной апатии, пьянстве, безделье.

Психологические особенности кризисов профессионального становления

В развиваемой нами концепции профессионального становления личности выделены следующие стадии: оптация, профессиональное образование и подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация и мастерство. Согласно определению кризисов, переход от одной стадии к другой порождает нормативные кризисные явления. Рассмотрим их психологические особенности, следуя логике профессионального становления.

Профессиональное становление личности начинается со стадии оптации — формирования профессиональных намерений. В 14—16 лет, в возрасте ранней юности, оптанты начинают профессионально самоопределяться. К 14 годам уже сформированы разносторонние знания о мире профессий, имеется представление о желаемой профессии. Нужен конкретный профессионально ориентированный план: продолжить ли учебу в общеобразовательной или профессиональной школе. Для кого-то все решено, кто-то вынужден уже профессионально определяться. На стадии оптации происходит переоценка учебной деятельности: в зависимости от профессиональных намерений изменяется и мотивация. Учеба в старших классах приобретает профессионально ориентированный характер, а в профессиональных учебных заведениях она имеет отчетливо выраженную учебно-профессиональную направленность. Есть все основания считать, что на стадии оптации происходит смена ведущей деятельности с учебно-познавательной на учебно-профессиональную.

Кардинально изменяется социальная ситуация развития. При этом неизбежно столкновение желаемого будущего и реального настоящего, которое приобретает характер *кризиса учебно-профессиональной ориентации*.

Старшеклассники, продолжившие учебу в 10—11-х классах, отчетливо переживают этот кризис в 16—17 лет, перед завершением школьного образования. Ядром кризиса является необходимость выбора способа получения профессионального образования или профессиональной подготовки. Следует подчеркнуть, что в этом возрасте, как правило, выбирается вариант продолжения

учебы, ориентированной на определенное профессиональное поле, а не на конкретную профессию.

Переживание кризиса, рефлексия своих возможностей приводят к коррекции профессиональных намерений. Вносятся также коррективы в оформившуюся к этому возрасту Я-концепцию.

Деструктивное разрешение кризиса приводит к ситуативному выбору способа получения профессиональной подготовки или профессии, выпадению из нормальной социальной сферы. Девушки и юноши попадают в сообщества с отклоняющимся поведением. Асоциальное поведение часто является формой компенсации внутриличностного конфликта — переживания своей неполноценности, отторгнутости, ненужности.

На стадии профессиональной подготовки многие учащиеся и студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Наблюдается *кризис профессионального выбора.* Как правило, он отчетливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения. За редким исключением этот кризис преодолевается сменой учебной мотивации на социально-профессиональную. Усиливающаяся из года в год профессиональная направленность учебных дисциплин снижает неудовлетворенность.

Таким образом, кризис ревизии и коррекции профессионального выбора на данной стадии не доходит до критической фазы, когда неизбежен конфликт. Можно отметить вялотекущий характер этого кризиса. Но изменение социальной ситуации развития и перестройка ведущей учебно-познавательной деятельности в профессионально ориентированную позволяют выделить его в самостоятельный нормативный кризис профессионального становления личности.

После завершения профессионального образования наступает стадия профессиональной адаптации. Молодые специалисты приступают к самостоятельной трудовой деятельности. Кардинально изменяется профессиональная ситуация развития: новый разновозрастный коллектив, другая иерархическая система производственных отношений, иные социально-профессиональные ценности, непривычная социальная роль и, конечно, принципиально новый вид ведущей деятельности.

Уже при выборе профессии молодой человек имеет определенное представление о будущей работе. В профессиональном учебном заведении оно значительно обогащается. И вот наступает время реального выполнения профессиональных функций. Первые недели, месяцы работы вызывают большие трудности. Но они не становятся фактором возникновения кризисных явлений. Основная причина психологическая, являющаяся следствием несовпа-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

дения реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Несоответствие профессиональной деятельности ожиданиям вызывает *кризис профессиональных экспектаций.*

Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями, производственными отношениями, условиями работы и зарплатой.

Возможны два варианта разрешения кризиса:

– конструктивный: активизация профессиональных усилий по скорейшей адаптации и приобретению опыта работы;

– деструктивный: увольнение, смена специальности; неадекватное, некачественное, непродуктивное выполнение профессиональных функций.

Следующий нормативный кризис профессионального становления личности возникает на завершающей стадии первичной профессионализации, после 3—5 лет работы. К этому времени специалист освоил и продуктивно (производительно и качественно) выполняет нормативно одобряемую деятельность, определил свой социально-профессиональный статус в иерархии производственных отношений. Динамика прошлого опыта, инерция профессионального развития, потребность в самоутверждении вызывают протест, неудовлетворенность профессиональной жизнью. Осознанно или неосознанно личность начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере. При отсутствии перспектив профессионального роста личность испытывает дискомфорт, психическую напряженность, появляются мысли о возможном увольнении, смене профессии.

Кризис профессионального роста может временно компенсироваться разного рода непрофессиональными, досуговыми видами деятельности, бытовыми заботами или же кардинально решаться путем ухода из профессии. Но вряд ли такое разрешение кризиса можно считать продуктивным.

Стабилизация же всех сторон профессиональной жизни способствует профессиональной стагнации личности — смирению и профессиональной апатии. Стагнация может длиться годами, иногда вплоть до ухода на пенсию.

Дальнейшее профессиональное развитие специалиста приводит его к вторичной профессионализации. Особенностью этой стадии является высококачественное и высокопроизводительное выполнение профессиональной деятельности. Способы ее реализации имеют отчетливо выраженный индивидуальный характер. Специалист становится профессионалом. Ему присущи социально-профессиональная позиция, устойчивая профессиональная самооценка. Кардинально перестраиваются социально-профессиональные ценности и отношения, изменяются способы выполнения

деятельности, что свидетельствует о переходе специалиста на новую стадию профессионального развития, так как эти изменения приводят к существенному преобразованию и социальной ситуации, и ведущей деятельности, которая характеризуется индивидуальным стилем и элементами творчества.

Во многих случаях качественное и высокопродуктивное выполнение деятельности приводит к тому, что личность перерастает свою профессию. Усиливается неудовлетворенность собой, своим профессиональным положением. Сформировавшееся к этому времени профессиональное самосознание подсказывает альтернативные сценарии дальнейшей карьеры, и не обязательно в рамках данной профессии. Личность испытывает потребность в самоопределении и самоорганизации. Противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами приводят к развитию *кризиса профессиональной карьеры.* При этом серьезной ревизии подвергается Я-концепция, вносятся коррективы в сложившиеся производственные отношения. Можно констатировать: идет перестройка профессиональной ситуации развития.

Возможные сценарии выхода из кризиса: увольнение, освоение новой специальности в рамках той же профессии, переход на более высокую должность.

Одним из продуктивных вариантов снятия кризиса является переход на следующую стадию профессионального становления — стадию мастерства.

Стадия мастерства характеризуется творческим и инновационным уровнем выполнения профессиональной деятельности. Движущим фактором дальнейшего профессионального развития личности становится потребность в самореализации, самоосуществлении. Профессиональная самоактуализация личности приводит к неудовлетворенности собой, окружающими людьми.

Кризис нереализованных возможностей, или, точнее, *кризис социально-профессиональной самоактуализации*, — это душевная смута, бунт против себя. Продуктивный выход из него — новаторство, изобретательство, стремительная карьера, социальная и профессиональная сверхнормативная активность. Деструктивные варианты разрешения кризиса — увольнение, конфликты, профессиональный цинизм, алкоголизм, создание новой семьи, депрессия.

Следующий нормативный кризис профессионального развития обусловлен уходом из профессиональной жизни. По достижении определенной возрастной границы человек уходит на пенсию. Предпенсионный период для многих работников приобретает кризисный характер. Это связано с необходимостью усвоения новой социальной роли и поведения. Уход на пенсию означает сужение социально-профессионального поля и контактов, снижение финансовых возможностей. Острота протекания *кризиса утраты про-*

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

фессиональной деятельности зависит от характера трудовой деятельности (работники физического труда переживают его легче), семейного положения и здоровья. Для снятия кризисных явлений целесообразно проводить тренинги социально-экономической взаимопомощи, организовывать курсы по подготовке к уходу на пенсию, клубы досуга пенсионеров.

После ухода на пенсию начинается социально-психологическое старение. Оно проявляется в ослаблении интеллектуальных процессов, повышении или снижении эмоциональных переживаний. Снижается темп психической деятельности, появляется настороженность к нововведениям, ко всему новому, наблюдается постоянная погруженность в прошлое и ориентация на прошлый опыт. Отмечается также пристрастие к морализированию и осуждению поведения молодежи, четко прослеживается противопоставление своего поколения поколению, идущему на смену. Неудачно прожитая жизнь завершается страхом смерти, постоянными жалобами на здоровье, близких родственников, упущенные возможности. Эта неудовлетворенность современной жизнью обусловлена укорочением жизненной перспективы, аморфностью профессиональной идентичности, социальной изоляцией и одиночеством. Назовем это беспокойное и тревожное состояние души *кризисом социально-психологической адекватности*.

Каковы же способы преодоления этого кризиса? Психологические исследования последних лет показывают, что пожилые люди могут активно противостоять наступлению беспомощной старости. Л. И. Анцыферова отмечает, что условием преодоления развивающегося кризиса может стать определение областей приложения накопленного опыта, в которых можно получить подтверждение своей полезности, нужности. «Новые старики» могут осваивать и новые профессии, не говоря уже о совершенствовании в привычных сферах профессиональной деятельности[1]. Пожилые люди могут, наконец, заняться обобщением своего индивидуального опыта в форме книги воспоминаний, любительскими видами декоративно-прикладных ремесел и т. п. Главное — насытить жизнь активной деятельностью. В настоящее время актуальным становится обеспечение полноценной социально-профессиональной деятельности пожилых людей[2].

Мы рассмотрели основные нормативные кризисы профессионального становления личности. Каждый из них отличается своеобразием профессиональной ситуации развития и индивидуально окрашенными способами выполнения ведущей деятельности. Ре-

---

[1] См.: *Анцыферова Л. И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 3. — С. 99—105.

[2] См.: *Греллер М.* Старение и работа: человеческий и экономический потенциал // Иностранная психология. — 1996. — № 7.

шающее значение в возникновении кризисов на первых стадиях профессионального становления имеют объективные факторы: смена ведущей деятельности, кардинальное изменение социальной ситуации. На последующих стадиях все большую роль играют субъективные факторы: изменение Я-концепции, перестройка профессионального сознания, возрастание уровня притязаний и самооценки, проявление потребности в самоутверждении и самоосуществлении, т.е. личность сама становится инициатором кризисов профессионального развития. Продуктивное выполнение деятельности приводит к тому, что профессионализм личности перерастает саму деятельность (табл. 13).

