

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФАДАПТАЦИЯ
(ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)**

**Межвузовское
учебно-методическое пособие**

Барановичи 2006

УДК 378
ББК 88.4я73
П84

Рекомендовано к изданию учебно-методическим советом УО БарГУ, протокол № 5 от 18 января 2006 года.

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Академии последиplomного образования *В.А. Янчук*;
действительный член БелаО, доктор педагогических наук, профессор Белорусского государственного университета *А.П. Сманцер*

Научные редакторы:

кандидат психологических наук, доцент *А.М. Кухарчук*;
кандидат психологических наук, доцент *Л.Ф. Мирзаянова*

Профориентация и профадаптация (теория и практика):

П84 межвуз. учеб.-метод. пособие в 2 ч. Ч. 1 / Коллектив авторов;
Под науч. ред. А.М. Кухарчук, Л.Ф. Мирзаяновой. – Барановичи:
БарГУ, 2006. – 388 с. – экз.

ISBN 985-498-018-9.

ISBN 985-498-024-3 (Часть 1)

В пособии представлены материалы, освещающие методологическую основу профессионального самоопределения молодежи, профессионального развития личности, ее профессионального самопознания, формирования профессионально значимых свойств. Рассматриваются вопросы профориентационного консультирования, выбора профессиональной роли как одной из поведенческих стратегий, ведущих к бедности, профессионального становления специалиста, профессиональной идентичности и профессиональной адаптации, а также ретроспектива организации социальной помощи в профессиональной подготовке в досоветской Беларуси. Книга содержит материал для проведения практических занятий, семинаров, тренингов, психолого-педагогического сопровождения профориентационной работы с молодежью. Адресована студентам и преподавателям психологических факультетов, педагогических вузов и колледжей, школьным психологам, социальным работникам.

УДК 378
ББК 88.4я73

ISBN 985-498-018-9.
ISBN 985-498-024-3 (Часть 1)

© Коллектив авторов, 2006
© УО БарГУ, 2006

СОДЕРЖАНИЕ

В.И. Кочурко. Предисловие.....	
М.С. Ковалевич. Методологические основания исследования проблемы профессионального самоопределения старшеклассников.....	
А.М. Кухарчук. Профессиональное развитие личности....	
Е.И. Сутович. Профессиональное самосознание как теоретическая проблема.....	
Ю.А. Полещук. Исследование профессиональной направленности личности в современной психологии.....	
Е.Л. Касьяник. Профессионально значимые свойства личности.....	
В.А. Поликарпов, В.Ю. Пекарская. Ошибочный выбор профессиональной роли как поведенческая стратегия, ведущая к бедности.....	
С.И. Коптева, А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. Психологическое сопровождение профессионального становления специалистов.....	
А.А. Жданович. Профессиональная идентичность и карьерные ориентации женщин в сфере образования.....	
А.В. Прудило. Психологическая индивидуальная профориентационная консультация.....	
А.Д. Григорьев. Организация социальной помощи в профессиональной подготовке на территории досоветской Беларуси.....	
Л.Ф. Мирзаянова. Профессиональная адаптация: сущность, кризисы, условия, критерии.....	
Л.А. Кандыбович. Адаптация и готовность.....	

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **А.Д. Григорьев**, доктор исторических наук, профессор, академик Российской академии социального образования, профессор кафедры социальной педагогики Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск).

2. **Н.В. Дроздова**, старший преподаватель кафедры педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск).

3. **А.А. Жданович**, преподаватель общеуниверситетской кафедры общей психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск).

4. **Л.А. Кандыбович**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной академии психологических наук Белорусской академии образования, профессор кафедры дошкольной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск).

5. **Е.Л. Касьяник**, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и физиологии Республиканского института профессионального образования (г. Минск).

6. **М.С. Ковалевич**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина (г. Брест).

7. **С.И. Коптева**, кандидат психологических наук, доцент, проректор по воспитательной работе Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск).

8. **В.И. Кочурко**, доктор сельскохозяйственных наук, профессор, ректор Барановичского государственного университета (г. Барановичи).

9. **А.М. Кухарчук**, кандидат психологических наук, доцент (г. Минск).

10. **А.П. Лобанов**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск).

11. **В.В. Лях**, директор Республиканского центра профессиональной ориентации молодежи (г. Минск).

12. **Л.Ф. Мирзаянова**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Барановичского государственного университета (г. Барановичи).

13. **В.Ю. Пекарская**, младший научный сотрудник Центра экономических исследований Института предпринимательской деятельности (г. Минск).

14. **Ю.А. Полещук**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (г. Минск).

15. **В.А. Поликарпов**, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Центра экономических исследований Института предпринимательской деятельности (г. Минск).

16. **А.В. Прудило**, доцент кафедры медицинской психологии Гродненского государственного медицинского университета (г. Гродно).

17. **Е.И. Сутович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и физиологии Республиканского института профессионального образования (г. Минск).

18. **О.А. Тарасюк**, заместитель директора Республиканского центра профессиональной ориентации молодежи (г. Минск).

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее издание является межвузовским учебно-методическим пособием, написанным коллективом авторов, состоящим из двух книг. Оно посвящено проблемам профориентации и профадаптации. Первая книга представляет собой сборник теоретических статей, каждую из которых сопровождают вопросы для самоконтроля, темы для рефератов, глоссарий, список литературы по теме.

Вторая книга – психологический практикум, содержащий тренинги, упражнения, тесты, методический аппарат для проведения практических занятий.

В первой книге отражены современные концептуальные подходы к профориентации молодежи и ее профессиональной адаптации.

Профориентация прошла путь развития от подбора профессии оптанту, от постановки «профессионального диагноза» при помощи психодиагностических методов до подготовки молодежи к самостоятельному выбору профессии, профессиональному самоопределению, важным условием успешности которого считается умение строить правильную стратегию профессионального поведения на рынке труда.

Об актуальности исследования проблемы профессионального самоопределения и обусловленности его рядом факторов говорится

в статье М.С. Ковалевич. Среди них изменения в социально-экономической ситуации в Республике Беларусь, переход к рыночной экономике, переосмысление ценностных ориентаций, неопределенность профессионального будущего, риск получить специальность, которая может оказаться невостребованной; рассмотрение профессиональной деятельности как средства достижения социального успеха. Все это не только усложняет профессиональное самоопределение личности, которой в условиях рыночных отношений необходимо быть конкурентоспособной на рынке труда, ориентированной на развитие и реализацию творческого созидательного потенциала, но и требует переосмысления профориентационной работы, в рамках которой профессиональное самоопределение личности становится одной из актуальных проблем в психолого-педагогической теории и практике, успех решения которой во многом будет зависеть от обоснованности методологических подходов к ее исследованию.

Профессиональное самоопределение признается одним из важнейших этапов профессионального развития личности, на котором происходит формирование профессиональной идентичности, совершается профессиональный выбор.

Профессиональному развитию личности посвящается статья А.М. Кухарчук. В ней помимо профессиональной теории представлены этапы профессионального развития и профессионального самоопределения личности, гендерные различия, а также профессиональная карьера и становление профессионала. Выбор профессии, профиля обучения может происходить в соответствии с профессионально-важными качествами личности (ПВК) и под давлением различных обстоятельств: экономические соображения, внешняя атрибутика, другие прагматические ориентиры, случайный профессиональный выбор. При соответствии профессионально важных качеств личности профессиональному эталону, требованиям профессии профессиональный выбор и дальнейшая профессиональная деятельность приобретают личностный смысл.

Отмечается и новая тенденция: выбор профессии молодежью носит пролонгированный характер. Профессиональные планы молодежи связаны, скорее, с учебой, курсами переподготовки, сменой профессии, чем желанием найти рабочее место. После получения обязательного образования молодежь посвящает время различным формам обучения.

Развитие профессионала начинается с процесса профессионализации, в котором закладываются основы самореализации личности в карьере, происходит ее дальнейшее профессиональное развитие. Профессиональная деятельность оказывает влияние на личность, формируется профессиональный тип исполнителя той или иной профессиональной роли.

В статье Е.И. Сутович анализируются различные подходы к профессиональному самосознанию, рассматривается осознание личностью собственного внутреннего потенциала и возможности его развития. Под профессиональной самооценкой автор понимает представления индивида о себе как о субъекте учебно-профессиональной деятельности, на основе которых он формирует образ Я-идеальный специалист.

Формирование профессионального самосознания автор считает процессом и результатом осознания личностью себя как будущего субъекта профессиональной деятельности и динамики собственного профессионального развития. Период активного формирования профессионального самосознания личности приходится на ее профессионализацию и профессиональную деятельность. В ходе профессионализации личности происходит «специализация» профессионального самосознания при решении различных задач профессионального становления.

Для формирования профессионального самосознания значимо самопознание профессиональных и личностных качеств, знание требований профессии, предъявляемых к человеку, а также развитие представлений о себе как о субъекте профессиональной деятельности. Формирование профессионального самосознания предполагает изменение, углубление профессиональных Я-образов под воздействием приобретаемых знаний, навыков и умений в процессе профессионализации и профессиональной деятельности.

Большое значение для профессионального самоопределения личности и ее становления как специалиста имеет профессиональная направленность. Этой проблеме посвящена статья Ю.А. Полещук, в которой говорится об отсутствии единой позиции в определении как направленности личности, так и ее профессиональной направленности. В западной психологической традиции направленность личности принято рассматривать как «attitudes» – социальные установки, склонности, предрасположенности, а также потребности, интересы и отношения, связанные с мотивацией. В отечественной пси-

хологической литературе направленность личности раскрывается через отношения как динамические тенденции, систему взаимодействующих потребностей, интересов и установок, идеалов, убеждений, мировоззрения, систему целей и оценок, ценностных ориентаций. Автор под профессиональной направленностью предлагает понимать относительно устойчивое образование личности, входящее в структуру ее общей направленности и представляющее собой систему потребностей и мотивов, ценностных ориентаций, воплощающихся в ее профессиональных целях, установках и активности.

Развитие профессионально значимых качеств личности, определяющих соответствие ее данных профессии, является одним из важных условий становления профессионала, считает Е.Л. Касьяник.

Под профессионально значимыми свойствами личности (ПЗСЛ) понимается совокупность свойств, соответствующих деятельности и влияющих на ее эффективность. Считается, что ПЗСЛ – необходимое условие овладения профессиональными знаниями.

Проблема ПЗСЛ рассматривается в рамках профессиографического подхода через описательные характеристики различных профессий.

Попытки исследователей выделить универсальные ПЗСЛ, необходимые во всех видах профессиональной деятельности, очевидно, не приведут к надежным результатам ввиду многообразия профессий. Однако основным компонентом ПЗСЛ являются профессиональные способности (интеллект, компетентности, волевые качества). Можно считать профессиональные способности и профессиональную направленность личности основными компонентами ПЗСЛ.

В.А. Поликарпов и В.Ю. Пекарская в своей статье поднимают вопросы, стоящие как перед отдельными индивидами, так и перед обществом в целом, касающиеся материального благополучия и качества жизни. Они отмечают, что финансирование собственных нужд и потребностей полностью ложится на индивида, и, следовательно, от отношения к труду, установок на профессиональную деятельность, от складывающегося рынка труда зависит его выбор профессии, будущее материальное положение, что в целом способствует успешности перехода к рыночным отношениям. Авторы пытаются раскрыть индивидуальные причины, детерминирующие ориентацию молодежи на получение высшего образования, оценить влияние профессионального выбора на уровень потенциального материального благополучия индивида. Одну из причин они видят в противоречии между ценностью статусной функции образования и низкой

мотивацией к обучению с одной стороны и низкой корреляцией между уровнем образования и уровнем материальных доходов с другой.

В зависимости от стремления получить специальность, а также в зависимости от отношения к высшему образованию как к самостоятельной ценности, стремления к высоким доходам или безразличия к финансовым проблемам авторами выделены такие типы личности, как «карьерист», «увлеченный», «неопределившееся большинство» и «маменькины сынки».

Авторы говорят о необходимости разработки тренинговых программ с целью повышения эффективности профориентационной работы с молодежью, в которых учитывались бы требования, предъявляемые к личности новыми условиями, развивались качества, благоприятно влияющие на адаптацию к рынку, повышалась осознанность оптанта в отношении желаемого будущего и путей его достижения.

Статья «Психологическое сопровождение профессионального становления специалистов» (авторы С.И. Коптева, А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова) посвящена особенностям процесса профессионализации личности в вузе. Целью реформирования системы образования является формирование специалиста нового типа, способного к максимальной реализации интеллектуального и креативного потенциала, обладающего высоким уровнем профессиональной подготовки, специалиста, сочетающего свою профессиональную деятельность с научно-исследовательской работой, испытывающего потребность в повышении квалификации, самообразовании и саморазвитии. Для этого, считают авторы, современная система образования должна базироваться на принципах личностно-развивающего обучения, способствующего профессиональному самоопределению личности в условиях субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе.