Таблица 13

Кризисы профессионального становления личности

Кризис	Факторы, детерминирующие кризис	Способы преодоления
Кризис учебно-профессиональной ориентации (14—15 или 16—17 лет) на стадии оптации	Невозможность реализовать свои профессиональные намерения. Выбор профессии без учета своих индивидуально-психологических особенностей и психофизиологических свойств. Ситуативный выбор профессионального учебного заведения	Психологически компетентное профессиональное консультирование. Коррекция профессиональных намерений
Кризис профессионального выбора (16—18 лет или 19—21 год) на стадии профессионального образования	Неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой. Изменение социально-экономических условий жизни. Перестройка ведущей деятельности	Активизация учебно-познавательной деятельности. Смена мотивов учебно-профессиональной деятельности. Коррекция выбора профессии
Кризис профессиональных экспектаций (18—20 лет или 21—23 года) на стадии профессиональной адаптации	Трудности профессиональной адаптации. Освоение новой ведущей деятельности. Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности	Активизация профессиональных усилий. Коррекция мотивов труда и Я-концепции. Смена специальности и профессии

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Окончание табл. 13

Кризис	Факторы, детерминирующие кризис	Способы преодоления
Кризис профессионального роста (30—33 года) на стадии первичной профессионализации	Неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и своим профессиональным ростом. Потребность в профессиональном самоутверждении и трудности ее удовлетворения	Повышение социально-профессиональной активности и квалификации. Смена места работы и вида деятельности
Кризис профессиональной карьеры (38—40 лет) на стадии вторичной профессионализации	Неудовлетворенность своим социально-профессиональным статусом, должностью. Новая доминанта профессиональных ценностей. Кризис возрастного развития	Повышение социально-профессиональной активности. Выработка индивидуального стиля деятельности, качественное улучшение способов выполнения деятельности. Освоение новой специальности, повышение квалификации. Переход на новую работу
Кризис социально-профессиональной самоактуализации (48—50 лет) на стадии мастерства	Неудовлетворенность возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации. Недовольство своим социально-профессиональным статусом. Психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья. Профессиональные деформации	Переход на инновационный уровень выполнения деятельности. Сверхнормативная социально-профессиональная активность. Смена профессиональной позиции
Кризис утраты профессиональной деятельности (55—60 лет) на стадии утраты профессии	Уход на пенсию и новая социальная роль. Сужение социально-профессионального поля. Психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья	Социально-психологическая подготовка к новому виду жизнедеятельности. Организация социально-экономической взаимопомощи пенсионеров. Вовлечение в общественно полезную деятельность

Помимо нормативных кризисов профессиональное становление сопровождается ненормативными, обусловленными жизненными обстоятельствами. Такие события, как вынужденное увольнение, переквалификация, смена места жительства, перерывы в работе, связанные с рождением ребенка, потеря трудоспособности, вызывают сильные эмоциональные переживания и часто приобретают отчетливо выраженный кризисный характер.

К эффективным психотехнологиям преодоления кризисов профессионального становления относятся психопрофилактика кризисов, диагностика социально-профессиональных качеств личности как информационная основа коррекции профессионально-психологического профиля личности, тренинги личностного и профессионального роста, рефлексия профессионального развития и составление альтернативных сценариев профессиональной жизни, индивидуальное консультирование, прогноз желаемых профессиональных достижений. Психотехнологии преодоления кризисов профессионального становления создают условия для прогрессивного целенаправленного профессионального становления, способствуют профессиональной самоактуализации работников.

Кризисы профессионального развития могут также стать следствием внедрения новой организации труда, новых технологий, проведения аттестации, тарификации и т.п. Но они не являются предметом нашего анализа, как и кризисы, вызванные крупными жизненными неудачами и провалами.

Траектория профессионального становления, его интенсивность определяются в процессе преодоления кризисов. Это активный, результативный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать профессионально обусловленную психологическую ситуацию. Интенсивность переживания кризиса определяется активностью личности и устройством психологического жизненного мира индивида (внешние и внутренние условия жизнедеятельности). Человек всегда сам и только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, породившие кризис. Вместе с тем существуют условия, позволяющие в определенной степени управлять процессом переживания кризиса, создавать предпосылки для его оптимального преодоления или, по крайней мере, препятствовать развитию социально деструктивных путей разрешения кризисных ситуаций (алкоголизм, невротизация, психопатизация, противоправное поведение и т.д.).

Если человеку не удается справиться с кризисами как естественным сопровождением профессионального роста, то могут возникать разнообразные профессионально обусловленные деформации, т.е. искажение конфигурации личностного профиля за счет угасания позитивных установок и усиления негативного отношения к себе или другим людям. Все это, в свою очередь, влияет на

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

продуктивность профессиональной деятельности, снижает мотивацию к ней.

5.2. Профессионально обусловленные деструкции личности

Введение в проблему

Известно, что труд положительно влияет на психику человека. Применительно же к разным видам профессиональной деятельности принято считать, что существует большая группа профессий, которые приводят к возникновению профессиональных заболеваний разной степени тяжести. Наряду с этим существуют виды труда, которые не отнесены к вредным, но условия и характер профессиональной деятельности оказывают травмирующее воздействие на психику (например, монотонный труд, большая ответственность, актуальная возможность аварии, психическая напряженность труда и др.).

Исследователи отмечают также, что многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к появлению профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности[1]. Можно констатировать, что на стадии профессионализации по многим видам профессий происходит развитие профессиональных деструкций.

Профессиональные деструкции (от лат. *destructio* — разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо) — это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса.

А. К. Маркова на основе обобщения исследований нарушения профессионального развития личности выделила следующие тенденции профессиональных деструкций:

– отставание, замедление профессионального развития сравнительно с возрастными и социальными нормами;

– дезинтеграцию профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие — нереалистические цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты;

---

[1] См.: *Артамонова В. Г., Шаталов Н. Н.* Профессиональные болезни. — М., 1988; *Козлов В. Н.* Физиология и психология труда: научные основы оценки тяжести и напряженности труда. — Саратов, 1984; *Филиппов А. В.* Работа с кадрами: психологический аспект. — М., 1990.

– низкую профессиональную мобильность, неумение приспособиться к новым условиям труда и дезадаптацию;

– рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития, когда одна сфера как бы забегает вперед, а другая отстает (например, мотивация к профессиональному росту есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания);

– ослабление ранее имевшихся профессиональных данных, профессиональных способностей, профессионального мышления;

– искаженное профессиональное развитие, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонений от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности;

– появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции);

– прекращение профессионального развития вследствие профессиональных заболеваний или потери трудоспособности[1].

Таким образом, профессиональные деструкции нарушают целостность личности, снижают ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности.

Психологическая детерминация профессиональных деструкций личности

Анализируя причины, препятствующие профессиональному развитию человека, А. К. Маркова указывает на возрастные изменения, связанные со старением, профессиональные деформации, профессиональную усталость, монотонию[2], длительную психическую напряженность, обусловленную сложными условиями труда[3].

Сенситивными периодами образования профессиональных деструкций являются кризисы профессионального становления личности. Непродуктивный выход из кризиса искажает профессиональную направленность, инициирует возникновение негативной профессиональной позиции, снижает профессиональную активность. Эти изменения активизируют процесс образования профессиональных деструкций.

Все многообразие факторов, детерминирующих профессиональные деструкции, можно разделить на три группы:

---

[1] См.: *Маркова А. К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 150—151.

[2] *Монотония* — психическое состояние, возникающее в условиях однообразной работы; проявляется в скуке, ослаблении интереса к труду, а также в снижении производительности труда.

[3] См.: *Маркова А. К.* Психология профессионализма. — С. 151—156.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

– объективные, связанные с социально-профессиональной средой, социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, профессионально-пространственной средой;

– субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений;

– объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей.

Рассмотрим психологические детерминанты деструкций личности, порождаемые этими факторами. Следует отметить, что одни и те же детерминанты проявляются во всех трех группах факторов.

1. Предпосылки развития профессиональных деструкций коренятся уже в *мотивах выбора профессии*. Это как осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, так и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению.

2. Пусковым механизмом развития деструкций становятся *неоправдавшиеся ожидания* на стадии вхождения в самостоятельную профессиональную жизнь. Профессиональная реальность сильно отличается от представления, сформировавшегося у выпускника профессионального учебного заведения. Первые же трудности побуждают начинающего специалиста к поиску «кардинальных» методов работы. Неудачи, отрицательные эмоции, разочарования инициируют развитие профессиональной дезадаптации личности.

3. В процессе выполнения профессиональной деятельности специалист повторяет одни и те же действия и операции. В типичных условиях труда становится неизбежным образование *стереотипов* осуществления профессиональных функций, действий, операций. Они упрощают выполнение профессиональной деятельности, повышают ее определенность, облегчают взаимоотношения с коллегами. Стереотипы придают профессиональной жизни стабильность, способствуют формированию опыта и индивидуального стиля деятельности. Можно констатировать, что профессиональные стереотипы обладают несомненными достоинствами для человека и являются основой образования многих профессиональных деструкций личности.

Стереотипы — неизбежный атрибут профессионализации специалиста; образование автоматизированных профессиональных умений и навыков, становление профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и установок. И наступает момент, когда профессиональное бессознательное превращается в стереотипы мышления, поведения и деятельности.

Но профессиональная деятельность изобилует нестандартными ситуациями, и тогда возможны ошибочные действия и неадекватные реакции. П. Я. Гальперин указывал, что «при неожи-

данном изменении ситуации нередко случается, что действия начинают выполняться по отдельным условным раздражителям, без учета фактического положения в целом. Тогда говорят, что автоматизмы действуют вопреки пониманию»[1]. Другими словами, стереотипизация является одним из достоинств психики, но вместе с тем вносит большие искажения в отражение профессиональной реальности и порождает разного типа психологические барьеры.

4. К психологическим детерминантам профессиональных деструкций относятся разные формы *психологической защиты*. Многие виды профессиональной деятельности характеризуются значительной неопределенностью, вызывающей психическую напряженность, часто сопровождаются отрицательными эмоциями, деструкциями ожиданий. В этих случаях вступают в действие защитные механизмы психики. Из огромного многообразия видов психологической защиты на образование профессиональных деструкций влияют отрицание, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение.

5. Развитию профессиональных деформаций способствует *эмоциональная напряженность* профессионального труда. Часто повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния с ростом стажа работы снижают фрустрационную толерантность специалиста, что может привести к развитию профессиональных деструкций.

Эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам. Такое неустойчивое состояние психики получило название синдрома «эмоционального сгорания»[2]. Этот синдром наблюдается у педагогов, врачей, управленцев, социальных работников. Его следствием могут стать неудовлетворенность профессией, утрата перспектив профессионального роста, а также разного рода профессиональные деструкции личности.

6. На развитие деструкций специалиста большое влияние оказывает *снижение уровня интеллекта*. Исследования общего интеллекта взрослых показывают, что с ростом стажа работы он снижается. Конечно, здесь имеют место возрастные изменения, но главная причина заключается в особенностях нормативной профессиональной деятельности. Многие виды труда не требуют от работников решения профессиональных задач, планирования процесса труда, анализа производственных ситуаций. Невостребованные интеллектуальные способности постепенно угасают. Однако интеллект работников, занятых теми видами труда, выполнение которых связано с решением профессиональных проблем, поддерживается на высоком уровне до конца их профессиональной жизни.

---

[1] *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. — М., 1976. — С. 84.

[2] См.: *Форманюк Т.В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. — 1994. — № 6.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

7. Деструкции обусловлены также тем, что у каждого человека есть *предел развития* профессионализма и повышения уровня образования. Он зависит от социально-профессиональных установок, индивидуально-психологических особенностей, эмоционально-волевых характеристик. Причинами образования предела развития могут стать психологическое насыщение профессиональной деятельностью, неудовлетворенность имиджем профессии, низкой зарплатой, отсутствием моральных стимулов.

8. Фактором, инициирующим образование деструкций, являются возрастные изменения, связанные со *старением*. Специалисты в области психогеронтологии выделяют следующие виды психологического старения человека:

– социально-психологическое старение, которое выражается в ослаблении интеллектуальных процессов, перестройке мотивации, изменении эмоциональной сферы, возникновении дезадаптивных форм поведения, росте потребности в одобрении и др.;

– нравственно-этическое старение, проявляющееся в навязчивом морализировании, скептическом отношении к молодежной субкультуре, противопоставлении настоящего прошлому, преувеличении заслуг своего поколения и др.;

– профессиональное старение, которое характеризуется невосприимчивостью к нововведениям, канонизацией индивидуального опыта и опыта своего поколения, трудностями освоения новых средств труда и производственных технологий, снижением темпа выполнения профессиональных функций и др.[1].

Исследователи феномена старости подчеркивают, да и примеров тому много, что фатальной неизбежности профессионального старения нет. Это действительно так. Но нельзя отрицать очевидного: физическое и психологическое старение деформирует профессиональный профиль человека, отрицательно сказывается на достижении вершин профессионального мастерства.

Таким образом, мы определили основные детерминанты профессиональных деструкций специалиста. Это стереотипы мышления и деятельности, социальные стереотипы поведения, отдельные формы психологической защиты: рационализация, проекция, отчуждение, замещение, идентификация. Но главным фактором, ключевой детерминантой развития деструкций является сама профессиональная деятельность. *Каждая профессия имеет свой ансамбль профессиональных деформаций.*

Виды профессиональных деструкций личности

К профессиональным деструкциям относятся профессиональные деформации, профессионально обусловленные акцентуации,

---

[1] См.: *Нечипоров Б. В.* К психологии старости. — М., 1978.

выученная беспомощность, профессиональная отчужденность и стагнация.

Наиболее изученным видом профессиональных деструкций являются *профессиональные деформации*. В психологии труда основательно исследованы проблемы профессионального старения, обеспечения надежности труда, повышения работоспособности, а также виды профессиональной деятельности, связанные с неблагоприятными и экстремальными условиями труда. В меньшей степени исследованы профессиональные деформации личности. С. Г. Геллерштейн еще в 1930-е гг. писал: «Надо постоянно помнить, что сущность профессиональной работы заключается не только в выполнении работником ряда активных и реактивных действий, но и в приспособлении организма к тем специфическим особенностям профессии, на фоне которых эти действия совершаются. Происходит непрерывное взаимодействие внешних условий и организма работника. При этом очень часто наблюдается деформация не только тела, но и психики работника»[1]. Далее С. Г. Геллерштейн уточняет, что деформацию следует понимать как изменение, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер (искривление позвоночника и близорукость у конторских служащих, угодливость приказчиков, льстивость кельнеров и др.).

Отдельные аспекты этой проблемы освещены в работах С. П. Безносова, Р. М. Грановской, Л. Н. Корнеевой[2]. Исследователи отмечают, что деформации развиваются под влиянием условий труда и возраста. Деформации искажают конфигурацию личностного профиля персонала и негативно сказываются на продуктивности труда. В наибольшей степени профессиональным деформациям подвержены профессии типа «человек — человек». Это вызвано, по мнению С. П. Безносова, тем, что общение с другим человеком обязательно включает и его обратное воздействие на субъекта данного труда. Профессиональные деформации по-разному выражаются у представителей различных профессий.

А. В. Филиппов, анализируя психологические механизмы реализации нововведений, выделяет несколько типов психологических барьеров: организационно-психологические, социально-психологические, когнитивно-психологические и психомоторные[3].

---

[1] Цит. по: История советской психологии труда: тексты / под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носкова. — М., 1983. — С. 132.

[2] См.: *Безносов С. П.* Профессиональная деформация и воспитание личности // Психологическое обеспечение социального развития человека / под ред. А. А. Крылова. — Л., 1989. — Вып.13; *Грановская Р. М., Крижанская Ю. С.* Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994; *Корнеева Л. Н.* Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб., 1991.

[3] См.: *Филиппов А. В.* Работа с кадрами: психологический аспект. — С. 142—148.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Возникновение этих барьеров обусловлено стереотипизацией организационных процессов, межличностных отношений, режимом труда и др. Развитие производства, модернизация техники, новые технологии вызывают необходимость перестройки, изменения устоявшейся профессионально обусловленной структуры специалиста. Психологические барьеры порождают конфликтные ситуации, вызывают психическую напряженность, неудовлетворенность трудом, руководителями. Все эти негативные явления приводят к развитию профессионально нежелательных качеств: консерватизма, догматизма, индифферентности и др.

А. М. Новиков подчеркивает необходимость смены места работы, должности и квалификации работников. Если человек всю жизнь работает на одном и том же рабочем месте, то это приводит, по мнению исследователя, к деградации личности[1].

Таким образом, можно констатировать: многолетнее выполнение одной и той же деятельности устоявшимися способами ведет к развитию профессионально нежелательных качеств и профессиональной дезадаптации специалистов.

Профессиональной деформации, отмечают С. П. Безносов, Р. М. Грановская, Л. Н. Корнеева, А. К. Маркова, в наибольшей степени подвержены представители социономических профессий, постоянно взаимодействующие с людьми: врачи, педагоги, работники сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащие, руководители, предприниматели и др.

У представителей этих профессий профессиональные деформации могут проявляться на следующих уровнях.

1. *Общепрофессиональные деформации*, характерные для работников данной профессии. Эти инвариантные особенности личности и поведения профессионалов прослеживаются у большей части работников со стажем, хотя уровень выраженности данной группы деформаций различен. Так, для врачей характерен синдром «сострадательной усталости», выражающийся в эмоциональной индифферентности к страданиям больных. У работников правоохранительных органов развивается синдром «асоциальной перцепции», при котором каждый гражданин воспринимается как потенциальный нарушитель; у руководителей — синдром «вседозволенности», выражающийся в нарушении профессиональных и этических норм, в стремлении манипулировать профессиональной жизнью подчиненных. Ансамбль общепрофессиональных деформаций делает работников профессии узнаваемыми, похожими.

2. *Специальные профессиональные деформации*, возникающие в процессе специализации по профессии. Любая профессия объеди-

[1] См.: *Новиков А. М.* Профессиональное образование России. — М., 1997. — С. 33.

няет несколько специальностей. Каждая специальность имеет свой состав деформаций. Так, у следователя появляется правовая подозрительность, у оперативного работника — актуальная агрессивность, у адвоката — профессиональная изворотливость, у прокурора — обвинительность. Врачи разных специальностей тоже обрастают своими деформациями. Терапевты ставят угрожающие диагнозы, хирурги циничны, медсестры черствы и равнодушны.

3. *Профессионально-типологические деформации*, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности: темперамента, способностей, характера — на психологическую структуру деятельности. В результате складываются профессионально и личностно обусловленные комплексы:

– деформации профессиональной направленности личности: искажение мотивации деятельности («сдвиг мотива на цель»), перестройка ценностных ориентаций, пессимизм, скептическое отношение к новичкам и нововведениям;

– деформации, развивающиеся на основе каких-либо способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая герметизация, нарциссизм и др.);

– деформации, обусловленные чертами характера: ролевая экспансия, властолюбие, «должностная интервенция», доминантность, индифферентность и др.

Эта группа деформаций развивается в разных профессиях и не имеет четкой профессиональной ориентации.

4. *Индивидуализированные деформации*, обусловленные особенностями работников самых различных профессий. В процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, психологического сращивания личности и профессии отдельные профессионально важные качества, как, впрочем, и профессионально нежелательные, чрезмерно развиваются, что приводит к возникновению сверхкачеств, или акцентуаций. Это может быть сверхответственность, суперчестность, гиперактивность, трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм. Данные деформации можно назвать «профессиональным кретинизмом».

Следствием всех этих деформаций являются психическая напряженность, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности личности, неудовлетворенность жизнью и социальным окружением.

Подтвердим выдвинутые выше положения о развитии профессиональных деформаций на примере профессии менеджера.

Основанием для выделения деформаций менеджеров стали диагностирующие семинары-тренинги актуализации профессионального развития. На тренинговых занятиях менеджерам предлагалось погрузиться в профессию, попытаться почувствовать, что

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

хорошего и что настораживающего привнесла управленческая деятельность в индивидуальную жизнь каждого. Слушатели получали домашнее задание написать по предложенному сценарию психобиографию своего профессионального становления, подробно рассмотрев возможные профессиональные деформации. Применялся также ретроспективный анализ критических событий профессиональной жизни.

Всестороннее обсуждение профессиональных деформаций позволило определить их состав. Часть из них мы диагностировали, результаты диагностики коллегиально обсуждались. Таким образом было выделено 11 деформаций, которые в дальнейшем диагностировались по уже известным опросникам, а для отдельных деформаций были сконструированы новые. Средние показатели по группам почти не отличались. Индивидуальные же показатели существенно различались и были статистически значимы.

Анализ результатов диагностики показал, что степень выраженности деформации определяется стажем работы, полом, содержанием профессиональной деятельности и индивидуально-психологическими особенностями личности менеджера.

Кратко охарактеризуем основные профессиональные деформации менеджеров.

1. *Авторитарность* проявляется в жесткой централизации управленческого процесса, единоличном осуществлении руководства, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. Авторитарные менеджеры тяготеют к различным наказаниям, нетерпимы к критике. Авторитарность обнаруживается в снижении рефлексии — самоанализа и самоконтроля менеджера, проявлении высокомерия и черт деспотизма.

2. *Демонстративность* — качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Эта тенденция реализуется в оригинальном поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расцвечивании своих переживаний, в позах, поступках, рассчитанных на внешний эффект. Эмоции ярки, выразительны в проявлениях, но неустойчивы и неглубоки. Известная демонстративность менеджеру профессионально необходима. Однако когда она начинает определять стиль поведения, то снижает качество управленческой деятельности, становясь средством самоутверждения менеджера.

3. *Профессиональный догматизм* возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессиональных задач. У менеджера исподволь формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности управленческой ситуации. Профессиональный догматизм проявляется также в игнорировании управленческих теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуве-

ренности и завышенной самооценке. Догматизм развивается с ростом стажа работы в одной и той же должности, снижением уровня общего интеллекта, а также обусловливается особенностями характера.

4. *Доминантность* обусловлена выполнением менеджером властных функций. Ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Развитие этой деформации определяется также индивидуально-типологическими особенностями личности. В большей мере доминантность проявляется у холериков и флегматиков. Она может развиться на основе акцентуации характера. Но в любом случае работа менеджера создает благоприятные условия для удовлетворения потребности во власти, в подавлении других и самоутверждении за счет своих подчиненных.

5. *Профессиональная индифферентность* характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей работников. Профессиональное взаимодействие с ними строится без учета их личностных особенностей. Профессиональное равнодушие развивается на основе обобщения личного отрицательного опыта менеджера. Эта деформация характерна для черствых, закрытых людей со слабо выраженной эмпатией, испытывающих трудности в общении. Индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с подчиненными и коллегами.