Согласно теории профессионального выбора Д. Холланда, эффективность профессионального становления детерминирована соответствием типа личности типу профессиональной среды. Каждая профессия привлекает людей со сходными ценностными ориентациями, которые создают свою интерперсональную среду, стремятся найти среду и профессию, позволяющие им наиболее полно раскрыть свои способности.

Авторы считают, что в условиях реформирования системы высшего образования акценты смещаются с «дисциплинарно-организационных» на «проективно-созидательные» модели. Системе образования необходим психологический менеджмент и специалист,

сочетающий в себе ученого, преподавателя, владеющего современными образовательными технологиями и коммуникативными программами.

В статье представлены теории и технологии обучения, имеющие широкое применение в мировой психолого-педагогической практике. Среди них «Теория передачи», «Теория созидания» и «Придание формы», «Теория перемещения», «Теория роста», «Теория обучения в действии».

Авторы предлагают свою образовательную модель – инновационные технологии и психологическое сопровождение образования. Применение новых технологий нацелено на то, чтобы разгрузить преподавателей и студентов от рутинных форм работы и охватить университетским образованием большее число студентов при сохранении имеющихся мест, преподаватели при этом выступают в роли «провайдеров» образовательных услуг.

Профессиональной идентичности и карьерным ориентациям женщин в сфере образования посвящена статья А.А. Жданович. Профессиональная идентичность рассматривается как поиск личности себя в профессиональном мире, что позволяет считать профессиональную идентичность и профессиональное самоопределение сходными понятиями.

Поиск профессиональной идентичности (профессиональное самоопределение) происходит вместе с принятием набора профессиональных и гендерных ролей. Профессиональная самореализация личности на жизненном пути проходит следующие этапы: профессиональное самоопределение, становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности. На каждом из этапов базовым компонентом являются общепсихологические механизмы: интериоризация, рефлексия, идентификация и экстериоризация (Л.А. Коростылева, 2001).

Педагогическая деятельность фиксируется в повседневной социальной практике как «женская» и связана с реализацией личности в межличностных отношениях и трансляцией культурных ценностей. Поэтому на протяжении многих лет женщины имеют наибольшую занятость в сфере образования. Их профессиональная идентичность может быть представлена набором характеристик, отражающих их социально-психологические особенности (экстраверсия – интроверсия, коммуникативные свойства, самооценка, потребности в достижениях и самоактуализации, а также особенности интеллектуальной и эмоциональной сфер личности).

Автор характеризует женщин-педагогов в зависимости от их ведущих карьерных ориентаций, к которым относятся «профессиональная компетентность», «автономия», «стабильность места работы», «служение», «интеграция стилей жизни», «стабильность места жительства». Автор делает вывод, что профессиональная идентичность женщин в сфере образования испытывает зависимость от их ведущих карьерных ориентаций.

В статье А.В. Прудило, посвященной психологической индивидуальной профориентационной консультации, представлены ее виды, этапы и понятийный аппарат. Все виды профориентационной консультации направлены на формирование у личности адекватной профессиональной Я-концепции и профессионального плана как программы действий по его реализации, что составляет содержательную сторону профессионального самоопределения.

Под адекватностью профессиональной Я-концепции имеется в виду согласованность ее с общей концептуальной ориентацией личности.

Цели консультации достигаются через решение задач диагностического, информационного и коррекционного характера, осуществляемых определенными методами и в соответствующем алгоритме.

В статье А.Д. Григорьева «Организация социальной помощи в профессиональной подготовке на территории досоветской Беларуси» представлена ретроспектива организации профессиональной подготовки, профессионального образования, являющихся составляющими профориентационной работы. В движение за оптимизацию профессионального образования внесли вклад выдающиеся деятели белорусской культуры Я. Колас, Я. Купала, М. Богданович. Благодаря им и таким педагогам, как Ф.А. Кудринский, Д.А. Степура и др., в Беларуси стала внедряться идея трудового обучения и политехнизации школы, что способствовало развитию профессиональной ориентации, профессионального образования и профессиональной подготовки.

Профессиональная ориентация включает в себя профессиональную адаптацию. В статье Л.Ф. Мирзаяновой представлены теоретико-методологические основы профессиональной адаптации, раскрыты ее условия, критерии, сущность и специфика переживаемых индивидом в адаптационный период кризисов. Профессиональная адаптация является разновидностью психологии адаптаций, преобладающей в зарубежной академической психологии в XX и начале XXI века, традиционно трактуемой как приспособление организма,

личности и их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом.

Развитие психологии адаптации автор связывает с разработанной А. Бандурой метатеорией человеческого поведения, а также категориями «научение через моделирование» и «самоэффективность». Научение через моделирование и самоэффективность – механизмы адаптации человека к новым условиям жизнедеятельности – диктуют необходимость создания условий для наблюдения адаптантами личностно-значимых когнитивных и поведенческих алгоритмов, использования специально разработанных адаптирующих средств для развития их веры в собственную успешность и компетентность в решении предстоящих задач.

В статье выделены виды адаптации в общем адаптационном процессе студентов вузов, определено их содержание. На основе анализа литературы установлена значимость каждого вида адаптации на первом году обучения студентов в вузе, успешность их адаптации к разным сферам деятельности, отмечена взаимосвязь и взаимообусловленность дидактической, социально-психологической и профессиональной адаптации.

Сложность процесса адаптации автор связывает с переживанием кризиса, трактуемого как этап адаптационного процесса, во временных рамках которого резко снижаются показатели учебно-профессиональной деятельности студентов, что сопровождается отрицательными эмоциональными переживаниями как результат неадекватного реагирования на предъявление требований, а также представлений о собственной неуспешности и некомпетентности. Отмечая специфический характер адаптационных кризисов, Л.Ф. Мирзаянова рассматривает их в качестве кризисов приспособления, выделяет их критерии и характерные черты. Наряду с кризисами профессионального выбора студенты переживают другие виды кризисов (дидактический, кризис взаимоотношений), что обусловлено их адаптацией к разным сферам деятельности в вузе (учебно-познавательная, социально-психологическая, профессиональная).

Упреждение или смягчение отрицательных проявлений адаптационных кризисов становится возможным при осуществлении упреждающей адаптации, которая в понимании автора является управляемым процессом и результатом вхождения студентов в профессиональную деятельность на этапе вузовского образования и осуществляется посредством создания соответствующих психолого-

педагогических условий, необходимых для функционирования конструктивных механизмов личности.

Связь между адаптацией и готовностью к деятельности, их взаимное влияние отмечает Л.А. Кандыбович. Под психологической готовностью автор понимает состояние, являющееся выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами, устойчивую систему важных качеств личности, сформированную на предыдущих этапах развития. В свете авторской трактовки профессиональная адаптация имеет место в самостоятельной трудовой деятельности специалиста и зависит от уровня его психологической готовности, сформированной на этапе вузовского образования. Адаптация к профессиональной деятельности объясняется повторением и подкреплением внешних воздействий в аналогичных условиях. Процесс профессиональной адаптации выступает в значительной степени процессом выработки новых стереотипов.

Во второй части сборника, психологическом практикуме, читателю предложены психолого-педагогическое сопровождение учащихся в профессиональном самоопределении и подборка тестов по профориентации (А.М. Кухарчук, В.В. Лях, О.А. Тарасюк), профориентационные игры (О.А. Тарасюк), адаптационные тренинги и упражнения, при помощи которых можно осуществлять упреждающую адаптацию студентов к профессиональной деятельности (Л.Ф. Мирзаянова, Т.С. Рашевская, Л.И. Станиславчик), а также методика подготовки и проведения пресс-конференции ученых для начинающих исследователей (Л.Ф. Мирзаянова).

Успешность профессионального самоопределения в значительной степени обусловлена психологической готовностью учащихся к выбору профессии и своевременной помощью, оказанной школьнику в его выборе.

В статье А.М. Кухарчук, В.В. Ляха, О.А. Тарасюк сделан акцент на профориентационной работе в школе с учащимися. Одной из форм такой работы рассматривается ведение профориентационной карты учащегося, фиксирующей информацию, полученную о школьнике. Профкарта может быть использована для проведения работы по профессиональному консультированию, своевременному выявлению учащихся, не определившихся в своем профессиональном выборе, изучению динамики развития интересов и склонностей, фор-

мированию профессиональной направленности личности, осуществлению контроля за результативностью профконсультационных мероприятий, проводимых в школе. Одну из главных целей использования профориентационной карты учащегося в школе авторы видят в осуществлении прогнозов в масштабах Беларуси с учетом запросов рынка труда в квалифицированных кадрах и разработке необходимых рекомендаций по совершенствованию экономической ситуации в стране.

Особое внимание в статье уделено вопросам диагностики личности учащихся по выявлению наличия и обоснованности их профессиональных планов в период обучения в VII–XI классах. В ней представлены образец профориентационной карты учащегося, а также специально подобранный информативный, широко апробированный диагностический инструментарий. Приложение статьи включает ряд анкет по выявлению интересов и склонностей учащихся, которые заполняются школьниками во время беседы с психологом или классным руководителем, а также анкету для родителей.

Профориентационные игры, которым посвящена статья О.А. Тарасюк, в авторском понимании являются средством активизации профессионального самоопределения учащихся. Профориентационные игры имеют свою специфику: моделирование, отражение, воспроизведение самого процесса выбора профессии и дальнейшего профессионального самоопределения. Высокие развивающие возможности игр, позволяющие с успехом использовать их в школьной профориентационной работе, содействуют решению ряда задач. Профориентационные игры повышают интерес учащихся к проблемам профессионального самоопределения, знакомят школьников с миром профессий, позволяют развивать профессиональные способности, формируют у юношей и девушек умения самостоятельно строить и корректировать профессиональные планы, изменяют стереотипы, сложившиеся у школьников относительно некоторых профессий и др.

В статье дан обзор различных видов профориентационных игр. Это игры-«заигрывания», не затрагивающие вопросы профориентации; игры, моделирующие отдельные аспекты профессиональной деятельности (ознакомительные, пробно-тренинговые); игры, моделирующие сам процесс выбора профессии, жизненных и профессиональных перспектив; ценностно-ориентационные игры, отражающие нравственную позицию школьников, на фоне которой они осуществляют свой профессиональный выбор.

Авторский опыт решения профориентационных задач в школе получил отражение в программе профориентационных игр, предназначенной для работы психологов-профконсультантов, школьных психологов, социальных педагогов и классных руководителей с учащимися IX–XI классов. Данная программа включает описание задач, структуры занятий, условий их проведения, тематической структуры программы и содержания занятий с указанием их целей, используемых практических заданий, упражнений, опросника по схеме построения личной профессиональной перспективы.

Своеобразным средством диагностики и самодиагностики готовности субъектов к вхождению в новую среду жизнедеятельности и оптимальному функционированию в ней Л.Ф. Мирзаянова считает кризис в адаптации, преодоление которого осуществляется посредством развития субъектов адаптации в рамках используемых адаптирующих средств. Одним из таких средств является адаптационный тренинг, который представляет собой совокупность активных методов и приемов работы, содействующих совершенствованию поведения студентов-первокурсников в учебно-профессиональной деятельности и сфере межличностных отношений с окружающими. Его задачи состоят в формировании у студентов адекватных представлений о вузовской и будущей профессиональной реальности, содействии осознанию возникающих в адаптационный период проблем, обучении юношей и девушек конструктивным способам их преодоления, в развитии у них самоэффективности в учебно-профессиональной деятельности и общении. Вниманию читателей предлагается методика проведения такого тренинга. Она включает основные принципы его реализации, несколько вариантов проведения адаптационных тренингов, а также цикл упражнений по предупреждению и смягчению дидактического кризиса, кризиса профессионального выбора и кризиса взаимоотношений в адаптации студентов-первокурсников.

Успешное преодоление кризисов, переживаемых субъектом в период адаптации к научной деятельности, характеризующихся ростом напряжения и тревоги, возможно, по мнению Л.Ф. Мирзаяновой, посредством использования такого адаптирующего средства, как пресс-конференция ученых для начинающих исследователей (учащиеся, студенты, аспиранты, соискатели). В основу разработанной автором пресс-конференции положены представления Л. Фестингера о стратегиях преодоления когнитивного диссонанса, идеи

А. Бандуры о научении через моделирование и самоэффективности. Организованное наблюдение за поведением моделей (ученых, имеющих знаки престижа, большой опыт научной деятельности) стимулирует формирование у студентов адекватных представлений о том, каким должно быть их собственное поведение в процессе приспособления к требованиям научной деятельности, осознание собственной успешности и компетентности в решении научно-исследовательских задач. В статье освещаются вопросы организации и проведения пресс-конференции ученых для студентов, описано содержание каждого этапа ее проведения (организационный, основной и заключительный). Задачи, решаемые с помощью пресс-конференции, обеспечивают формирование у студентов адекватных представлений о науке, научной деятельности, людях науки, мотивов научной деятельности, позитивных установок на решение научно-исследовательских задач.

Настоящая книга – результат сотрудничества преподавателей образовательных учреждений Республики Беларусь, специалистов Республиканского центра профессиональной ориентации молодежи, членов научно-исследовательской лаборатории кафедры психологии Барановичского государственного университета. Передавая ее в руки читателей, авторский коллектив надеется, что она может стать для них полезным материалом в таком важном государственном деле, каким является психолого-педагогическая поддержка учащихся и студентов на этапах профессионального самоопределения и профессиональной адаптации.

В.И. Кочурко,
*ректор Барановичского
государственного университета,
профессор*

ЧАСТЬ 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

М.С. Ковалевич

Хорошо известно, что как только человек получает возможность оптимально реализовать свои способности, возрастает его отдача производству. Адекватное профессиональное самоопределение – залог благосостояния личности и общества. Только в случае адекватного самоопределения человек творчески реализует свои личностные качества, создает ситуацию выбора способов профессионального саморазвития и самореализации, раскрывает свой личностный потенциал существенных сил и способностей.

Актуальность исследования проблемы самоопределения, и в первую очередь профессионального как его стержневого компонента, обусловлена рядом факторов. Во-первых, глобальные изменения в социально-экономической ситуации республики, переход к рыночной экономике, переосмысление ценностных ориентаций требуют от современного выпускника выработки собственного мировоззрения, самоопределение становится главным процессом в принятии жизненно важных решений. Во-вторых, в противо-

положность прошлому в рыночной экономике профессиональное будущее человека является неопределенным: профессиональное самоопределение сегодня связано с риском получить специальность, которая в недалеком будущем может оказаться невостребованной. Человека надо сегодня готовить к неопределенности, к возможным многократным изменениям специальности, т.е. быть динамичным универсальным профессионалом. Главными становятся не сами по себе знания (они остаются средством), а способность решать проблемы, хорошо проявлять себя в неопределенных обстоятельствах (творчество, новаторство, альтернативность и креативность мышления, активность и т.д.). В-третьих, в условиях рыночных отношений профессиональная деятельность нередко из личностно-значимой превращается в средство достижения успеха, становится чем-то внешним по отношению к внутреннему миру, душе человека, который самореализуется. Сегодня очень важно найти такие формы и способы самореализации, когда человек сможет обеспечить себя материально и сберечь свое человеческое достоинство, найти личностный смысл в профессиональной деятельности. Поэтому при оказании педагогической поддержки оптантам¹ в их профессиональном самоопределении надо внимательно развивать социально-ориентированные мотивы деятельности и высоконравственные идеалы. В условиях рыночных отношений эта задача не снимается, а, напротив, приобретает особую актуальность. Рынок – это, прежде всего, высоконравственная культура отношений. Сформировать ее мы можем, только включая учеников в деятельность, которая приносит бы им удовлетворение и, соответственно, являлась ценностью как для личности, так и для общества. А для этого необходимо, чтобы объективное значение деятельности и личностный смысл не расходились. В-четвертых, сегодня образовательная теория и практика переходят от парадигмы обучения, в рамках которой человек выступает как «объект педагогических воздействий», к парадигме непрерывного образования, ориентированной на гуманистические отношения между участниками образовательного процесса, к смыслообразующей парадигме конструирования новых отношений, достойных человека и основанных на Вере в его моральное начало, в его творческий созидательный потенциал [10].

¹ Оптант (от лат. optatio – желание), человек в ситуации желаемого выбора

Изменение парадигмы образования в целом не могло не затронуть систему профессионального самоопределения в частности, поскольку существует тесная связь между образованием и профессиональным самоопределением, которые совпадают в своих целях, хотя различаются в способах реализации. Выбрать направление образования – значит быть уверенным в определении способов профессиональной жизни, обогатить свою личность, научиться управлять собой. Но в этом и заключается функция образования: в обогащении, развитии личности со всеми ее характерными качествами, способностями и ресурсами, формировании веры в возможность и необходимость собственной самореализации, понимании Смысла жизни. В связи с этим требуется уже в школьные годы создать все условия для успешного личностного и профессионального самоопределения, помочь выпускникам осмыслить ответственность за реализацию своих жизненных и профессиональных целей. Только осмысленность жизни, ее духовность делают понятным необходимость самоопределения, саморазвития, достижения акме (вершины мастерства).

Кроме того, образование должно обеспечить личность универсальными, методологическими, деятельностными знаниями, на основе которых с учетом индивидуальных особенностей, любви к избранному делу доводится до совершенства профессионализм человека. Роль профессионального самоопределения тут очевидна. В-пятых, в условиях диверсификации образовательной системы, отказа от авторитарной педагогики в пользу личностно-ориентированной появились инновационные учреждения, где образование является профильным. Реформа школы предусматривает, что все старшие ступени (лицей) будут профильными, это значит: ориентированными на определенные сферы профессиональной деятельности. В инновационных учебных заведениях профессиональное самоопределение имеет свою специфику. Первичные профессиональные интересы выявляются на этапе выбора учебного заведения и профиля обучения. Как известно, в инновационных учебных заведениях созданы определенные условия для раннего профессионального самоопределения, но целостная система педагогической поддержки оптанта в ситуации выбора отсутствует. Объясняется это тем, что традиционно решение проблемы профессиональной ориентации связывалось с трудовым обучением (в узком смысле этого слова), которое в инновационных учебных заведениях вообще

не осуществляется, здесь не созданы оптимальные условия для практической «пробы сил». А значит, нельзя говорить об успешном решении проблемы профессионального самоопределения.

Школа не обеспокоена вопросами информационного обеспечения профессионального самоопределения своих учащихся. Педагогические технологии образования и воспитания не ориентируют учителя на необходимость оказания педагогической поддержки оптантам в процессе их профессионального самоопределения. Отсутствие в учебных планах школ, лицеев и гимназий систематизированного учебного курса «Психология» усложняет процесс самопознания, психолого-педагогическую диагностику личностных качеств, их коррекцию и развитие. Как показало наше исследование, представления о собственном внутреннем мире современных старшеклассников неудовлетворительные. Возникает необходимость поиска новых подходов и технологий профессионального самоопределения в обновленной школе. Все эти факторы обуславливают необходимость целенаправленной педагогической поддержки оптанта в ситуации выбора. Отсюда проблема нового осмысления сущности профориентационной деятельности, в рамках которой самоопределение старшеклассников в личностном и профессиональном пространстве становится одной из актуальных проблем в психолого-педагогической теории и практике. Успех решения этой проблемы во многом будет зависеть от обоснованности новых методологических подходов к ее исследованию.

Востребованной в современных исследованиях является методологическая ориентация на конструктивно-философское, комплексное, синтезированное, системное, синергетическое изучение сложных продуктивных многоаспектных явлений. Авторитетной в современной науке является «бутстрепная» гипотеза, исходящая из того, что природа не может быть сведена к некоторым фундаментальным сущностям, а представляет собой сеть всеобъемлющих взаимосвязей. Вот почему необходимо искать пути «пришнуровывания» один к одному разнородных вопросов об этих взаимосвязях, широко используя методы аппроксимации [8]¹.

Мы убеждены, что никакая теория в одиночку не может исчерпать практику образования вообще, проблему профессионального самоопределения в частности, поэтому надо стремиться к осуществ-

¹ Аппроксимация (от лат. *approximo* – приближаюсь)

влению конструктивного теоретического синтеза, который объединил бы богатые мировоззренческие идеи о человеке, смысле его жизни, его самоопределении. «Каждая отдельная идеально-типичная конструкция ограничена в своих познавательных возможностях; разные такие теоретические построения, взятые в их противоположном единстве, определенным образом дополняют друг друга и создают более широкую и полную картину социальной действительности, чем эти же теории, которые функционируют изолированно и в противопоставлении друг другу» [8, 126].

Все использованные нами подходы являются модификациями и дополнениями диалектического метода, который связывает не только отдельные теоретические положения, но и целостные концептуальные системы. Базовая методологическая установка определяется сложностью предмета исследования. Профессиональное самоопределение является ценностью, стратегической целью и личностным качеством. Оно имеет бесспорную ценность как для человека, так и для общества, поэтому должно быть осмысленным и ответственным.

Опережая основное содержание работы, можно сформулировать некоторые теоретические положения, учения, которые могут быть использованы для построения новой модели и технологии профессионального самоопределения молодежи.

В качестве мировоззренческой основы нашего исследования использовалась концепция конструктивно-философского синтеза, который объединяет элементы педагогического и философского исследований [8]. Это позволило нам построить новую концепцию профессионального самоопределения, ее главным результатом является более полное, всестороннее понимание сложности и многоаспектности проблемы профессионального самоопределения и использование для ее исследования ряда учений и положений.

В связи со сложностью предмета исследования процесса профессионального самоопределения мы опирались на следующие учения, теории, концепции и идеи.

Концепция стратегии жизни, которая утверждает жизнь в качестве самодостаточной реальности, настоящего бытия. Одним из первых ее представителей был Ф. Ницше. Самоценность жизни Ницше понимает как напряженный процесс становления, самореализации всего существующего, как проявление инстинкта роста, власти, накопления сил, упрямства в достижении целей [25]. Для

педагогике очень важной является ницшеанская идея самосозидающей личности [17, 32–35]. М.А. Бердяев еще в юности заметил, что поиск смысла сам по себе придает жизни смысл [5, 24]. Ш. Бюллер объявила жизнь личности «индивидуальной историей» по аналогии с процессом истории. Индивидуальную, или личную жизнь, она назвала «жизненным путем личности» [30]. Учение Ш. Бюллер дает возможность рассматривать человеческую жизнь как стремление к самореализации и творчеству.

Согласно С.Л. Рубинштейну, основными структурами жизненного пути являются отношения личности к предметному миру, к другим людям и к самому себе. Интерес представляет понятие о поворотных этапах жизни человека, «когда с принятием того или иного решения на более или менее продолжительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» [20, 684]. Здесь проявляется зависимость последующего хода жизни от тех или иных решений человека. «Линия, которая ведет от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал» [20, 683]. Так, С.Л. Рубинштейн формулирует концепцию личности как субъекта жизни, раскрывает деятельностную сущность личности. Человек сам создает условия жизни и свое отношение к ним. Условия эти не что иное как задачи, которые требуют от человека определенных решений. Не только жизнь предъявляет требования к человеку, но и человек может предъявить требования к жизни. Личность организует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет направление жизни. Высшее личностное создание – самосознание – выполняет функции организации, регулирования, обеспечивает целостность человеческой жизни, придает ей смысл. Субъектом жизни человек становится по мере своего развития. Он своим ответственным отношением к жизни придает ей направление и движение; преодолевая обстоятельства, ситуации, борясь, он отстаивает ее высший смысл. Способность возвыситься, самоопределиться в отношениях к ее целостному ходу и есть проявление субъекта жизни. Успех в жизни зависит от того, сможет ли стать человек субъектом собственной жизни, ее хозяином. «Среди людей, которые не только живут, изживая себя в процессе жизни, но и создают, представляя и объективируя себя в каком-нибудь создании, не многим удается установить такую счастливую гармонию между своим созданием и собственной личностью...» [19, 12].

Свою концепцию жизни С.Л. Рубинштейн сформулировал так: «только та жизнь является настоящей, которая осуществляется, строится самим человеком... Человек становится субъектом и в том смысле, что он вырабатывает способ решения жизненных противоречий, осмысливая свою ответственность перед собой и людьми за результаты такого решения» [21, 351]. Большую роль в построении собственной жизненной профессиональной судьбы играет ответственность как воплощение принципиального отношения к жизни. Она проявляется в свободе выбора, в осмыслении права на него и способности его отстоять. Вопрос о самосознании для С.Л. Рубинштейна – это вопрос о личности как Я, которая в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя ответственность за них в качестве их автора и творца [21, 676–677]. Таким образом, самосознание можно рассматривать как отношение к себе в качестве субъекта всего сделанного. Анализ концепции жизни С.Л. Рубинштейна дает нам возможность рассматривать оптанта как субъекта развития трудовой и будущей профессиональной деятельности в качестве субъекта планируемой профессиональной жизни.

С.Л. Рубинштейн рассматривает самоопределение как самодетерминацию в отличие от внешней детерминации. В понятии «самоопределение» выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия: «На самом деле самоопределение другим, внешним существует в равной мере повсюду, существует иерархия этих отношений, в которой высшим уровнем выступает самоопределение...» [21, 358]. Сущность принципа детерминизма «в подчеркивании внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одинакового подчинению внешнему» [21, 382]. Сама «специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и деятельности» [21, 260]. С.Л. Рубинштейн неоднократно подчеркивал роль внутренней активности личности в самоопределении. При этом он не отрицает значения взаимодействия внешних и внутренних факторов ее развития. Внутренняя активность, по С.Л. Рубинштейну, проявляется в готовности к деятельности, направленной на формирование индивидом себя как личности, а также в способности к самореализации. «Все

в психологии личности, которая формируется так или иначе, внешне обусловлено, но ничего в ее развитии не выходит непосредственно из внешних воздействий. Выводить развитие личности из потребностей, которые ей извне обществом предъявляются, – это значит отрицать внешне обусловленное саморазвитие личности, это значит, в конечном итоге, отрицать саму личность как субъекта такого развития» [21, 251].