6. *Консерватизм* выступает в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям, настороженном отношении к творческим работникам. Развитию консерватизма способствует то обстоятельство, что менеджер регулярно репродуцирует одни и те же хорошо зарекомендовавшие себя формы и методы управления. Стереотипные приемы воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы менеджера, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний. По мере профессионализации эти штампы в управленческой работе становятся тормозом развития организации, предприятия или учреждения.

Обращенность в прошлое при недостаточно критичном к нему отношении формирует у менеджеров предубеждение против инноваций. Сказываются также возрастные изменения личности. С годами растет потребность в стабильности, приверженность устоявшимся и отработанным формам и методам управления.

7. *Профессиональная агрессия* проявляется в отсутствии стремления учитывать чувства, права и интересы подчиненных, в приверженности к «карательным» воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения. Конечно, в деятельности менеджера неизбежно принуждение. Агрессивность проявляется также в иронии, насмешках и навешивании ярлыков: «тупица», «бездельник», «хам», «кретин» и т.п. Агрессивность как профессиональная де-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

формация обнаруживается у менеджеров с ростом стажа работы, когда усиливаются стереотипы мышления, падает самокритичность и способность конструктивно решать конфликтные ситуации.

8. *Ролевой экспансионизм* обнаруживается в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами организации, предприятия, в преувеличении собственной роли и значения. Ролевой экспансионизм характерен почти для всех менеджеров, проработавших руководителями более 10 лет.

9. *Социальное лицемерие* менеджера обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания подчиненных и коллег, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность постепенно превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений. Эта деформация с годами становится нормой социального поведения большинства менеджеров, и дистанция между декларируемыми и реальными жизненными ценностями увеличивается.

10. *Поведенческий трансфер* (проявление синдрома ролевого трансфера) характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих подчиненным и вышестоящим руководителям. Поговорка «С кем поведешься — от того и наберешься» справедлива в отношении работников правоохранительных органов: в их поведении, эмоциональных реакциях, речи, интонациях отчетливо проявляются психологические особенности правонарушителей.

Менеджеры вынуждены много внимания уделять нарушителям норм профессионального поведения. Нерадивые работники нередко оказывают сопротивление управленческим воздействиям, порождают трудности, провоцируют негативные эмоциональные реакции. Ненормативное поведение «трудных» работников: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость — переносится, проецируется на профессиональное поведение менеджера, и он присваивает отдельные проявления отклоняющегося поведения.

11. *Сверхконтроль* проявляется в чрезмерном сдерживании своих чувств, ориентации на инструкции, уходе от ответственности, подозрительной осмотрительности, скрупулезном контроле деятельности подчиненных.

Обобщенные характеристики профессиональных деформаций приведены в табл. 14.

Таким образом, профессиональная деятельность способствует образованию деформаций — качеств, деструктивно влияющих на труд и профессиональное поведение. Профессиональная деформация личности неизбежна, но одних она приводит к потере ква-

Таблица 14

Профессиональные деформации

Профессиональная деформация	Психологические детерминанты профессиональной деформации	Проявление деформации в профессиональной деятельности
Авторитарность	Психологическая защита — рационализация. Завышенная самооценка своих профессиональных способностей. Властность, агрессивность, схематизация мотивов подчиненных	Жесткая централизация процесса управления. Преимущественное использование распоряжений, указаний, наказаний. Нетерпимость к критике, переоценка собственных возможностей, потребность командовать другими, черты деспотизма
Демонстративность	Психологическая защита — идентификация. Завышенная самооценка Я-образа. Акцентуация характера — эгоцентризм	Чрезмерная эмоциональность, самопрезентация. Управленческая деятельность — средство самоутверждения на фоне профессионального коллектива. Демонстрация своего превосходства
Профессиональный догматизм	Стереотипы мышления. Возрастная интеллектуальная инертность	Стремление к упрощению профессиональных задач и ситуаций, игнорирование социально-психологических знаний. Склонность к мыслительным и речевым штампам. Преувеличенная ориентация на свой опыт
Доминантность	Неконгруэнтность эмпатии. Индивидуально-типологические особенности. Акцентуации характера	Превышение властных функций, склонность к распоряжениям, приказам. Требовательность и безапелляционность. Нетерпимость к критике коллег
Профессиональная индифферентность	Психологическая защита — отчуждение. Синдром «эмоционального сгорания». Генерализация личностного отрицательного профессионального опыта	Проявление равнодушия, эмоциональной сухости и жесткости. Игнорирование индивидуальных особенностей коллег. Негативное восприятие этических норм и правил поведения

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Продолжение табл. 14

Профессиональная деформация	Психологические детерминанты профессиональной деформации	Проявление деформации в профессиональной деятельности
Консерватизм	Психологическая защита — рационализация. Стереотипные способы выполнения деятельности. Социальные барьеры. Хроническая перегрузка профессиональной деятельностью	Предубеждение против инноваций. Приверженность устоявшимся профессиональным технологиям. Настороженное отношение к представителям других национальностей
Профессиональная агрессия	Психологическая защита — проекция. Индивидуально-типологические особенности. Фрустрационная нетолерантность	Пристрастное отношение к инициативным, творческим и независимым работникам. Выраженная склонность к оскорбительным замечаниям, занижению оценок, насмешкам и иронии
Ролевой экспансионизм	Стереотипы поведения. Тотальная погруженность в профессиональную деятельность. Самоотверженный «профессиональный кретинизм». Ригидность	Фиксация на собственных личностных и профессиональных проблемах и трудностях. Преобладание обвинительных и назидательных суждений. Преувеличение значения своей роли. Ролевое поведение за пределами учреждения, организации
Социальное лицемерие	Психологическая защита — проекция. Стереотипизация морального поведения. Возрастная идеализация личного опыта. Социальные экспектации	Склонность к морализированию. Вера в свою нравственную непогрешимость. Вербальная нетерпимость к ненормативным формам поведения. Неискренность чувств и отношений
Поведенческий трансфер	Психологическая защита — проекция. Эмпатическая тенденция присоединения. Идентификация	Эмоциональные реакции и поведение, свойственные вышестоящим руководителям и подчиненным. Асоциальные формы поведения

Окончание табл. 14

Профессиональная деформация	Психологические детерминанты профессиональной деформации	Проявление деформации в профессиональной деятельности
Сверхконтроль	Психологическая защита — рационализация. Заниженная самооценка, социальные экспектации, возрастная инертность	Подавление спонтанности, сдерживание самореализации, контроль над агрессивностью, ориентация на правила, инструкции, избегание серьезной ответственности. Стиль мышления инертный и несколько догматичный. Скупость эмоциональных проявлений, осмотрительность. В межличностных отношениях — высокая нравственная требовательность

лификации, других — к равнодушию, третьих — к беспочвенному завышению самооценки и агрессивности, большинство же — к поиску средств профессиональной реабилитации.

Следующим видом профессиональных деструкций являются *профессионально обусловленные акцентуации*. Любая профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения, а в дальнейшем при выполнении деформирует личность. Осуществление конкретных видов деятельности не требует всех многообразных качеств и способностей личности, многие из них остаются невостребованными. По мере профессионализации успешность выполнения деятельности начинает определяться ансамблем профессионально важных качеств, которые годами «эксплуатируются». Отдельные из них постепенно трансформируются в профессионально нежелательные качества. Одновременно исподволь развиваются профессиональные акцентуации — чрезмерное усиление некоторых черт характера, а также отдельных профессионально обусловленных свойств и качеств личности, отрицательно сказывающееся на деятельности и поведении специалиста. Некоторые функционально нейтральные свойства личности, развиваясь, могут трансформироваться в профессионально отрицательные качества. Результатом всех этих психологических метаморфоз становится деформация личности специалиста.

Акцентуации черт характера в процессе выполнения деятельности приобретают профессионально обусловленный характер. Они влияют на профессионально значимые ориентиры: профессиона-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

лизм, характер взаимодействия субъектов деятельности, планирование, отражаются на продуктивности и результатах труда.

Изменения мотивационной сферы в процессе деятельности порождают *выученную беспомощность*. Это привычка жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя. Она возникает в результате частого отсутствия настоящей связи между действиями по отношению к работе и результатом этих действий в окружающей среде, когда человек многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков. Возникновение выученной беспомощности обусловлено наступлением неприятных субъекту событий, не подконтрольных его воле. На формирование данного явления большое влияние оказывают индивидуально-психологические особенности личности, особенно локус контроля. Развитию выученной беспомощности способствует авторитарный стиль управления.

Опыт субъекта, состоящий из того, что его действия никак не влияют на ход событий и не приводят к желаемому результату, усиливает ожидание неподконтрольности субъекту результатов его действий, вследствие чего возникает тройственный — мотивационный, когнитивный и эмоциональный — дефицит. Мотивационный дефицит проявляется в торможении попыток активного вмешательства в ситуацию; когнитивный — в трудности последующего научения тому, что в аналогичных ситуациях (на самом деле подконтрольных субъекту) действие может оказаться вполне эффективным; эмоциональный — в возникающем из-за бесплодности собственных действий подавленном (или даже депрессивном) состоянии.

Проявление выученной беспомощности определяется тем, насколько «демотивирующей» оказывается атрибуция неуспеха и в какой мере она переносится на аналогичные ситуации.

Симптомами выученной беспомощности являются пассивность, грусть, тревога, враждебность, когнитивный дефицит, пониженный аппетит, снижение иммунитета, самооценки, изменения нейрохимических процессов.

К профессиональным деструкциям относится *профессиональная отчужденность*, которая проявляется в изменении профессиональной Я-концепции. Профессиональная Я-концепция — система сопряженных с оценкой представлений человека о себе как о личности и о субъекте профессиональной деятельности. В ней человек обобщает себя в многообразных реальных связях и отношениях, реализующихся на всем протяжении его профессиональной карьеры и жизненного пути. Это обобщение осуществляется в соответствии со способом видения человеком своей профессии и себя в ней. Представления о себе как о субъекте профессиональной деятельности отражают конкретные черты человека, соотнесенные им с характеристиками предметно-профессионального труда, ста-

тусно-должностными позициями на всем протяжении карьеры. Представления о себе как о личности отражают черты, соотнесенные человеком с социально-профессиональным окружением, конкретными жизненными обстоятельствами, самим собой. Субъектно-деятельностные и личностные черты, складываясь в целостную концепцию себя, могут взаимоусиливать, взаимоотрицать друг друга или дифференцироваться в изолированные подсистемы. Их взаимодействия в целостной Я-концепции определяются конкретными жизненными обстоятельствами, реальными отношениями человека, местом профессии в его жизни и местом самого человека в его профессии. Но определение места и роли профессии в контексте всей жизнедеятельности человека есть определение смысла профессии, под влиянием которого и организуются в профессиональную Я-концепцию представления субъекта о себе.

Потеря профессиональной идентичности определяет личностную позицию непричастности и ментальной непринадлежности к общественно приемлемой для данной профессии профессиональной морали. Потеря профессиональной идентичности разрушает социально значимые профессиональные структуры и отношения, способствует профессиональному отчуждению. Профессия становится лишь средством достижения иных, внепрофессиональных личных целей, а не способом гармоничного существования человека в деятельности. Человек не идентифицирует себя с выполняемой деятельностью, не принимает на себя ответственность за происходящее в организации, не разделяет организационные ценности. Характерными поведенческими признаками профессиональной отчужденности являются закрытость в отношениях с коллегами, агрессивность, ложь как неосознанное искажение фактов, заведомая ложь, преувеличение своих заслуг, цинизм. Все это делает сотрудника функционально непригодным к выполнению профессиональной деятельности.