Таким образом, личность, которая формируется, перестает быть явлением только обусловленным, она становится тем, что сама начинает обуславливать. Процесс развития личности и ее свободы происходит в единстве с развитием ее сознания и самосознания, а самосознание выступает «как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней... От таких обобщений, результативного отношения человека к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации, в которой он находится, степень зависимости его от этой ситуации или свободы в ней» [21, 352]. Человек становится способным сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. «Личностью... является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни... В высших своих проявлениях это предполагает самостоятельность мысли...» [21, 24]. В этом для человека как существа сознательного заключается самоопределение (саморазвитие). С этого момента каждый человеческий поступок приобретает характер философского представления о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. С этого момента собственно и «встает проблема ответственности в нравственном плане, ответственности за все сделанное и за все упущенное» [21, 352]. Таким образом, механизм самоопределения – это становление человека как субъекта собственного развития (саморазвития) путем выработки обобщенного отношения к себе и к жизни вообще.

Диалектическое понимание развития личности как движения от прошлого к будущему позволило С.Л. Рубинштейну определить сущность человеческой свободы: человек есть существо, которое имеет «проект». «Проект он потому, что в нем существование предшествует сущности, в нем нет готовой сущности, он сам ее образует, сам из себя нечто создает, отсюда его сущность – свобода» [21, 36]. Будущее, настоящее и прошлое взаимосвязаны. Настоящее бытие –

продукт предшествующего развития, которое в процессе взаимодействия с миром определяет будущее формирование человека. Само-сознание – выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни, выработка отношения к нему невозможна без способности отражать объективный мир и себя, свою собственную активность в этом мире во времени.

Основные методологические подходы С.Л. Рубинштейна развивает в своих научных трудах К.А. Абульханова-Славская. Для нее самоопределение – это определение личностью своего «способа жизни», «определение человеком своей позиции в социальной действительности, ... проведение своей личностной позиции в многочисленных ситуациях общения» [1, 155]. Творческое осмысление идей С.Л. Рубинштейна позволило К.А. Абульхановой-Славской разработать принцип саморегуляции, реализация которого лежит в основе определения уровня организации жизни. Их несколько: исходный уровень – невыделенность личности из хода жизни; предличностный уровень – личность начинает выделяться сама по себе как таковая; личностный уровень, на котором происходит самоопределение по отношению к ходу жизни в целом, вырабатывается и проводится «своя линия в жизни».

Личностный уровень регуляции является высшим и определяет уже не просто регуляцию как соответствие действий человека отражаемой им действительности, а как саморегуляцию активности субъекта, которая может быть направлена на оптимизацию деятельности, повышение уровня творчества. Важнейшими в личностной саморегуляции являются ценностный и временной аспекты. Ценностный аспект личностной саморегуляции обеспечивает способность личности управлять собственными мотивационными, эмоциональными и волевыми процессами, это значит, собственной активностью. Временной аспект обеспечивает способность личности к прогнозированию своего будущего. Согласно К.А. Абульхановой-Славской, механизмом личностной саморегуляции является рефлексия [2, 96].

В процессе экспериментальной работы возникла проблема, как помочь старшеклассникам, которые вступают в жизнь, наиболее полно реализовать свои возможности, в реальных жизненных условиях построить адекватную своим личностным качествам профессиональную траекторию. Ответить на этот вопрос дает возможность концепция стратегии жизни, предложенная К.А. Абульхановой-

Славской: «Кто задумывался над тем, сколько невыявленных талантов остались неизвестными людям, не вошли в культуру, сколько способностей не нашли своего применения в силу отсутствия соответствующих условий или беззаботности, пассивности самого человека» [3, 32]. Ответственность за судьбу своих способностей и таланта несет сам человек.

Особую актуальность проблема реализации возможностей человека приобретает в связи с необратимостью жизни. Необратимость жизни требует от человека бережного отношения к времени жизни, которое представляет собой «способность человека определить момент наибольшего соответствия логики событий и своих внутренних возможностей для решительного действия» [3, 33]. Мы будем рассматривать своевременность как качественную и индивидуальную характеристику отношения человека к жизни во времени, способность по ходу жизни видеть, ставить проблемы, своевременно их осознавать и принимать ответственные решения, как верность человека самому себе.

Сущность педагогической поддержки заключается в том, чтобы показать личности, которая развивается, все богатство жизни, счастье собственной наиболее полной самореализации даже в тяжелых условиях. Педагогическая поддержка – это борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину человеческого бытия. «Строительство высших уровней человеческой жизни есть борьба против всего, что снижает уровень человека» [21, 346]. Таким образом, жизненный путь – это не только движение человека вперед, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности, достижение личностного совершенства. А личность в качестве субъекта жизни выступает как ее организатор, формирует позицию и «линию своей жизни» по своему проекту, в соответствии со своими способностями, стремлениями, стилем жизни. Чем больше человек продумывает, осмысливает свою жизнь, тем больше он стремится ее организовать, определить направление, тем более уникальной, ценной, творческой она становится.

Организовать жизнь – это значит спланировать жизненные перспективы, подчинить их единому проекту, смыслу. «Способность личности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целостность, подчиненную его целям, ценностям, есть высший уровень и настоящее максимальное качество субъекта жизни. Она

одновременно позволяет человеку стать относительно независимым, свободным по отношению к внешним требованиям...» [3, 401].

Выступая в роли субъектов организации собственного времени, старшеклассники могут своевременно с учетом индивидуальных возможностей, планов, перспектив и общественных требований осуществить собственное жизненное профессиональное самоопределение. Время может выступать движущей силой развития личности, если у нее развиты качества субъекта времени, и тормозом развития, если такие качества не развиты. Целесообразна стратегия «опережения» реального времени, планирование своих действий «вперед», превращение времени в условие развития, реализации своих жизненных задач. «Стратегия «активного игнорирования» нормативов времени в результате приводит к безнадежному отставанию, к профессиональной и личностной некомпетентности...» [3, 13]. Поэтому своевременность является неотъемлемым качеством субъекта труда и профессиональной деятельности. Своевременность как повседневная практика должна стать способом жизни уже в школьные годы, определить стратегию жизни, стратегию «опережения» хронологического времени. Старшеклассников необходимо учить использовать свои временные психические способности и механизмы, развивать временную направленность деятельности. Своевременность является важной характеристикой на всех жизненных этапах, на этапе профессионального самоопределения особенно. Она определяется существующими социальными нормами и личностной потребностью в самореализации: профиль учебного заведения необходимо выбрать в 7–8 классах, профессию – в 10–11 классах.

Индивидуальную способность к регулированию времени мы будем рассматривать как способность к планированию собственной жизненной профессиональной траектории. При этом «психическая регуляция выступает средством решения задачи регулирования деятельности» [3, 135]. В плане нашего исследования регулятивный компонент профессионального самосознания – средство решения задач профессионального самоопределения. «Оптимальная форма проявления способности к регуляции времени – это организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, занятий, их последовательности и смысловой иерархии» [3, 133].

Расширение временных возможностей личности связано с жизненным опытом, развитием способностей и умений, которые ускоряют деятельность. Развивается способность к личностной организации вре-

мени. Это возможно только тогда, когда личностное и профессиональное самоопределение является адекватным, а выбор осуществляется в пользу личностного роста. Неадекватное профессиональное самоопределение – это уничтожение ценностей и потеря времени.

Ценностное отношение к жизни проявляется в стремлении личности к самосовершенствованию, реализации своих возможностей в общественно значимых сферах деятельности, расширении индивидуальных вложений в общество, ценность которых не уменьшается с течением времени. Когда же профессиональная деятельность не является ценностью личности, происходит обесценивание личностного времени. Личность способна оптимально использовать время, наполнить его смыслом. Активность личности увеличивает ее временные возможности, содействует более полной самореализации, адекватному самоопределению, увеличивается ценность реального времени жизни. Но это идеал, а у разных людей выявляется разная мера целостности жизненного пути, разная степень соответствия действий личности ее ценностям, намерениям. В жизненных планах молодых людей, по данным нашего исследования, будущее предстает разным: у одних – счастливая семейная жизнь, у других – профессиональная карьера, творческий характер труда, у третьих – возможность зарабатывать большие деньги; четвертые мечтают принести как можно больше пользы людям. Стратегия одних в наиболее полном применении своего таланта, стратегия других – в получении максимума благ за свой талант.

Учение о временной перспективе личности. Во всей своей жизнедеятельности человек ориентирован на будущее. Это «...смысловое, абсолютное будущее, которое еще не предопределено, не засорено данностью-бытием» [4, 104]. Оно воспринимается человеком как идеальное проектирование себя в будущем и мотивирует личностное саморазвитие: «Быть для себя самого – значит еще иметь быть» [4, 109].

Психологи также утверждают, что те или иные ожидания и представления о будущем воздействуют на поведение человека в настоящее время и переживание им своей сущности: положительные ожидания по отношению к будущему придают настоящему ценность, негативные – обесценивают ее. Психологическое будущее существует как проект, его функция в обеспечении смысловой и временной перспективы. Наличие временной перспективы связано с активностью личности и продуктивностью ее деятельности в настоящее время. Отсутствие или ограниченность перспективы ведет

к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности [11, 61]. С другой стороны, успешное саморазвитие личности в настоящее время наполняет будущее смыслом, структурирует ее, а человек становится субъектом собственной деятельности. Если же развитие по каким-то причинам тормозится, будущее воспринимается как бессмысленное, неструктурированное, а человек полностью зависит от внешних воздействий.

Как человек строит свое отношение к будущему? Активное отношение к будущему, в частности, выражается в том, как он реализует характерную для него способность предвидения и осмысленного планирования своей деятельности. Как отмечал К. Маркс, самый плохой архитектор от наилучшей пчелы отличается тем, что прежде, чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека. Планирование жизни человеком в условиях дефицита времени является важным средством разумной и продуктивной организации человеческой жизни. Положительное отношение к планированию упорядочивает будущее, оно представляется как последовательность в достижении конкретных целей, которые ведут к общей цели жизни.

В случае негативного отношения к планированию и отсутствия жизненных профессиональных планов будущее представляется как фактически непрогнозируемое, неструктурированное. Под структурированностью будущего понимают отношение к планированию собственной жизни. При положительном отношении к планированию будущее структурировано, при отрицательном – аморфно [11].

Можно сказать, адекватное профессиональное самоопределение содействует возрастанию возможностей, увеличению личностного времени, созданию временных резервов. Адекватное профессиональное самоопределение содействует увеличению «продуктивности» жизни [3, 138]. Эти резервы времени личность использует для саморазвития и оказывается способной увеличить время жизни, умножить социальное время на временной потенциал своего развития. Личность проводит свою «линию жизни», решает основную задачу жизни, находит смысл, обеспечивает смысловую связь между прошлым, настоящим и будущим.

Наше исследование показало, что, являясь психологически привлекательным для старшеклассников инновационной школы, про-

фессиональное будущее не всегда оказывается лично перспективным. Причина видится в неочерченности основ для выбора профессии, незнании своих личностных качеств, способностей, трудностей поступления в вуз, непонимании независимости будущего от личности.

Возрастной способ профессиональной идентификации, мера самостоятельности и активности в выборе профессии оказываются существенными для профессионально-образовательной перспективы, а следовательно, и для жизненной перспективы. Учитывая, что жизненная перспектива подростков и юношей пока ограничена, необходимо бережно относиться к их психологической перспективе, развивать веру в собственные возможности самоопределения и самореализации. Профессиональное самоопределение, его характер (творческий или подчиненный) очерчивают жизненные перспективы личности. Педагогическая поддержка должна быть направлена на помощь оптанту в поиске оптимальной жизненной позиции, которая открывает жизненные профессиональные перспективы.

Учение о стремлении к смыслу жизни. Потребность в самоопределении рассматривается как потребность в развитии определенной смысловой системы, в которой главным компонентом является представление о смысле жизни.

Основной тезис учения о стремлении к смыслу: «человек стремится найти смысл и чувствует фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным» [27, 11]. Стремление к смыслу является двигателем поведения и развития личности. По В. Франклу, самоопределение личности производно от смысловой направленности. «Нормальный человек ... направлен на осуществление смысла и реализацию ценностей, и только в ходе осуществления смысла и реализации ценностей он осуществляет и реализует себя самого» [27, 73].

Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни В. Франкл рассматривает как прирожденное качество человека. Оно является основным двигателем поведения и развития личности, «...для того чтобы жить и активно действовать, человек должен верить в смысл, которым владеют его поступки» [27, 10]. Поскольку профессиональное самоопределение является важнейшим компонентом жизненного самоопределения, можно предположить, что оно невозможно, если личность не нашла смысла своей жизни и находится в «экзистенциальном вакууме». С другой стороны, профессиональное

самоопределение личности будет содействовать выходу ее из экзистенциального вакуума, нахождению смысла собственной жизни. По В. Франклу, основной путь, которым может человек сделать свою жизнь осмысленной, – это творческий труд как вклад в жизнь общества, а не просто как занятие.

Для практики личностной и профессиональной самореализации большое значение имеет вопрос, как человек находит смысл своей собственной жизни. В. Франкл подчеркивает, что смыслы не придумываются самим индивидом, их надо искать и находить, смыслы нам не даны, мы не можем выбрать смысл, а можем выбрать только призвание, в котором мы получаем смысл.

Из закономерностей нахождения человеком смысла возникают специфические задачи и ограничения в педагогической поддержке оптантов, которые находятся в ситуации поиска смыслов или экзистенциальной фрустрации. Нельзя предложить оптанту готовый смысл, однако можно расширить его представления о возможных, потенциальных смыслах. «Все, что мы можем, – это быть открытыми для смыслов, сознательно стремиться увидеть все возможные смыслы,.. а затем выбрать один, который мы считаем сущностным смыслом данной ситуации» [27, 51]. Навязывание педагогом своего смысла другому человеку недопустимо.

Но найти смысл – это еще не все. Необходимо следовать ему. Человек несет ответственность за осуществление уникального смысла своей собственной жизни. Процесс этот очень непростой. Вместе с тем В. Франкл подчеркивает, что человек всегда может найти смысл своей жизни, даже когда свобода его выбора ограничена объективными обстоятельствами. «Необходимость и свобода локализованы не на одном уровне, свобода возвышается, надстраивается над любой необходимостью» [27, 106]. Свобода человека по отношению к внешним обстоятельствам хотя и не ограничена, но существует в возможности занять определенную позицию по отношению к ним. Человек свободен в своем самоопределении потому, что его поведение определяется ценностями и смыслами. Свобода дана человеку для того, чтобы взять ответственность за свою судьбу. «Человек решает за себя, любое его решение есть решение за себя, а решение за себя – всегда формирование себя» [27, 114]. Принятие такого решения, выбор траектории своей жизни, в т.ч. профессиональной, это не только свобода, но и ответственность, которая осложняется трудностью выбора человеком, и тем, какие имеющиеся в мире

и в нем самой возможности заслуживают реализации, а какие нет. Это ответственность человека за аутентичность бытия, за правильное нахождение и реализацию им смысла своей жизни.

Человеческая ответственность – это всегда ответственность за реализацию тех или иных ценностей. Каждый человек имеет свою «область ответственности». В пределах такой области каждый человек является необходимым и незаменимым. Педагог должен помочь молодому человеку осмыслить индивидуальную ответственность в «своей» области. Как правило, труд является той областью, где проявляется и реализуется человеческий смысл и цели. Но этот смысл и ценности зависят от того, какой вклад в общество вносит работа, которую выполняет человек. «Работа сама по себе не делает человека нужным или ненужным; она может только предоставлять ему возможность стать таким... Важна не работа, которую человек выполняет, а то, как он делает эту работу. И не от нашей профессии, а от нас самих зависит, найдут ли проявление в труде те личностные неповторимые черты, которые составляют нашу индивидуальность и, таким образом, наполняют смыслом нашу жизнь» [27, 233].

Говоря об экзистенциальном вакууме, экзистенциальной фрустрации, В. Франкл отмечает: «Не зная того, что ему (человеку) надо, ни того, что он должен, человек, кажется, потерял четкое представление о том, чего же он хочет. В результате он или хочет того же, чего и другие хотят (конформизм), или делает то, что другие требуют от него (тоталитаризм)» [27, 25]. Поэтому человек, который считает свою жизнь лишенной смысла, не только несчастлив, но вряд ли жизнеспособен, – отметил Эйнштейн. В связи с этим образование должно быть направлено не только на формирование знаний, но и на раскрытие и поиски смысла человеческой жизни, что поможет молодому человеку осуществить свое личностное самоопределение. Педагог должен помочь человеку осмыслить ответственность за реализацию своих целей. «Сейчас же совсем возможным становится сдвиг акцентов от средств к жизни на жизненные цели, на смысл жизни», – утверждает В. Франкл [27, 42]. Стремление к смыслу – базовое стремление человека найти и осуществить смысл и цель. А поскольку профессиональное самоопределение – составная часть жизненного самоопределения личности, то можно утверждать, что стремление осуществить профессиональный выбор – важнейшее базовое стремление, которое тесно связано с жизненными смыслами и ценностями.

Большую значимость в понимании методологических основ самоопределения имеют работы В.И. Слободчикова, посвященные исследованию человеческой субъектности. В качестве фундаментального способа жизни ученый выделяет способность человека превратить свою собственную жизнедеятельность в предмет практического изменения, это значит рефлексивность самой человеческой жизни. Проблема рефлексии – это проблема определения своего способа жизни [22, 23]. В юношеском возрасте «этот момент в духовном развитии человека связан с поиском своей внедренности в мире, с выработкой собственного мировоззрения, со становлением настоящего авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни» [22, 67].

Согласно Л.И. Божович, личность представляет собой такой уровень развития человека, который позволяет ему управлять и обстоятельствами своей жизни, и самим собою. Человек как личность характеризуется наличием у него собственных взглядов и отношений, собственных нравственных требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится. Все это делает его относительно устойчивым и независимым от влияний окружающей среды. Его характеризуют активные, а не реактивные формы поведения. Когда человек становится личностью, он способен возвыситься над случайностями, изменять обстоятельства жизни в соответствии со своими целями и задачами, он способен также сознательно управлять и самим собой. «Основной признак развитой личности – способность вести себя независимо от непосредственных воздействий на нее обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, осмысленно поставленными целями» [7, 195]. В центре развития личности ребенка процессы интеллектуализации и волюнтаризации аффективно-потребностной сферы и возникновение на этой основе высших психических систем, которые делают человека способным к саморегуляции. Центром этого развития является самосознание, которое включает как интеллектуальные, так и аффективные компоненты. Основными функциями самосознания являются: осмысление себя как необходимое условие самореализации, установление соответствия между собственной активностью и социальной действительностью, изменение механизма развития личности, саморазвитие и самосовершенствование, самоактуализация, борьба за интеграцию, целостность и цельность личности, поиск смысла жизни.

Для А.Н. Леонтьева самосознание не только знания, но и отношение, направленность личности человека. Личностные преломления действительности, которая осмысливается, определяются через понятие «личностный смысл». Вот почему В.В. Столин в своих исследованиях самосознания приходит к «конфликтным личностным смыслам» [24]. А.Н. Леонтьев также сделал вывод, что с появлением в человеке сознания и самосознания наступает новый этап в развитии личности, когда изменяется весь механизм развития личности и детерминации ее поступков [16, 72]. Автор отмечал, что если сначала субъект действует для поддержки своего существования, то потом наступает момент, когда «субъект поддерживает свое существование для того, чтобы действовать – делать дело своей жизни, осуществлять свое человеческое назначение. Переворот этот завершает этап становления личности, вместе с тем открывает неограниченные перспективы ее развития» [16, 226]. Подчеркивая второстепенный характер сознания и самосознания личности, А.Н. Леонтьев отмечает, что осмысленность не является неотъемлемым свойством мотивов человеческой деятельности. Личность должна постоянно осуществлять сложную работу по нахождению личностного смысла, который лежит в основе ее активности: «Осмысление мотивов есть явление второстепенное, которое возникает только на уровне личности... для осмысления настоящих мотивов своей деятельности» [16, 214]. Подчеркивая тот факт, что осмысление мотивов является результатом специальной активности человека, автор обращает наше внимание на реальную психологическую ситуацию, порождаемую связями объекта с миром, в которые независимо от него втягивается каждое его действие и каждый акт его общения с другими людьми, требует от него ориентировки в системе этих связей... Становление этого движения и выражает собой становление системы личностных смыслов – становление личности [16, 218]. Возникает движение по вертикали как движение в пространстве собственных мотивов, их осмысленная регуляция, самосознание, которое обеспечивает осмысленное управление собственным опосредованным поведением. Человек оказывается способным осуществлять самодетерминацию поведения, определять свои поступки и самого себя. С этого момента «личность перестает казаться результатом прямого наслоения внешних воздействий, она выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь» [16, 225].

Другое, не менее важное для нас положение, затрагивает значение времени для осуществления функций саморегуляции и самодетерминации. А.Н. Леонтьев подчеркивает, что в результате превращения индивида в социального субъекта личность перестает просто подвергаться влиянию среды, она начинает «освобождаться», что-то утверждать в себе, «делать». И ее освобождение связано не только с «расширением актуальной реальности, но и с тем, что субъект начинает существовать во времени: в форме его прошлого и в форме предвидения им будущего» [16, 220], и не просто существовать в нем, но и относиться к нему определенным образом. Возникает переоценка прожитого, «вклады прошлого опыта в личность стали зависимыми от самой личности, стали ее функцией» [16, 221]. Но расширение действительности для человека происходит не только в направлении прошлого, но и в направлении будущего. Как и прошлое, будущее составляет наличность в человеке.

По мнению А.Н. Леонтьева, центральной проблемой психологии является вопрос о силах, которые стимулируют активность личности. Согласно его теории, в основе управления поведением лежит «личностный смысл» – это то, что непосредственно отражает жизненное отношение субъекта, то, ради чего осуществляется та или иная деятельность человеком. Положения А.Н. Леонтьева о процессе целеобразования были использованы нами при разработке технологии педагогической поддержки старшеклассников в их профессиональном самоопределении.

Интерес к разработке педагогических технологий развития самосознания и самоопределения личности имеет описанная В.В. Столиным отличительная функция самосознания: сделать для личности доступной ее собственную сущность и/или принять и узаконить ее, или взяться за активную перестройку, или частично и даже полностью опровергнуть. Механизмом развития самосознания, по В.В. Столину, является внутренний конфликт, который связан с интеграцией личности, с утверждением мотивов, с преодолением одной из сторон Я ради другой. В процессе движения самосознания субъекта открывается соподчинение и соотнесение мотивов. В результате работы по соотнесению мотивов одного с другим некоторые мотивы занимают место подчиняющихся себе других и как бы возвышаются над ними, некоторые, наоборот, опускаются до положения подчиненных или даже совсем теряют свою смыслообразующую функцию. В.В. Столин полагает, что перво-

очередной формой осмысления себя личностью является осмысление конфликтности смысла, это значит – столкновение в сознании двух или нескольких смыслов одного и того же действия, создаваемых реальной принадлежностью личности к нескольким системам отношений [23, 223].

И.С. Кон интерпретирует образ Я человека как многоуровневую систему, в которой нижний уровень составляют неосмысленные установки, эмоциональное отношение к себе; выше размещаются осмысление и самооценка отдельных качеств. Затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ, затем этот образ Я включается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осмыслением ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей [15]. Эти уровни функционально взаимосвязаны и одновременно относительно автономны. Основой такой концепции стала мысль В.А. Ядова об иерархической системе диспозиций, которые регулируют социальное поведение.

Положение образовательно-педагогической прогностики, версия о самореализации через поиск смысла жизни (Б.С. Гершунский, Я. Пруха) ориентируют нас на воспитание человека не только разумного, но и высоконравственного, духовно богатого, который знает смысл своей жизни, верит в возможность его осуществления, целенаправленно и активно работает во имя наиболее полной жизненной и профессиональной деятельности. Версию о том, как этого достичь, обосновали Б.С. Гершунский и Я. Пруха [10]. Они назвали ее прогностической гипотезой образовательного триумфа. По нашему мнению, она в наибольшей степени соответствует представлениям о соотношении проблемы смысла жизни и личностно-профессионального самоопределения. Согласно этой версии, которая построена на основе концепции синтеза Знаний и Веры, смысл жизни в наиболее полной личностной самореализации, Веры человека в возможность такой самореализации. Полнота самореализации обозначает максимально возможную пользу, которую может принести человек самому себе, своим близким, обществу. Наше исследование и было направлено на разработку технологии трансляции этой идеи в образовательные цели, содержание и методы организации учебно-профориентационного процесса.

Анализ современных учебных планов и программ общеобразовательной, в т.ч. инновационной школы, показал, что они

ориентированы на внутрисистемные цели повышения уровня образования, носят прагматически-прикладной характер и отражают ситуативные потребности конкретного учебного предмета или темы. Более широкие, отдаленные стратегические цели развития личности учащегося как будущего субъекта трудовой и профессиональной деятельности, не говоря уже о высших человеческих стремлениях, жизненных ценностях и идеалах, смысле человеческой жизни, остаются без внимания. В результате образование избавляется от своего высшего смысла и превращается в ежедневные мероприятия, смысл которых в большинстве случаев ученикам остается непонятным.