Многолетнее выполнение профессиональной деятельности не может постоянно сопровождаться совершенствованием ключевых компетенций и непрерывным профессиональным развитием личности. Неизбежны, пусть временные, периоды стабилизации. На начальных стадиях профессионализации эти периоды недолговременны. На последующих стадиях у отдельных специалистов период стабилизации может продолжаться достаточно долго: год и более. В этих случаях уместно говорить о наступлении *профессиональной стагнации* личности. Уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться. И даже при достаточно высоком уровне осуществления профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, проявляется профессиональная стагнация.

В исследованиях Н. В. Кузьминой на примере педагогической профессии установлено, что на стадии профессионализации по

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

мере становления индивидуального стиля деятельности снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития[1]. Развитие профессиональной стагнации зависит от содержания и характера труда. Труд монотонный, однообразный способствует наступлению профессиональной стагнации. Стагнация же, в свою очередь, инициирует образование различных деформаций.

Профилактика и коррекция профессионально обусловленных деструкций личности

Рассмотрим основные направления профилактики и коррекции деструкций личности.

Психологическая профилактика — содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, предупреждение возможных кризисов, личностных и межличностных конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению социально-профессиональных условий самореализации личности с учетом формирующихся социально-экономических отношений.

Основной задачей психопрофилактики является создание условий, содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на трудности взаимодействия человека с миром профессий.

Сущность психопрофилактики состоит в создании посредством психолого-педагогических технологий условий для предотвращения ситуаций, факторов, вызывающих психологическое напряжение, стрессы и травмы, а также в повышении психологической толерантности (невосприимчивости) к ним.

Предупреждение и снижение их психотравмирующего влияния возможно путем использования следующих личностно ориентированных технологий:

1) повышение социально-психологической компетентности сотрудников. Осуществляется в ходе проведения семинаров по проблемам психологии личности и ее деструктивных изменений, профессионального становления и роста, проектирования альтернативных сценариев профессиональной жизни;

2) личностно ориентированная диагностика, направленная на повышение аутопсихологической компетентности личности и определение эмоциональных состояний: социальной фрустрированности, степени выраженности синдрома «эмоционального выгорания», уровня невротизации и др.;

3) вовлечение сотрудников в социально и профессионально значимые инновации, повышение квалификации, стимулирование

---

[1] См.: *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1989.

профессионального роста, личностно ориентированная аттестация, расширение социально-профессиональной компетентности (освоение смежной специальности, разработка инновационного проекта, овладение новой технологией и др.).

Психологическое консультирование — оказание помощи личности в ее самопознании, формировании адекватной самооценки и адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, профессиональных деформаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию.

Особенностью консультирования является его органическое включение в целостную технологию социально-психологического сопровождения профессиональной жизни человека.

Главным достижением консультации считаются изменения психологического состояния клиента, осознание им своей профессиональной идентичности. Психолог же должен уметь выделить эти изменения и сделать их достоянием переживаний клиента.

Если негативные эмоциональные переживания уменьшились или исчезли, можно сделать вывод, что результат консультации успешен. Однако нередко клиент противится принятию решения, изменениям, что обусловливается рядом причин, среди которых выделяют отсутствие убежденности в необходимости изменений, недовольство переменами, желание избежать неожиданностей, страх перед неизвестностью и возможной неудачей. В этих ситуациях желательно использовать психологическую коррекцию.

Психологическая коррекция — активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, на гармонизацию личности и межличностных отношений.

Психокоррекция проводится, если в ходе консультации выявлены отклонения от функциональной нормы в профессиональном поведении личности. В практической психологии выделяют два направления индивидуальной коррекции. Первое представляет собой комплекс индивидуализированных мероприятий по усилению регулирующих функций психики, развитию эмоционального самоконтроля и самоуправления, укреплению самообладания. Второе — нормативно-ценностная коррекция — заключается во внесении определенных направлений в индивидуально-личностную систему норм и поведенческих эталонов, в соответствии с которыми клиент вносит коррективы в исполнение своих жизненных и деятельностных функций.

В рамках первого направления с целью снятия психологической напряженности и улучшения саморегуляции эмоциональных состояний предлагается ретроспективный анализ событий, пред-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

шествовавших развитию критической ситуации. Для этого чаще всего практикуются спокойные, доверительные беседы. В ходе таких бесед психолог обсуждает с клиентом его конкретные поступки, действия, имеющие место затруднения. Подобная беседа мало что даст, если проводящий ее безапелляционно изложит свой взгляд на поступок, вместо того чтобы побуждать клиента самостоятельно осмыслить сделанное.

Но воздействия лишь на одни познавательные компоненты саморегуляции недостаточно. Многие поступки носят аффектный эмоциональный характер и проистекают из неадекватного ситуативного реагирования. Коррекция в этом случае заключается в развитии так называемых контролирующих эмоций — радости, стыда и др., а также в формировании адекватной реакции на психотравмирующие моменты профессиональной деятельности.

В рамках второго направления объектами коррекционной работы выступают, как правило, нормативные предписания, должностные инструкции, обусловливающие отказ от подчинения совместным принципам, целям, задачам. Такой отказ выражается в различных формах — от скрытого внутреннего сопротивления до явного конфликта с коллегами, руководителями.

Личностно ориентированная терапия ставит задачу содействия человеку в изменении его отношения к социальному окружению и собственной личности. Жесткого разделения методов клинической и личностно ориентированной терапии не существует: одни и те же методы могут с успехом использоваться в обеих сферах. Основой многих форм психотерапии, а также самой психологической практики стал психоанализ, разработанный З. Фрейдом. Личностно ориентированная терапия использует различные варианты анализа эмоциональных переживаний психотравмирующих ситуаций. Главная особенность терапии — разрешение, снятие внутреннего конфликта личности, рождающего депрессию, тревогу, страхи, нарушение общения и связанные со всем этим переживания. К психотехнологиям личностно ориентированной терапии относятся индивидуальные психоаналитические беседы, групповая психотерапия, аутотренинг. Актуальной является разработка психотехнологии профессионального самосохранения, профессиональной гармонизации личности.

Психологическая реабилитация понимается как процесс, мобилизующий личностные адаптационные механизмы. Реабилитация предполагает возвращение того, что утрачено или может быть утрачено в связи с изменением условий. Главное в реабилитации — правильное определение предмета и реструктуризация виртуальных атрибутов личностных жизненных смыслов.

К реабилитационным психотехнологиям относятся разного рода психологические тренинги: трансактный анализ, психодрама, интеллектуальный тренинг, тренинг рефлексии, ролевая игра и др.

Таким образом, можно выделить следующие пути профессиональной реабилитации:

– повышение социально-психологической компетентности и аутокомпетентности;

– диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления;

– прохождение тренингов личностного и профессионального роста;

– рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста;

– профилактика профессиональной дезадаптации начинающего специалиста;

– овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций;

– повышение квалификации и переход на новую квалификационную категорию или должность.

5.3. Стратегии преодоления психологических барьеров профессионального развития*

Процесс преодоления психологических барьеров профессионального развития связан с переживанием. Переживание мы будем понимать как деятельность, направленную на «преодоление некоторого “разрыва” жизни, как некую восстановительную работу, перпендикулярную линии реализации жизни»[1]. В процессе переживания-деятельности личность определяет способ выхода из критической ситуации и восстанавливает утраченное душевное равновесие. Это активный, результативный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать психологическую ситуацию.

У людей, способных к деятельному переживанию возникающих психологических барьеров профессионального развития, психика беспрепятственно включает имеющуюся у индивида систему личностной психологической защиты и на том или ином уровне совершенства корригирует поведение человека. Это способствует наилучшей адаптации личности к процессу переживания критических ситуаций и приводит к снижению интенсивности отрицательных эмоций, к более оптимистичному восприятию действительности. С этой точки зрения кризис у людей с активной жизненной стратегией чаще разрешается конструктивно.

Вместе с тем зачастую процесс переживания кризиса сопровождается установлением мрачной окраски мировоззрения с пере-

---

* Подраздел подготовлен совместно с Э.Э.Сыманюк.

[1] *Безносов С.П.* Профессиональная деформация личности. — СПб., 2004.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

структурированием системы ценностей. Восприятие окружающей действительности и своего внутреннего мира искажается. Стойкое снижение уровня оптимизма, по мнению А. Г. Амбрумовой, преграждает путь к продуктивному планированию деятельности в будущем. Реальное планирование уступает место мрачным прогнозам с рассмотрением событий, условий и анализом динамики ситуации как бы со стороны. Динамика развития кризиса рассматривается при таком восприятии действительности как не допускающая активного вмешательства заинтересованного лица. Любые сильные эмоциональные нагрузки воспринимаются как удары судьбы, которым не может быть оказано сопротивление. Такая скованность собственной воли, «якобы наступающая неконтролируемость сменяющихся условий и событий вызывают снижение самооценки, ощущение незначительности и маловажности собственных возможностей»[1]. Это вызывает ослабление конструктивных тенденций в психике человека, разумное планирование деятельности теряет свое значение и в конце концов в некоторых ситуациях исчезает совсем (падает до нуля, за исключением попытки активизации).

В процессе переживания профессионально обусловленных барьеров участвуют разные виды психологических защит. *Психологическая защита* — это система регуляции человека, направленная на устранение чувства тревоги, связанного с осознанием внутреннего конфликта. Механизмы психологической защиты позволяют сохранить чувство собственного достоинства и самооценку (рис. 14).

Механизмы защиты порождаются потребностями личности и невозможностью их удовлетворения. Отсюда защита есть зеркальное отражение возможного, но не реализованного личностью процесса мотивации или не осуществленных, но в прошлом желаемых целей. Тогда непродуктивность для личности действия психологических защит связана с несовпадением целей и средств их достижения в поведении человека, или с нарушением меры в соотношении мотива и сил, затраченных на его реализацию, или с поведением человека, прямо противоположным целям.

Таким образом, психологическая защита — это естественное противостояние человека окружающей среде. Она бессознательно предохраняет его от эмоционально-негативной перегрузки.

При построении типологии психологических защит используются следующие принципы: клинический — с опорой на ведущую симптоматику тех или иных нервно-психических расстройств (используется в психиатрии и психотерапии); онтогенетический — по срокам формирования отдельных защит (при этом выделяются

---

[1] *Амбрумова А. Г.* Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6. — № 6. — С. 107—115.

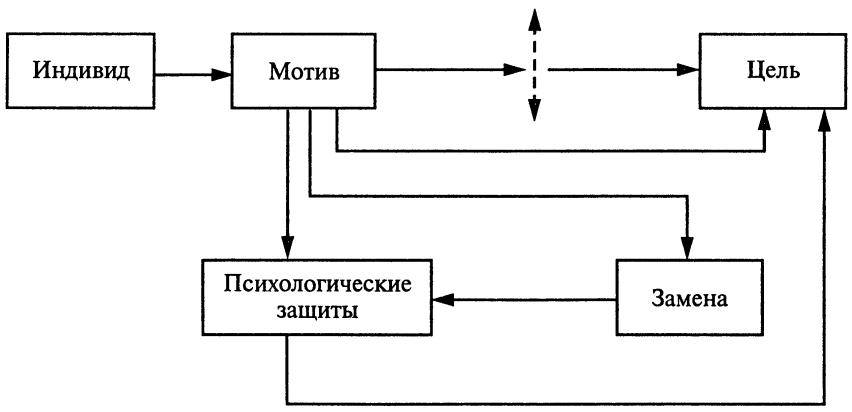


Рис. 14. Схема действия психологических защит личности

примитивные и высшие психологические защиты); эволюционно-эмоциональный — по принципу контроля за отдельными базисными эмоциями, имеющими эволюционно-приспособительный характер.

Наиболее ценным является подход к классификации психологических защит, основанный на представлении о связях конкретных эмоций и специфических Эго-защитных механизмов, который был предложен американскими психологами Р. Плутчиком и Х. Конте, рассматривающими психологическую защиту как особый механизм, действующий по принципу отрицательной обратной связи. Включение этого механизма способствует ослаблению излишне интенсивной эмоциональной реакции для сохранения своего Я-образа и поддержания социально адекватных отношений.

В концепции рассматриваются восемь основных эмоций, присущих всем людям, и соответствующие им восемь вариантов психологической защиты: удивление — регрессия; гнев — замещение; принятие — отрицание; страх — вытеснение; отвращение — проекция; уныние, тоска — компенсация; радость — гиперкомпенсация; чувство предвосхищения — рационализация.

Как примитивные, так и высшие психологические защиты регулируют переживание и поведение на базе эмоций и, следовательно, лежат в основе формирования определенных черт личности: регрессия (форма защиты) — удивление (эмоция) — наивность и непоследовательность (черта личности); замещение — гнев — агрессивность; отрицание — принятие — социабельность и доверчивость; вытеснение — страх — неуверенность; проекция — отвращение — подозрительность; компенсация — уныние и тоска — депрессивность; гиперкомпенсация — радость — общительность; рационализация — чувство предвосхищения — рациональность и любознательность.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

Психологическая защита лишь до некоторого момента выступает как своего рода барьер. Превышение «порога» способствует тому, что психологическая защита перестает выполнять положительную функцию и ее действие приобретает деструктивный характер.

Одинаковое поведение в определенных социальных ситуациях с интенсивным использованием одной и той же психологической защиты приводит к искажению характера субъекта и формированию устойчивых черт личности. Последние, в свою очередь, включаясь в профессиональную деятельность, эксплуатируются и, следовательно, деформируются.

С одной стороны, функции психологических защит можно рассматривать как позитивные, поскольку защиты предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить самоуважение в ситуации конфликта; с другой стороны, они могут оцениваться и как негативные. Действие защит обычно непродолжительно и длится до тех пор, пока нужна «передышка» для новой активности. Однако если состояние эмоционального благополучия фиксируется на длительный период и по сути заменяет активность, то психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности, или самообмана.

По мере нарастания отрицательной информации, критических замечаний, неудач, неизбежных при нарушении процесса социализации, психологическая защита, временно позволявшая личности иллюзорно-положительно воспринимать объективное неблагополучие, становится все менее эффективной. В случае неэффективности ее действия либо недостаточной сформированности при возникновении угрозы невротического срыва индивид инстинктивно ищет выход и нередко находит его во внешней среде. Но проблема, вызвавшая неприятности, все равно остается нерешенной (неудовлетворенная потребность, неисправленный личностный недостаток и др.) и рано или поздно приводит к формированию других защит, что мешает личности измениться, соответствовать новым условиям жизни.

Психологическая защита, искажая реальность с целью сиюминутного обеспечения эмоционального благополучия, действует без учета долговременной перспективы. Ее цель достигается через дезинтеграцию поведения, нередко связанную с возникновением деформаций и отклонений в развитии личности.

Рассмотрим психологические защиты, участвующие в формировании профессионально обусловленных деструкций.

Проекция проявляется в бессознательном отвержении собственных неприемлемых чувств, желаний, стремлений и переносе их на другое лицо. По мнению Р. М. Грановской, она может выражаться в перекладывании ответственности за то, что происходит

внутри Я, на окружающий мир[1]. Обычно для проекции выбирается подходящий объект, как правило, находящийся в зависимом от субъекта положении. В педагогической деятельности таким объектом становится ученик, в сфере обслуживания — клиент, в процессе управления — подчиненный. Именно ему человек приписывает негативные качества, поступки. Смещение границ дает возможность относиться к внутренним проблемам так, как если бы они происходили снаружи, и соответственно применять к ним обычно лучше развитые способы решения «внешних» проблем. Формированию данного вида психологической защиты способствует низкая самооценка. Обладая положительной самооценкой, человек уверен в себе и не нуждается в демонстрации своих особых достоинств. У него нет желания постоянно самоутверждаться. При низкой самооценке человек хронически недоволен собой, и это запускает механизм проекции, тем самым способствуя формированию установки на отрицательное восприятие других людей.

В профессиональной деятельности проекция способствует развитию таких профессиональных деформаций, как агрессивность, авторитаризм и догматизм.

Следующим видом психологической защиты, реализуемым в профессиональной деятельности, является *рационализация.* Она связана с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, в соответствии с которой собственное поведение выглядит как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Неприемлемая часть информации удаляется из сознания, особым образом преобразовывается и после этого осознается уже в измененном виде. Этот вид защиты позволяет использовать убедительные доводы для оправдания своих личностно или социально неприемлемых качеств, желаний и действий.

Рационализация может противоречить фактам и законам логики, но может быть и вполне разумной и логичной. В этом случае ее иррациональность заключается только в том, что объявленный мотив не является подлинным, а лишь подкрепляет эмоциональные предубеждения, существующие у человека («Я профессионально некомпетентен, потому что плохо себя чувствую»). Рационализация — это всегда индульгирование, т.е. оправдательное отношение к своему поведению и своим принципам, поиск ложных оснований. Она превращает нужду в добродетель. Именно рационализация способствует формированию социального лицемерия менеджеров и педагогов. Представители этих профессиональных групп любые свои поступки трактуют как социально значимые,

---

[1] См: *Грановская Р. М., Крижанская Ю. С.* Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

правильные, имеющие воспитательный эффект, даже в самых крайних формах профессионального поведения. У них развивается вера в собственную непогрешимость и добродетель.

Стремление избежать новой информации, не совместимой со сложившимися представлениями, характерно для такого вида психологической защиты, как *отрицание*. Оно проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Человек перестает воспринимать те события, которые чреваты для него неприятностями, могут его травмировать. Отрицание приводит к тому, что человек старается о чем-то не думать, стремится избегать ситуаций, грозящих ему неудачей и поражением. Столкнувшись с трудностями, он активизирует фильтр отрицания, пытаясь сохранить свой внутренний мир от деформации и разрушения. В отличие от других видов психологических защит отрицание осуществляет селекцию сведений, а не их трансформацию из неприемлемых в приемлемые. Использование отрицания способствует развитию выученной беспомощности, которая проявляется в привычке жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя.

Компенсация и ее разновидность — *гиперкомпенсация* являются онтогенетически наиболее поздними и сложными защитными механизмами, которые развиваются и используются, как правило, сознательно и характеризуют социально зрелую личность. Именно компенсация является одной из самых эффективных форм овладения тяжелой ситуацией и возможным способом саморазвития.

Компенсация предполагает попытку представления или нахождения замены неполноценности. Затрагивая процессы эмоциональной и когнитивной самооценки, она частично проявляется на уровне сознания, что допускает возможность осознанной рефлексии активности данной защиты. Это, в свою очередь, может быть использовано в процессе коррекционной работы.

По мнению Р. Плутчика, компенсация направлена на снижение чувства печали, тоски, уныния, возникающих в ситуации реальных и мнимых утрат и неудач. В норме компенсация проявляется в установке на серьезную и методичную работу над собой, в нахождении и исправлении своих недостатков, в стремлении достичь высоких результатов деятельности. Позитивным результатом компенсаторной работы личности являются крупные достижения в интеллектуальной, социальной, политической и иных сферах. Однако это возможно в том случае, если у личности выражена мотивация саморазвития и самореализации.

Активное использование компенсации связано с определенными чертами личности, в частности с депрессивностью, выраженными негативными эмоциональными состояниями и настроениями.

Чаще всего компенсация и компенсаторные формы поведения проявляются в профессиональной жизни.

Устойчивое и частое использование рассмотренных видов психологической защиты, их тесная связь с дезадаптивными стереотипами мышления, переживаний и поведения, включение сил противодействия целям саморазвития делают такие защитные механизмы вредными для развития личности. Общей чертой их является отказ личности от деятельности, направленной на продуктивное разрешение ситуации или проблемы.

Необходима коррекция этих видов психологических защит, способствующих формированию профессионально обусловленных деструкций. Цель коррекционной работы заключается в развитии самосознания и самоценности личности. Защитные механизмы обычно складываются у человека, неуверенно себя чувствующего в жизни. Самодостаточная личность успешно освобождается от психологических защит и менее «чувствительна» к их возникновению. Важнейший путь освобождения от действия защитных механизмов — целостное развитие личности, ее самосознания, а также формирование адекватной возможностям жизненной перспективы.

5.4. Стратегии профессионального самосохранения личности

Преодоление психологических барьеров профессионального становления открывает перед человеком новые пути развития.

В качестве одной из альтернатив правомерно выделение дальнейшего профессионального развития, сопровождающегося формированием компетентностей и компетенций. Компетентности — это совокупность знаний, умений, опыта, отраженная в теоретико-прикладной подготовленности к реализации деятельности на уровне функциональной грамотности. Компетенции определяются как общая способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения. Постоянное развитие компетенций свидетельствует о профессиональном самосохранении личности. Профессиональное самосохранение предполагает использование осознанных или неосознанных стратегий и тактик поведения специалиста, способствующих конструктивному профессиональному росту и карьере.

По мнению Л. М. Митиной, о профессиональном развитии можно говорить лишь в том случае, когда человек осознает свою ответственность за то, что с ним происходит, и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам,

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

планировать и ставить цели своей профессиональной деятельности, изменять ради их достижения самого себя[1]. В процессе конструктивного профессионального развития личности растет ее целостность, интегративность психической организации, усиливается взаимосвязь различных свойств и характеристик, накапливаются новые потенции развития.

Прогрессивное профессиональное развитие обеспечивается *активной* стратегией поведения. Она характерна для людей с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и отчетливо выраженной мотивацией достижения. Такие люди предпочитают конструктивный способ разрешения кризисной ситуации, дальнейшее профессиональное саморазвитие.

Решающее значение для прогрессивного профессионального развития приобретает активность субъекта, благодаря которой он создает свои жизненные смыслы, формирует свою жизненную линию. Именно через активность преобразуется совокупность обстоятельств и направляется ход жизни. Таким образом, активность личности — необходимое условие успешного профессионального самосохранения с целью прогрессивного развития субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное самосохранение обеспечивается проявлением активности, целенаправленностью действий, ответственностью за принятие решения и поступки. Выбор активной стратегии свидетельствует о зрелости личности. Б. Г. Ананьев, рассматривая особенности зрелой личности, говорил о единстве внутренних ситуаций, тактик и стратегий поведения с общими идеями и мировоззрением[2].