Б.С. Гершунским по-новому решен вопрос целеполагания в образовании. По мнению автора, с которым нельзя не согласиться, отбору содержания должно предшествовать осмысление функций общеобразовательной школы. Эта функция определена ученым как смыслообразующая: она должна отражать глубинные жизненные ценности, восходить к высшим жизненным идеалам и приоритетам, другими словами, к смыслу человеческой жизни.

Выделенные нами положения версии Б.С. Гершунского о смысле человеческой жизни как наиболее полной жизненной самореализации позволили разработать новую технологию профессионального самоопределения современных старшеклассников.

Аксиология как учение о ценностных ориентациях, которое подчеркивает важнейшую роль системы ценностей в личностном и профессиональном самоопределении. Определение человеком себя в обществе предполагает самоопределение относительно социокультурных ценностей. Жизнь имеет смысл, если посвящена реализации ценностных целей. Поиск смысла жизни – поиск ценностей. Ценностно-смысловое содержание является важнейшим в личностном самоопределении. Характер ценностей определяет представления юношей и девушек о собственном профессиональном будущем. В связи с этим представление педагога о системе ценностей современных старшеклассников является необходимым условием их педагогической поддержки в ситуации выбора. Кроме того, использование аксиологического подхода дает возможность актуализировать ценность образования как единственного способа самореализации человека в современном мире, нахождения себя, раскрытия своей сущности.

Концепция самоактуализации А. Маслоу, с позиций которой потребность в самоактуализации – это важнейшая человеческая по-

требность. В концепции иерархии потребностей А. Маслоу она занимает наивысшую ступень. Вместе с тем самоактуализация – побочный продукт реализации смысла жизни. Как стремление к удовлетворению избавляет человека от возможности получения этого удовлетворения, так и стремление к самоактуализации препятствует ее достижению. Так, В. Франкл противопоставляет идее самоактуализации собственного Я концепцию реализации человеком трансцендентных ценностей и смысла жизни [27]. Соглашаясь с В. Франклом в том, что приоритетным является стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни, мы не склонны противопоставлять это базовое стремление человеческой потребности в самоактуализации, самосовершенствовании. В гуманистической психологии потребность в самоактуализации рассматривается как желание человека стать тем, кем он может стать. Человек, достигнув высшего уровня, добивается полного развития своего таланта, способностей, личностного потенциала, реализации смысла. Говоря словами А. Маслоу: «Музыканты должны исполнять музыку, художники должны рисовать, поэты должны сочинять стихи,.. люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верными своей природе» [31, 22]. Концепция самоактуализации Маслоу актуальна и сегодня, она заставляет современного человека задуматься над тем, чем и кем он может быть, а значит, придает его жизни смысл и цель. Самоактуализация – это процесс развития потенциальных возможностей человека, стремление к самореализации в жизни, личностному росту, положительной ценностной ориентации. Когда жизнь – это процесс выбора, то самоактуализация – это выбор в пользу личностного роста. Важнейшие рекомендации Маслоу о путях самоактуализации помогли нам в разработке гуманистической политехнологии профессионального самоопределения личности. Среди них:

- 1) представить, что жизнь – это процесс постоянного выбора. Осуществить выбор в пользу личностного роста;
- 2) прислушаться к собственному Я, найти самого себя;
- 3) понять, что самоактуализация – это процесс актуализации собственных возможностей ради того, чтобы стать тем, кем ты можешь стать;
- 4) сформировать собственную жизненную позицию;
- 5) взять ответственность за собственный жизненный профессиональный путь;

б) поверить в возможность своей максимальной самореализации и в первую очередь в профессиональной деятельности;

7) отношение к себе в качестве субъекта планируемой профессиональной жизни.

Активность личности проявляется в том, как она переделывает обстоятельства, направляет ход жизни, формирует позицию на основе своих ценностей и требований. Вот почему так важно развивать стремление личности к самосовершенствованию: такая позиция обеспечивает успех и в профессиональном самоопределении.

«Гуманистическая стратегия» (Д. Сьюпер, А. Маслоу) педагогической поддержки оптанта в ситуации выбора. В ее основе – экзистенциально-гуманистическое мировоззрение: человек от природы имеет все возможности для полноценного существования, совершенствования и личностного роста. Он стремится к творчеству и самодостаточности. Человек свободен в выборе собственного способа жизни. Свобода дана человеку, чтобы взять ответственность за свою судьбу.

Сущность идеи заключается в том, что личностное и профессиональное развитие неразделимы. Принцип саморазвития определяет успех личностного и профессионального становления, творческой самореализации. Динамика психологической готовности к профессиональному самоопределению согласовывается с логикой личностного развития. Выбор профессии и овладение ею радикально меняют социальную ситуацию развития, влияют на развитие ее способностей, мотивационно-потребностной сферы, интересов, ценностных ориентаций. Реализация идеи целостности и единства личностного и профессионального развития требует создания условий для гармонического развития личности на этапе профессионального самоопределения. Личностные характеристики (установки, потребности, интересы, уровень притязаний) значительно влияют на успешность профессионального самоопределения. Они могут как содействовать успешному профессиональному самоопределению, так и затруднять его. Зрелость личности является предпосылкой того, чтобы человек состоялся как профессионал.

Таким образом, степень активности человека в построении собственной профессиональной траектории определяется моральной зрелостью личности, умением ставить перед собой цели, достойные человека, которые позволяют ему выходить за пределы своих

возможностей. Такой уровень свободы личности реализуется в «принципе суверенитета» (Н.А. Масюкова), когда индивид имеет возможность создать для себя не предусмотренные государством альтернативы. В профессиональном самоопределении это может быть реализовано в праве получить образование любого уровня качества за счет гениальных способностей или за деньги, создать собственное дело своей жизни.

Акмеологический подход. Свидетельствует о том, что логика мирового историко-педагогического процесса имеет в своей основе тенденцию все более полного обеспечения условий для реализации сущностных сил человека, достижения собственной акме. Образование поворачивается к человеку, помогая ему найти самого себя, содействует реализации идеи о том, что «свободное развитие каждого является условием свободного развития всех». Современное общество с его доминантой на антропоцентризм, с инновационными гуманистическими технологиями дает возможность изменить педагогическую парадигму в направлении модернизации образовательной системы, экспериментальных поисков и практических решений. Безусловно, наиболее оптимальные условия для этого есть в инновационных учебных заведениях, которые работают в режиме профильной специализации и уровневой дифференциации.

Принцип антропоцентризма в педагогике предполагает обращение к субъектности человека, к пониманию его жизни как самосоздания, его развития как самоопределения и саморазвития. Ученые прогнозируют, что выделение духовной сферы в качестве приоритета будет способствовать выводу на первый план смысла жизни, а не средств жизни. В качестве идеала, высшей универсальной ценности человеческой жизни будет признано движение к «Акме»: состоянию «человека в пути» в отличие от «человека беспутного». В связи с этим важнейшей ценностью педагогической науки становится человек, который самоопределился, человек свободный, творческий и высоконравственный. Созревает идея о человеке, который «делает сам себя», открывая свою сущность; человек сам несет ответственность, если его превращение в человека в настоящем смысле так и не осуществилось. Можно сказать, что самоопределение – это реализация проекта «Человек», которая продолжается всю жизнь. Самоопределение – движение к сущности человека в самом себе.

Личностно-ориентированный подход как обеспечение педагогической методологии. В основе такого подхода признание

индивидуальности, самобытности, самоценности человека, развитие его не как коллективного субъекта, но прежде всего как индивида, наделенного своим неповторимым «субъектным опытом» (И.С. Якиманская). Личность оптанта – не только субъект выбора профессии, но и субъект определяющий, приоритетный. Профессиональное самоопределение предполагает прежде всего «заказ личности», от которого организуется дальнейший процесс профессионализации. Такой подход к проблеме требует изменения функций профессиональной ориентации. Ее задачей становится не столько обеспечение народного хозяйства кадрами, сколько психолого-педагогическая поддержка личности в самоопределении, саморазвитии, создание оптимальных условий для самореализации в учебной и профессиональной деятельности.

Синергетическая концепция самоорганизации живых объектов, которая раскрывает закономерности и условия развития сложноорганизованных систем, основой которых являются самозарождение и саморазвитие. Мы сделали попытку осмыслить процесс профессионального самоопределения личности на основе синергетического подхода (от греч. *synergos* – совместное действие). Это дало возможность выхода на новые смысложизненные ориентиры, которые могут быть сформулированы как «самоопределение человека в изменяющемся мире».

В связи с вышеизложенным синергетика требует осмысления целей, содержания определенного этапа профессионального самоопределения. Решения оптанта нельзя оценивать как плохие или хорошие, они сосуществуют и приобретают смысл в ряду человеческих поступков. Поэтому оценки шагов оптанта на пути профессионального самоопределения должны быть взвешенными, как сбалансирован сам мировой процесс самоорганизации. В них не должна выбраковываться, игнорироваться случайность, т.к. она может сыграть большую роль в синергетическом процессе профессионального самоопределения. Педагогу-профконсультанту необходимо понимать место и смысл каждого штриха в согласованном поведении подрастающего человека.

Синергизм – это новое видение процесса педагогической поддержки оптанта в ситуации выбора, которое включает сотрудничество, взаимодействие. Синергетика ориентирует нас не только на изучение когерентных (от лат. *cohaerens* – согласованность) процессов самоорганизации, но на практику и идею сотрудничества,

совместного, сознательного действия педагога и оптанта в поисках оптимальной траектории жизненного профессионального самоопределения. Таким образом, профессиональное самоопределение, с синергетической точки зрения, – это когерентный процесс взаимного сотрудничества педагога и оптанта, который развивается в направлении увеличения степени самоорганизации последнего и осуществляется в целях оптимального способа профессионального самоопределения и развития личности оптанта. На первом этапе такого взаимодействия устанавливается внешняя упорядоченность, внешнее подчинение требованиям педагога при наличии неупорядоченности внутренней. Представления и действия оптанта могут не совпадать с желаемым, целесообразным с педагогической точки зрения. На втором этапе появляется согласованность, когерентность в поведении участников педагогического процесса в диссипативной структуре. Происходит синхронизация действий оптанта и консультанта, что содействует оптимизации процесса профессионального самоопределения.

Синергетика свидетельствует, что сложноорганизованным системам, к которым, безусловно, относится человеческая личность, характерна способность постоянно изменять как внешние условия своего существования, так и внутренние основы поведения в соответствии с индивидуальными целями, ценностями и идеалами. «Человек как свободное существо всегда ориентирован на будущее, на свой проект, а значит, на вечное отрицание и превращение того, что еще вчера, казалось, составляло твердую почву и фундамент его жизнедеятельности» [12, 101]. В связи с этим таким сложным синергетическим системам, как человеческая личность, нельзя извне навязывать пути их развития. Всякая «навязанная» извне программа поведения может привести к непосредственным и более отдаленным негативным результатам. Поэтому понятно, насколько важно педагогу, который находится в режиме профконсультанта, знать внутренние качества такой сложной системы, как личность, которая развивается, а также алгоритмы ее функционирования, законы самоорганизации в целом. Безусловно, не менее важно учитывать их ученому при разработке технологии профессионального самоопределения.

Процесс поиска индивидуальной жизненной траектории – продолжительный и сложный. Он включает случайность и хаос, потому что в хаосе он находит свободу для своего выбора. В то же время, если человек проходит через хаос, единственное, на чем он

может удержаться, это на самом себе, потому что в хаосе не на что надеяться [28, 7]. Согласно К. Юнгу, «процесс нуждается как в прояснении, так и в замутнении» [Цит. по 9, 67]. Это особенно ярко проявляется в незамкнутых системах, к которым относят и человека. «Воздействие на незамкнутую систему приводит личность в положение неустойчивости, а затем через создательно-креативные процессы – к гармонии» [9, 67].

С синергетической точки зрения, большинство систем являются открытыми и имеют спектр возможных эволюционных альтернатив развития. Процессы самоорганизации являются поливариантными, поскольку они обусловлены «свободным» самоопределением элементов системы в неуравновешенном положении. Спектр этих альтернатив предопределен в виде потенциальных структур – аттракторов (от англ. – to attract: привлекать, притягивать). В синергетике – аттрактор – относительно устойчивая область системы, притягивающая к себе все множество «траекторий» системы, которые определяются разными начальными условиями. Хаотичный, дивный аттрактор владеет рядом качеств. Среди них наиболее интересной для нашего исследования является принципиальная непредсказуемость поведения системы в поле притяжения аттрактора. В педагогике и психологии эта проблема «предопределенности» или «рукотворности» профессионального жизненного пути. Представление о предопределенности жизненного пути человека не соответствует действительности, закономерностям развития человека, особенностям его психики, сознания. Из представленных возможностей или целенаправленно создаваемых человек сам выбирает те, которые им будут реально осуществляться. «...В связи с исключительной многообусловленностью, нестандартностью любых ситуаций в обществе, в мире труда, профессий и высоким уровнем неопределенности возможных выходов из нестандартных ситуаций принципиально невозможно заранее предвидеть весь жизненный путь человека», – не без оснований утверждает Я.А. Климов [14, 377]. Каналы развития и аттракторы, хотя они и потенциальные, задают будущее поле развития любой структуры. Что потенциально не предопределено, то и не осуществится. Синергетическим представлениям о развитии соответствует концепция функциональной тенденции, обоснованная Д.М. Узнадзе. С точки зрения этой концепции, генетически закрепленными функциями, силами, возможностями ребенок наделен от рождения. Внутренние, природ-

ные силы ребенка несут в себе импульсы к движению, они сами стремятся к развитию, движение и развитие являются их естественными состояниями. Какая из этих потенциальных функций реализуется, зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Предопределенность возможного спектра путей развития ограничивает поле потенциальных аттракторов. Поддерживаются только те структуры, способы развития, которые соответствуют собственным тенденциям системы.

Фундаментальное качество нестабильных систем – нелинейный характер их развития. Личностное и профессиональное развитие – это нелинейный процесс, который обозначает возможность неожиданных, называемых в философии эмерджентными, изменений направления течения процессов. В этом смысле профессиональное самоопределение представляет своего рода «путешествие по полю путей развития». Такое понимание сущности процесса профессионального становления личности мы связываем с переосмыслением роли случайности в этом процессе. Синергетика придает случайности онтологический характер: «в нелинейных системах небольшие увеличения внешнего воздействия могут привести к очень большим эффектам, несоразмерным по амплитуде с исходным воздействием» [18, 73]. В психологии и педагогике давно известен «эффект мягких технологий» и бессилие требовательного, но не уважающего личность ученика педагога.

Из особенностей поведения нелинейных систем, к которым относится процесс профессионального самоопределения оптанта, вытекает важнейший вывод по поводу возможности прогнозирования и управления им. Развитие и поведение такого типа систем сложно и неоднозначно, поэтому флуктуации (или внешнее воздействие) могут вызвать отклонения данного типа системы в любом направлении. Одно и то же стационарное положение такой системы при одних условиях может являться устойчивым, при других – неустойчивым, это значит, возможен переход в другое стационарное положение. В связи с этим поведение такой сложной системы, как оптанта в ситуации выбора, нельзя прогнозировать, опираясь только на ее прошлый опыт.

Относительно управления нелинейными системами главным является вопрос не столько о том, что мы знаем о системе и на что можем воздействовать, сколько о том, что мы не знаем о системе и на что мы не можем воздействовать. Это ставит новые задачи

перед психолого-педагогической диагностикой. Поэтому синергетика – это не перестройка такой сложной самоорганизующейся системы, как человек, это более осторожная методологическая позиция всматривания в педагогическую действительность, внимательное наблюдение за процессом развития оптанта, совместное создание условий для его развития.

За расширение наших представлений о социальном мире и процессах, которые происходят в нем, мы должны расплачиваться осмыслением того, что жить в таком мире и управлять социальными процессами, которые происходят в этом мире, все сложнее и ответственнее. Так, синергетика инициирует новые подходы к процессу профессионального самоопределения. Теперь мы знаем, что процесс профессионального самоопределения личности представляет собой необычайно сложную систему, способную познать большое количество бифуркаций. Нам известно, что эта сложная открытая система владеет большой восприимчивостью по отношению к флуктуациям (воздействие внешней среды). Это вызывает одновременно надежду и тревогу. Надежду на то, что даже небольшие педагогические воздействия могут укрепляться и изменять траекторию профессионального выбора в пользу личностного роста. Это значит, что индивидуальная активность оптанта в процессе самоопределения имеет большое значение. Тревогу вызывает педагогическая действительность, которая, наверное, навсегда утратила гарантии стабильных и вечных законов и принципов.

Человеческая личность является операционально замкнутой системой. Это значит, не столько внешний стимул, сколько внутреннее положение системы определяет ее поведение, используя при этом энергию внешней среды. Поэтому реакции личности оптанта на одинаковые (с точки зрения наблюдателя) воздействия социальной среды могут быть совсем разными и не являться, откровенно говоря, реакциями.

Отсюда возникает новое видение процесса профессионального выбора: если принятое оптантом решение о выборе собственной траектории профессионального развития кажется консультанту нерациональным, то необходимо интерпретировать поведение оптанта в такой ситуации как его тенденцию сберечь свою идентичность. Поэтому планирование и управление процессом профессионального самоопределения – это не инженерная задача, а эволюционная возможность в педагогической поддержке оптанта. Ф. Малик и Г. Пробст

в статье «Эволюционный менеджмент» призывают руководителей быть не командирами и исполнителями, а катализаторами и культиваторами самоорганизующей системы в развивающемся контексте [32, 120]. Неслучайно, что на методологическом дереве синергетики вырос ряд теорий управления: методология мягких систем, система поддержки решений на основе спиральных циклов П. Мержена, жизнеспособные организации С. Бира и др. С. Бир отдает предпочтение эвристическим методам, а не алгоритмическим – это средство справиться с растущим разнообразием [6].

И еще одно положение, которое может взять педагог-консультант на вооружение: вместо того, чтобы стремиться организовать все детали, можно организовать только несущие конструкции системы (такой конструкцией процесса профессионального самоопределения является самосознание), после чего динамика системы вынесет нас туда, куда мы стремимся. В связи с этим нет необходимости планировать на далекую перспективу все детали жизненного профессионального пути выпускника. Необходимо определить только общую цель жизни и роль профессиональной деятельности в ее осуществлении, обозначить главные пути и средства достижения поставленной цели, в которые жизнь внесет свои коррективы. При эвристической организации процесса педагогической поддержки роль случайностей, допустимой ошибки перестает быть пугающей, они превращаются в союзников эволюции системы и педагога-консультанта.

Исходя из синергетических представлений о процессе профессионального самоопределения, попробуем сформулировать рекомендации по педагогической поддержке оптанта:

1. Постоянные поисковые воздействия, которые позволяют проследить за движением личности к собственному оптимальному самоопределению и самореализации. Примером такого поискового воздействия может быть организация практической пробы сил в области будущей профессиональной деятельности.

2. Стимуляция решений, которые увеличивают количество альтернативных выборов, ориентация оптанта на возможность многоразовых выборов на профессиональном пути.

3. Тактика ожидания – это сохранение естественной динамики самоопределения для диагностики при благоприятных условиях. Примером реализации этого положения может быть создание ситуации успеха при решении задач, проблем, связанных с содержанием будущей профессиональной деятельности.

4. Создание благоприятного психологического микроклимата в классе при ограничении контроля.

5. Сущность педагогической поддержки заключается в стимулировании своевременного проявления тех или иных функций, способностей их к развитию и становлению. А для этого необходимо, чтобы направленность и характер обучения отвечали потребностям, функциональным силам ребенка и стимулировали их дальнейшее совершенствование. В педагогическом процессе желание ребенка учиться должно перерасти в потребность в самообразовании и самоопределении.

Вопросы для самоконтроля

1. Чем, на ваш взгляд, объясняется актуальность проблемы профессионального самоопределения в современной социально-экономической ситуации?

2. В чем сущность профессионального самоопределения личности и специфика его осуществления в инновационной школе?

3. Раскройте сущность концепции конструктивно-философского синтеза и докажите целесообразность ее использования в качестве методологической основы исследования проблемы профессионального самоопределения.

4. Как вы понимаете высказывание С.Л. Рубинштейна о том, что только та жизнь является настоящей, которая осуществляется, строится самим человеком? Согласны ли вы с таким утверждением?

5. Раскройте сущность учения о временной перспективе личности и покажите его значение для организации оптимальной педагогической поддержки молодого человека в его профессиональном самоопределении.

6. Какова связь профессионального самоопределения личности с поиском ею смысла собственной жизни?

7. В чем сущность версии о самореализации через поиск смысла жизни?

8. Раскройте сущность учения о ценностных ориентациях личности.

9. Назовите основные способы самоактуализации личности по А. Маслоу.

10. В чем сущность идеи целостности и единства личностного и профессионального развития?

11. Какие требования предъявляет принцип антропоцентризма к организации процесса профессионального самоопределения личности?

12. В чем сущность личностно-ориентированного подхода к проблеме профессионального самоопределения и как меняются функции профориентации в рамках этого подхода?

13. Раскройте сущность концепции самоорганизации и сформулируйте основные принципы ее осуществления в процессе профессионального самоопределения личности.

Темы для рефератов

1. Жизненное и профессиональное самоопределение личности.
2. Проблемы профессионального самоопределения в современной экономической ситуации.
3. Методологические основы профессионального самоопределения.
4. Психолого-педагогическая поддержка личности в профессиональном самоопределении.
5. Профессиональное самоопределение и поиск смысла жизни.
6. Ценностные ориентации личности и ее профессиональное самоопределение.
7. Личностно-ориентированный подход к оптанту при выборе профессии.
8. Самоорганизация личности и ее профессиональное самоопределение.

Глоссарий

Аксиология – (от греч. axia – ценность и логос) – учение о ценностных ориентациях личности.

Антропоцентризм (от греч. antropos – человек) – учение, согласно которому, человек – центр и высшая цель Вселенной.

Аппроксимация – (от лат. *approximo* – приближаюсь) – способы сближения разнородных понятий.

Аттрактор – (от англ. *to attract* – привлекать, притягивать) – относительно устойчивая область системы, которая притягивает к себе все множество ее траекторий с разными начальными условиями. Хаотичный, «дивный» аттрактор имеет ряд интересных качеств, среди которых непредвиденность поведения системы в поле аттрактора.

Диверсификация образования (от позднелат. *diversificatio* – изменение, разнообразие) – изменение системы образования, отказ от авторитарной педагогики в пользу личностно-ориентированной.

Когерентность – (от лат. *cohaerens* – находиться в связи) – самоогласованное поведение объектов, поставленных в определенные условия.

Конформизм (от позднелат. *conformis* – похожий) – приспособление, пассивное восприятие существующего порядка, мыслей, отсутствие собственной позиции.

Личностно-ориентированный подход – подход, в основе которого лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценности человека.

Личностный смысл – то, что непосредственно отражает жизненные отношения субъекта, то, ради чего осуществляется та или иная деятельность.

Независимость – альтернатива конформности, самостоятельная выработка и отстаивание собственной позиции.

Методология (от метод и логос) – учение о принципах построения, способах и средствах деятельности.

Оптантизм (от лат. *optatio* – желание) – человек в ситуации желаемого выбора.

Ответственность – принципиальное отношение человека к жизни.

Парадигма (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – концептуальная схема, модель постановки проблем и их решений, методов исследования, господствующих на протяжении определенного исторического периода в научном обществе.

Педагогическая поддержка – борьба за высший уровень человеческой жизни.

Прогностика (от греч. *prognosis* – предвидение) – теория и практика прогнозирования; наука о законах и способах прогнозирования.

Рефлексивность (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) – самонаблюдение, самопознание, размышление; фундаментальный

способ жизни, способность человека превращать свою собственную жизнедеятельность в предмет практического изменения.

Самоактуализация – стремление человека к максимальному выявлению и развитию своих личностных возможностей, желание человека стать тем, кем он может стать, стремление к личностному росту.

Самоопределение – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях, определение личностью своего способа жизни.

Самосознание – высший уровень развития сознания. Образ себя и поиск смысла жизни. Одна из высших форм работы самосознания – стремление найти смысл собственной деятельности, смысл собственной жизни.

Своевременность – качественная индивидуальная характеристика отношения человека к жизни во времени, способность видеть, ставить проблемы, своевременно их осознавать и принимать ответственные решения.

Синергетика (от греч. synergos – совместное действие) – наука о закономерностях и условиях развития сложноорганизованных систем, основой которых является самозарождение и саморазвитие.

Структурированность будущего – отношение к необходимости планирования собственной жизни.

Субъект жизни – человек, который вырабатывает собственный способ жизни, осмысляет свою ответственность за его результаты.

Флуктуация (от лат. fluctuatio – колебание) – внешнее воздействие на систему, которое сначала вызывает локальные изменения, а затем охватывает всю систему. Важно учитывать, что система, которая находится в неуравновешенном состоянии, восприимчива только к воздействиям, согласованным с ее внутренними качествами.