Второй альтернативный вариант профессионального развития предполагает отказ от активных действий и постепенную остановку в развитии (стагнацию). Профессиональная стагнация, по мнению Н. В. Кузьминой, это снижение уровня профессиональной активности или ее полное прекращение[3]. Уровни выполнения профессиональной деятельности могут при этом сильно отличаться. И даже при высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации. В современных социально-экономических условиях длительная остановка в профессиональном развитии способна обернуться потерей профессиональной компетентности и неконкурентоспособностью

---

[1] См.: *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. — М., 1998.

[2] См.: *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. — Т. 1.

[3] См.: *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища.

личности. Человек начинает хуже выполнять свои функциональные обязанности и перестает соответствовать должности.

Профессиональная стагнация личности обусловлена пассивными и защитными стратегиями поведения.

Пассивная стратегия свойственна адаптивным личностям, которые подчиняются внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Это процессы сприспособления, подчинения личности интересам и требованиям среды. Люди, для которых характерна такая стратегия, не уверены в своей профессиональной компетентности, обнаруживают ригидность в освоении новых способов самореализации, не готовы к изменению образа жизни. Нередко кризисная ситуация вызывает у них ухудшение самочувствия, заставляя тем самым уйти от решения проблем, возникших в профессиональной деятельности, переориентируя свою активность на другие сферы (семью, хобби и т.д.).

Пассивная стратегия проявляется в отсутствии у личности стремления к независимости, в неспособности принимать на себя ответственность. Такие люди испытывают потребность в профессиональном развитии, но в деятельности реализуют привычные способы поведения. Постоянное использование пассивной стратегии порождает выученную беспомощность.

Нередко в основе пассивности лежит конфликт, обусловленный противоречием между оценкой личностью затраченного времени и труда и получаемым материальным вознаграждением. Система оплаты труда в зависимости от занимаемой должности приводит к «уравниловке» оценки труда. Преодоление существующего положения за счет распределения поощрения в зависимости от личного вклада в результат деятельности может повысить активность человека.

Данная стратегия относится к профессионально-нейтральному способу разрешения кризисной ситуации, так как деструктивный характер выражен неярко и при определенных условиях существует потенциал конструктивного разрешения.

Защитная стратегия характеризуется настойчивым стремлением к самореализации в непрофессиональной сфере. Человек при этом добивается определенного самоутверждения, но внутренне переживает собственную несостоятельность в разрешении кризиса профессионального становления. Для многих людей, придерживающихся данной стратегии, характерны заниженная самооценка, повышенная вспыльчивость, склонность к фатализму, профессиональное равнодушие и отчужденность.

Уход или бегство из трудной ситуации может осуществляться не только в практической, но и в психологической форме, посредством внутреннего отчуждения ситуации или подавления мыслей о ней. К таким субъектам «ухода» относятся индивиды, пережившие много разочарований и неудач. В связи с этим, будучи достаточно

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

способными, они отказываются от продвижения по службе, а свой способ поведения определяют как последнюю линию защиты.

Защитная стратегия способна привести к потере профессиональной идентичности, что определяется как личностная позиция непричастности и ментальной непринадлежности к общественно приемлемой профессиональной морали.

Защитная стратегия свойственна тем людям, которые могут выполнять определенную деятельность и достигать положительных результатов за счет включения защитных механизмов при столкновениях с трудностями. Разрешение кризисной ситуации происходит за счет ухудшения здоровья либо переключения в непрофессиональную сферу. Преодоление носит профессионально-нейтральный характер. Такое профессиональное развитие нельзя считать полностью благополучным.

Другой возможный путь профессионального развития —депрофессионализация, деградация, саморазрушение. Данный феномен развивается в результате узкой специализации, которая сопровождается чрезмерной эксплуатацией довольно ограниченного набора качеств и свойств. Это порождает сужение профессионального опыта и сдвиг мотива на цель. Как следствие возникают профессионально обусловленные деструкции.

В работах Б. Г. Ананьева отмечается возможность развития деструкции личности, но только после завершения профессиональной деятельности вследствие изменения статуса, ролей и образа жизни[1]. Мы же считаем, что профессиональное развитие сопровождается изменением статуса, ролей, мотивации, да и самого образа жизни на каждой стадии профессионального развития. Исследование профессионально обусловленных кризисов показало, что переживание критической ситуации сопровождается структурными изменениями субъекта деятельности: изменяется профессиональная направленность личности, ее компетентность. Следовательно, профессионально обусловленные деструкции могут развиваться на разных стадиях профессионального становления личности. Профессионально-деструктивный путь развития обеспечивается депрессивной и аффективно-агрессивной стратегиями поведения личности.

Депрессивная стратегия характерна для людей, которые уже пережили неудачи в профессиональной деятельности. Таким людям присуще состояние подавленности, прогнозы на будущее у них пессимистичны, они не удовлетворены жизнью в целом. Депрессия и апатия приводят к дезорганизации профессиональной деятельности, личность оказывается не в состоянии выполнять профессиональные функции, не беспокоится по поводу оценки своего профессионализма и полностью утрачивает интерес к дея-

[1] См.: *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. — Т. 1.

тельности. Кроме того, данная стратегия может вызвать негативные изменения в семейной сфере, межличностном общении, различные деструктивные формы поведения. И если человек по каким-то причинам не хочет или не может воспользоваться психологическими приемами самосохранения, то он прибегает к самопоражающим способам поведения — алкоголизму, наркомании, суициду.

Депрессивную стратегию выбирают люди, которые не способны самостоятельно преодолевать собственные психологические проблемы. Накопление отрицательного результата своих действий вызывает у них огорчение, неуверенность, а в конечном счете — отказ от работы. Таким образом, неадекватное осознание сложившейся ситуации приводит к выбору личностью деструктивного способа преодоления кризиса профессионального становления, следствием чего может стать профессиональное и нравственное разложение.

Аффективно-агрессивная стратегия свойственна невротизированному типу личности. Такие люди, как правило, отличаются амбициозностью, агрессивно склонны противопоставлять себя окружающим. Низкий уровень профессионального самосознания не позволяет им выйти за пределы непрерывного потока повседневной профессиональной деятельности, освободиться от собственных эгоцентричных установок. Это приводит к тому, что человек начинает воспринимать агрессию как естественное проявление человеческой природы. Нередко агрессия преследует какую-либо позитивную для человека цель, но выбранный агрессивный способ поведения является неудачным и приводит к ухудшению ситуации.

При реализации аффективно-агрессивной стратегии поведения события воспринимаются однобоко, гибкость отсутствует, что приводит к выработке деструктивного способа преодоления кризиса, а это затрудняет поиск положительных вариантов разрешения кризисов профессионального становления. Агрессивность повышается за счет накопления отрицательных эмоций и становится средством борьбы против неопределенности, в которой может встретиться опасность.

Таким образом, профессиональное самосохранение личности достигается за счет осуществления активной стратегии поведения в критических профессиональных ситуациях. Остальные стратегии профессионального развития способствуют возникновению профессиональной стагнации или профессионально обусловленных деструкций.

Выводы

1. Кризисы профессионального становления выражаются в изменении темпа и вектора профессионального развития личности. Кризисы могут протекать кратковременно, бурно или постепенно, без ярко выра-

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

женных изменений профессионального поведения. В любом случае они порождают психическую напряженность, неудовлетворенность социально-профессиональной средой, собой.

Часто кризисы протекают без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция социально-профессиональной позиции подготавливают личность к изменению профессиональной биографии.

2. Кризисы в профессиональном развитии — явление нормативное. Они являются судьбоносными моментами в жизнедеятельности человека. Знание психологических механизмов, закономерностей и особенностей кризисных явлений позволяет их учитывать и конструктивно преодолевать. Кризисы нельзя игнорировать, не замечать. Уход от них грозит человеку профессиональной дезадаптацией, крушением профессиональных надежд, несостоятельностью профессиональной биографии.

3. Кризисные явления — неотъемлемый атрибут динамического процесса профессионального становления личности. Степень осознания личностью кризисов индивидуальна. Она зависит от способа протекания кризисной ситуации, так как при благополучном ее прохождении человек редко осознает данное явление как кризис.

Количество выделяемых кризисов во многом зависит от социально-профессиональной направленности, активности личности. Человек, интересующийся своим внутренним миром, стремящийся познать себя и испытывающий вследствие этого неудовлетворенность, рассматривает в своей профессиональной биографии большее количество кризисных явлений. Если же личность уходит от кризиса, старается его игнорировать, то она чаще сталкивается с крушением профессиональных надежд, несостоятельностью своей профессиональной биографии.

4. Наступление кризиса обусловлено целым рядом факторов: постепенными качественными изменениями способов выполнения деятельности, социально-профессиональной активностью личности, социально-экономическими условиями жизнедеятельности, возрастными психофизиологическими изменениями, а также полной поглощенностью профессиональной деятельностью. Однако на любой стадии профессионального становления в качестве фактора, детерминирующего возникновение кризиса, чаще выделяется социально-профессиональная активность.

Именно чувство постоянной неудовлетворенности собой, поиск новых форм и способов самоосуществления в профессиональном труде, центрация на вопросах профессионального развития личности неизбежно приводят человека к противоречию с реальностью, порождают конфликт с собой.

5. Переживание кризиса вызывает перестройку психологической структуры личности, изменение социально-профессиональной направленности. Порождая психическую напряженность, кризисы стимулируют профессиональное развитие личности. Переживая их, личность, как правило, поднимается на более высокий уровень развития.

К деструктивному выходу из кризиса относится поиск путей реализации себя вне профессиональной деятельности (в быту, в хобби и т. п.), а также появление профессионально нежелательных качеств личности. Если при конструктивном выходе из кризиса профессионально нежелательные качества преодолеваются личностью, то при деструктивном они становятся все более выраженными.

6. Преодоление кризисных явлений требует от личности профессионального поступка и психологически компетентного отношения к себе. Не всякая личность может самостоятельно найти конструктивный выход из кризиса.

Высокая психическая напряженность, отрицательные эмоции, пассивное отношение к себе, заниженная самооценка часто приводят к деструктивному профессиональному поведению.

Личность, находящаяся в ситуации кризиса, нуждается в своевременной психологической поддержке и помощи руководителей, друзей. Компетентную помощь могут оказать практические психологи. Действенным средством преодоления кризисов являются тренинги личностного и профессионального роста, семинары по выработке альтернативных сценариев профессионального развития, составление психобиографии и траектории профессионального становления личности.

7. Профессиональное становление сопровождается разнонаправленными онтогенетическими изменениями личности. Профессиональное развитие — это приобретения и потери, а значит, становление специалиста, профессионала — не только совершенствование, но и разрушение, деструкция.

8. 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. Это также изменения структуры личности при переходе от одной стадии профессионального становления к другой.

9. Переживание профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психологическим дискомфортом, а в отдельных случаях конфликтами и кризисными явлениями. Успешное разрешение профессиональных трудностей приводит к дальнейшему совершенствованию деятельности и профессиональному развитию личности.

10. Психологическими детерминантами развития профессиональных деструкций являются мотивация выбора профессии, деструкция ожиданий, стереотипизация деятельности, психологические защиты, эмоциональная напряженность деятельности, снижение уровня интеллекта, наличие пределов уровня образования и профессионализма, а также возрастные психофизиологические изменения.

11. Любая профессия инициирует образование профессиональных деформаций личности. Наиболее уязвимы социономические профессии

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

типа «человек — человек». Характер, степень выраженности профессиональных деформаций зависят от характера, содержания деятельности, престижа профессии, стажа работы и индивидуально-психологических особенностей личности.

12. Профессионально обусловленные деструкции проявляются в профессиональных акцентуациях, профессиональных деформациях, выученной беспомощности, профессиональной отчужденности и стагнации.

13. Профессиональные деформации — это разновидность профзаболеваний, они неизбежны. Проблема заключается в их профилактике и создании эффективных технологий преодоления.

14. Преодоление психологических барьеров сопровождается переживаниями и требует мобилизации психических резервов личности. Особое значение в преодолении барьеров принадлежит психологическим защитам.

15. В процессе переживания профессионально обусловленных барьеров участвуют следующие виды психологических защит: проекция, рационализация, отрицание и компенсация. Устойчивое и частое использование этих защит приводит к отказу личности от деятельности, направленной на продуктивное преодоление барьеров.

16. Решающее значение для продуктивного преодоления психологических барьеров имеет активность субъекта деятельности, его ответственность за свое профессиональное становление. Выбор активной стратегии преодолевающего поведения свидетельствует о психологической зрелости личности.

17. Профессиональное самосохранение личности предъявляет особые требования к уровню развития таких параметров, как активность, устойчивость, целостные ценностные установки и отношения, уровень субъективного самоконтроля, профессиональная направленность. Эти характеристики создают основу для творческого отношения к жизни, для формирования ответственности за свою судьбу.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение психологических кризисов.
2. В чем отличия возрастных и профессионально обусловленных кризисов?
3. Сравните кризисы психосоциального развития Э. Э. Эриксона и кризисы самости и идентичности В. И. Слободчикова.
4. Какие факторы порождают профессионально обусловленные кризисы?
5. Сопоставьте кризисы детства и кризисы зрелости. В чем их психологическое сходство и различие?
6. Назовите эффективные психотехнологии преодоления кризисов профессионального развития.
7. Являются ли кризисы профессионального развития нормативно обусловленными?

8. Какие эмоциональные переживания порождают кризисы профессионального развития?

9. Приведите примеры деструктивного выхода из кризисных ситуаций.

10. Дайте определение профессиональных деструкций.

11. Перечислите психологические детерминанты развития профессиональных деструкций.

12. Что означает «предел развития профессионализма»?

13. Неизбежно ли развитие профессионально обусловленных деформаций личности?

14. Приведите примеры возможных профессиональных деформаций личности педагогов, менеджеров, работников правоохранительных органов.

15. Что инициирует развитие выученной беспомощности?

16. Что предусматривает профилактика профессиональных деструкций?

17. Назовите основные психотехнологии реабилитации профессионального «Я».

18. Оправдано ли отнесение кризисов и деформаций к психологическим барьерам профессионального развития?

19. Неизбежны ли психологические барьеры для прогрессивного профессионального развития личности?

20. Какова роль психологических защит в формировании стратегий поведения?

Рекомендуемая литература

Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. — СПб., 2004.

Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994.

Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Профориентология личности. — Екатеринбург, 2005.

Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — М., 2003.

Кузьмина А. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1989.

Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996.

Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М., 2004.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.

Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. — М.; Воронеж, 2004.

Филиппов А. В. Работа с кадрами: психологический аспект. — М., 1990.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ЛИТЕРАТУРА

Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. — М., 1991.

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. — М., 1980.

Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. — М., 2002.

Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. — СПб., 2004.

Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии. — М.; Воронеж, 2004.

Бодалев А.А. Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения. — М., 1998.

Брушлинский А.В. Проблема психологии субъекта. — М., 1994.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М., 1984.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.

Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индвидуальности человека. — Пермь, 2000.

Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.

Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. — М.; Воронеж, 2004.

Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. — СПб., 2003.

Егоров В.С. Философия открытого мира. — М.; Воронеж, 2002.

Ермолаева М.В. Психология развития. — М.; Воронеж, 2003.

Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2001.

Зеер Э.Ф. Психология профессий. — М., 2003.

Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. — М.; Воронеж, 2003.

Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Профориентология личности. — Екатеринбург, 2005.

Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. — Екатеринбург, 1999.

Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д, 1997.

Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования. — М.; Воронеж, 2003.

Климов Е.А. Психология профессионала. — М.; Воронеж, 1996.

Кроник А.А., *Ахмеров Р.А.* Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. — М., 2003.

Кузьмина А.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — М., 1989.

Левитес Д.Г. Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения. — М.; Воронеж, 2003.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.

Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.

Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М., 2004.

Морева О.В. Основы педагогической диатропики. — Тюмень, 2004.

Новиков А.М. Методология образования. — М., 2002.

Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов н/Д, 1998.

Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. — СПб., 2001.

Пряжников Н.С., *Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. — М., 2001.

Психология развития / под ред. Т.Д.Марцинковской. — М., 2001.

Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А.Реана. — СПб., 2002.

Реан А.А., *Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология.— СПб., 1999.

Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала. — М., 2003.

Романцев Г.М., *Хаматнуров Ф.Т.* Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище. — Екатеринбург, 1997.

Самоухина Н.В. Психология профессиональной деятельности. — СПб., 2004.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М., 1998.

Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. — М., 2000.

Сериков В.В. Образование и личность. — М., 1999.

Слободчиков В.И., *Исаев В.И.* Психология человека. — М., 1995.

Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология. — М., 2003.

Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. — М.; Воронеж. 2004.

Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. — М., 1996.

Филиппов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. — М., 1990.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М., 2004.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности. — М., 1994.

Шишов С.Е., *Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. — М., 2000.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.

Якунин В.А. Педагогическая психология. — СПб., 1998.

Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение в психологию профессионального развития 3

Глава 1. **Теоретико-методологические основы профессионального развития** 10

1.1. Смыслообразующие понятия 10

1.2. Методологические основания психологии профессионального развития 16

1.3. Пролегомены психологии профессионального развития 21

1.4. Пространство профессионального развития личности 30

Глава 2. **Метапсихологические категории профессионального развития** 43

2.1. Психологическое измерение человека 43

2.2. Деятельность — ядро психологического поля человека 44

2.3. Человек как индивид 53

2.4. Человек как субъект деятельности 57

2.5. Человек как личность 66

Глава 3. **Психологические основы профессионального становления личности** 78

3.1. Становление личности 78

3.2. Профессиональное становление личности 88

3.3. Психологическое содействие профессиональному становлению личности 92

Исходные положения 92

Психологическое содействие профильной подготовке школьников 96

Психологическое содействие выбору профессии 100

Психологическое содействие профессиональному образованию ... 105

Психологическое содействие профессиональной адаптации 109

Психологическое содействие профессионализации 112

Психологическое содействие восхождению к вершинам профессионализма: мастерства 114

Глава 4. **Психология развивающего профессионального образования** 121

4.1. Профессиональное образование как фактор развития личности ... 121

4.2. Концепция развивающего профессионального образования 134

4.3. Развивающие технологии профессионального образования 140

Развивающая психодиагностика 144

Тренинги развития метапрофессиональных образований 147

Организационно-деятельностные игры 151
Метод проектов 155
Направляющие тексты 159
4.4. Мониторинг профессионального развития личности 168
Глава 5. **Психологические барьеры профессионального развития личности** 184
5.1. Кризисы профессионального становления личности 184
Введение в проблему 184
Типология кризисов личности 188
Факторы, детерминирующие кризисы профессионального развития 191
Психологические особенности кризисов профессионального становления 195
5.2. Профессионально обусловленные деструкции личности 203
Введение в проблему 203
Психологическая детерминация профессиональных деструкций личности 204
Виды профессиональных деструкций личности 207
Профилактика и коррекция профессионально обусловленных деструкций личности 219
5.3. Стратегии преодоления психологических барьеров профессионального развития 222
5.4. Стратегии профессионального самосохранения личности 228
Литература 237

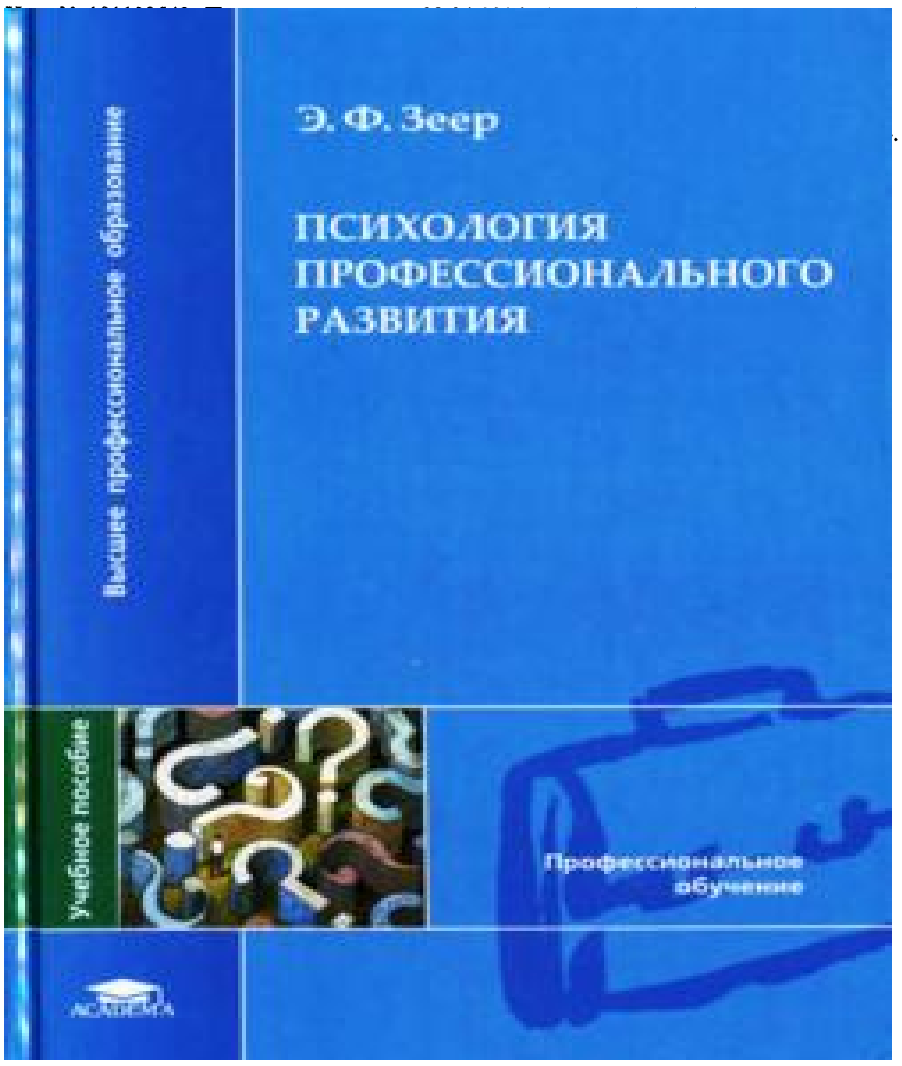
Учебное издание

Зеер Эвальд Фридрихович

Психология профессионального развития

Учебное пособие

Редактор *А.А. Пружинина*
Ответственный редактор *И.Б. Чистякова*
Технический редактор *Е.Ф. Коржуева*
Компьютерная верстка: *В.А. Крыжко*
Корректоры *В.Н. Рейбекель, Н.С. Седова*



Отредактировал и опубликовал на сайте PRESSI (HERSON)