Экзистенциальный вакуум, фрустрация – психическое состояние переживания неудачи, которая возникает при наличии реальных или воображаемых непреодолимых трудностей на пути к определенной цели, потеря человеком смысла собственной жизни. Важным понятием при изучении фрустрации является толерантность – устойчивость к фрустраторам, в основе которой лежит способность к адекватной оценке ситуации фрустрации и предвидение путей выхода из нее.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности.– М., 1980.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности: Сов.-фин. симпоз.: сборник / Отв. ред. Е.В. Шорохова и др.– М., 1982.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни.– М., 1991.
4. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества.– М., 1979.
5. *Бердяев Н.А.* Самопознание // Опыт философской автобиографии.– М., 1991.
6. *Бир С.* Кибернетика и управление производством / Пер. с англ.– М., 1963.
7. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.– М., 1968.
8. *Вишневский М.И.* Философский синтез как мировоззренческая основа образования: монография.– Могилев, 1999.
9. *Вишнякова Н.Ф.* Креативная психопедагогика: Психология творческого обучения.– Мн., 1995.
10. *Гершунский Б.С., Пруха Я.* Дидактическая прогностика = Didactica prognostika: Некоторые актуальные проблемы теории и практики.– Киев, 1979.
11. *Гинзбург М.Р.* Психология личностного самоопределения: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13.– М., 1996.
12. *Иванов А.В.* О свободе определения и определении свободы // Философские науки.– 1990.– № 1.
13. *Капра Ф.* Уроки мудрости.– М., 1996.
14. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения.– Ростов-на-Дону, 1996.
15. *Кон. И.С.* Открытие «Я».– М., 1978.
16. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: избр. психол. труды. В 2 т. Т. 2.– М., 1983.
17. *Пойзнер Б., Захарова Э.* Проблема образования и ницшевский идеал самосозидающейся личности // Вестник высшей школы.– 1992.– №№ 4–6.
18. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой.– М., 1986.

19. *Рубинштейн С.А.* Николай Николаевич Ланге // Народное просвещение.– 1982.– №№ 6–10.
20. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии.– СПб., 2001.
21. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии.– М., 1976.
22. *Слободчиков В.И.* О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов: тез. докладов и сообщений науч.-метод. конф.– Новосибирск, 1986.
23. *Столин В.В.* Проблема самосознания личности с позиций теории деятельности А.Н. Леонтьева // А.Н. Леонтьев и современная психология: сб. статей памяти А.Н. Леонтьева / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В.Овчинниковой (отв. ред.) и др.– М., 1983.
24. *Столин В.В.* Самосознание личности.– М., 1983.
25. Сумерки богов / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др.; Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева.– М., 1989.
26. *Фокина Т.П.* Концепция жизни и роль философской теории в ее формировании // Социальные функции философии.– Свердловск, 1981.
27. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник / Пер. с англ. и нем.– М., 1990.
28. *Шуцкий Ю.К.* Китайская классическая «Книга перемен».– Мн., 1999.
29. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе.– М., 1996.
30. *Vöhler Ch.* The General Structure of the Human Life Cycle / W: C. Vöhler, F. Massarik (red.) The Cours of Human Life: A Study of Goals in the Humanistic Perspective.– N.-Y., 1968.
31. *Maslow A.* Motivation and Personality.– N.-Y., 1987.
32. Selforganisation and Management of Soriak System // Sprikger Seeries in Synergetices.– Berlin, 1984. – Vol. 26.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

А.М. Кухарчук

Профессиональное развитие органически входит в общее развитие личности, которое является важной составляющей процесса ее социализации, представляющей собой вхождение в общество, включение в социальные отношения через усвоение социального опыта и воспроизведение его в деятельности.

Выделяют физическое, эмоциональное, когнитивное, социальное и нравственное развитие личности. Особым видом является ее профессиональное развитие.

Рассматривая профессиональное развитие как динамический, непрерывный процесс самопроектирования, Л.М. Митина (2003) выделяет в нем стадии, отличающиеся уровнем развития самосознания: самоопределение, самовыражение, самореализацию. По ее мнению, фактором профессионального развития выступает потребность личности в самореализации.

В теориях профессионального развития рассматриваются его детерминанты, освещаются этапы профессионального пути личности и ее профессиональной карьеры, карьерные ориентации и установки.

Этапы профессионального развития личности

Наиболее известные представители эволюционной теории выбора профессии и профессиональ-

ного развития – П. Лазерфельд (1933) и Ш. Бюлер (1932). Ш. Бюлер предложила понятие индивидуального жизненного пути и выделила два типа событий – внешних и внутренних, конституирующих его (цит. по К. К. Платонову, 1979). Она разработала теорию развития человека, исходя из того, что в основе его природы лежит намерение (интенция). Эта интенциональность проявляется в совершаемых на протяжении жизни выборах для достижения определенных целей. Ш. Бюлер (1968) выделяет пять главных фаз жизненного цикла (цит. по Ж. Годфруа, 1992).

Фаза I (до 15 лет). Характеризуется отсутствием каких-либо четких целей. Ребенок живет настоящим, о будущем имеет весьма смутное представление. В этот период происходит в основном развитие физических и умственных способностей.

Фаза II (с 15 до 20 лет). Отрочество и юность. Человек осознает свои потребности, способности и интересы. Он вынашивает великие планы, связанные с выбором профессии, партнера и смысла собственной жизни. Этот период первых дерзаний позволяет ему оценить, в какой степени он способен достичь поставленных целей.

Фаза III (с 25 до 40–45 лет). Соответствует зрелости. Самый плодотворный период жизни, для которого характерна постановка четких целей, позволяющая добиться стабильности на профессиональном поприще и в личной жизни.

Фаза IV (с 45 до 65 лет). Солидный возраст. Подведение итогов своей деятельности и свершений. Пересмотр целей с учетом своего профессионального статуса, здоровья и положения дел в семье.

Фаза V начинается в преклонном возрасте (65–70 лет). Многие люди перестают преследовать цели, поставленные в юности. Это период, когда человек пытается придать смысл своему существованию. Анализируя события собственной жизни, человек решает, удалось ли ему достичь поставленных целей.

Г. Крайг (2000) приводит этапы профессионального пути, разработанные Д. Сьюпером (1957) и Хейвигхерстом (1964).

Д. Сьюпер разделил профессиональный путь индивида на пять этапов. Он соотносит осознание своих склонностей и способностей с выбором профессии, во время которого развивается и уточняется профессиональная Я-концепция.

Этапы профессионального пути (по Д. Сьюперу)

1. **Этап роста** (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться Я-концепция. Дети в играх проигрывают различные роли, пробуя себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что хорошо получается. У них появляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.

2. **Этап исследования** (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. На основе самоанализа они рассматривают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди выбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

3. **Этап упрочения карьеры** (от 25 до 44 лет). Работники стремятся занять прочное положение в выбранной сфере деятельности. В первые годы трудовой жизни может произойти смена работы или специальности, во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. Эти годы в трудовой биографии человека часто оказываются наиболее творческими.

4. **Этап сохранения достигнутого** (от 45 до 64 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. **Этап спада** (после 65 лет). Физические и умственные силы пожилых работников убывают. Для того чтобы соответствовать снизившимся возможностям человека, меняется характер работы. Трудовая деятельность прекращается.

Исходя из того, как приобретенные установки и трудовые навыки позволяют людям стать полноценными работниками, Хейвигхерст выделил 6 этапов профессионального пути.

Этапы профессионального пути (по Хейвигхерсту)

1. **Идентификация с работником** (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я-концепции.

2. **Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия** (от 10 до 15 лет). Приобретаются умения по организации своего времени и выполнения различных задач (домашние задания или работы по дому). Вырабатывается принцип: сначала работа, а потом игра.

3. Приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет). Человек выбирает профессию и начинает подготовку к ней. Приобретается трудовой опыт, помогающий сделать выбор и начать карьеру.

4. Становление профессионала (от 25 до 40 лет). Совершенствование профессионального мастерства в рамках возможностей, предоставляемых работой. Продвижение вверх по служебной лестнице.

5. Работа на благо общества (от 40 до 70 лет). Достижение пика профессиональной карьеры. Понимание гражданской и социальной ответственности, что способствует нахождению времени для выполнения своих обязанностей перед обществом.

6. Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, человек, оглядываясь на пройденный путь, оценивает свои профессиональные достижения.

П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Каган и Дж. Гивит (1979), рассматривая стадии развития личности, отмечают, что двадцатилетние обычно имеют дело с выбором карьеры, намечают жизненные цели. В возрасте около тридцати лет у многих происходит переоценка жизненных целей и выбора карьеры, что может привести к смене профессии.

Е.А. Климов (1996) предлагает рассматривать профессиональное развитие по фазам, на каждой из которых личность исполняет определенную профессиональную роль. Фазы не имеют строгих хронологических границ и не все из них присутствуют в профессиональном развитии человека: первые три, относящиеся к ее профессиональному самоопределению, проходятся практически каждой личностью (оптант, адепт, адаптант), остальные четыре, на наш взгляд, могут быть пройдены гипотетически:

- 1) оптант – выбирающий профессию или меняющий ее;
- 2) адепт – освоивший профессию;
- 3) адаптант – адаптация к работе (учебе);
- 4) интернал – опытный в своем деле работник;
- 5) мастер – достигший высокого уровня мастерства;
- 6) авторитет – имеющий заслуги, пользующийся уважением;
- 7) наставник – передает свои знания и умения ученикам.

В профессиональном развитии личности одним из важнейших признается этап, на котором происходит формирование ее профессиональной идентичности, совершается профессиональный выбор

и который в отечественной научной литературе выступает как профессиональное самоопределение.

Профессиональное самоопределение личности

Самоопределение личности трактуется как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях. Это – «поиск себя», своего положения в мире («Мир и я»), осознания себя как члена общества. Чтобы состояться как личность, человек должен мочь, сметь и уметь выбрать свой путь (И.С. Кон, 1978).

Проблема самоопределения личности привлекает внимание зарубежных и отечественных психологов. Дж. Мид полагал, что самоопределение человека как носителя той или иной роли осуществляется путем осознания и принятия представлений, которые существуют у других людей относительно этого человека. Согласно Э. Эриксону (1996), процесс самоопределения, называемый им формированием идентичности, долг и сложен. Идентичность обеспечивает непрерывность прошлого, настоящего и будущего и формируется на основе интеграции разнообразных ролей и социальных ценностей. По мнению К. Роджерса (1997), самоопределение – существенная часть природы человека.

Л.И. Божович (1968) считает самоопределение новообразованием, возникающим как понимание самого себя, своих возможностей и стремлений, как осознание себя в качестве члена общества, что конкретизируется в новой общественно значимой позиции. Самоопределение возникает в конце учебы в школе и связано с проблемой решения своего будущего, с выбором профессии.

Н.И. Шевандрин (1998) связывает самоопределение с развитием личности, исходным уровнем которого он считает ее растворенность в событиях жизни, сопричастность им. Следующим уровнем ее развития он считает самоопределение по отношению к этим событиям. По мере развития личность самоопределяется по отношению к своим поступкам, желаниям и к жизни в целом.

Кроме личностного самоопределения, характеризующегося единством ценностно-смысловой и пространственно-временной организации, выделяют жизненное, социальное, нравственное и профессиональное самоопределение, которое дает возможность реализовать профессиональную Я-концепцию через осознание себя субъектом будущей профессиональной деятельности.

Выбор профессии можно рассматривать как кратковременный акт и как процесс. Выбор профессии как процесс представляет собой профессиональное самоопределение, в котором человек, выбирающий профессию, должен выступать, прежде всего, как субъект, а не как объект изучения и воздействия, играющий пассивную роль (В.В. Чебышева, 1969).

Е.А. Климов (1985) считает профессиональное самоопределение процессом развития личности как субъекта труда.

Профессиональное самоопределение – это процесс самостоятельного выбора профессии, осуществляемый личностью на основе анализа своих данных и соотнесения их с требованиями профессии. Профессиональное самоопределение начинается с размышлений над своим будущим, которые подводят к выбору профессии. Отражающийся в профессиональных планах личности, этот процесс завершается с их реализацией. Принятие решения о профессиональном выборе, являющееся важным звеном волевого акта, предшествует фактическому выбору профессии, за которым следуют профессионализация, т.е. овладение знаниями, умениями и навыками по выбранной профессии, и профессиональная деятельность.

Профессиональное самоопределение, как одно из проявлений социализации личности, может рассматриваться в качестве центральной характеристики ее становления. С одной стороны, она выступает как присвоение социального и профессионального опыта, с другой – предполагает вычленение своего Я, благодаря учету индивидуально-личностных свойств при выборе профессии, стремлении реализовать себя в социально значимой деятельности.

Потребность в самоопределении возникает в подростковом возрасте. Но на этом этапе вопросы «кем быть» (профессиональное самоопределение) и «каким быть» (нравственное самоопределение) не различаются (И.С. Кон, 1978). В юности профессиональное самоопределение связано с проблемой решения своего будущего. Основываясь на устойчивых интересах и стремлениях, оно предполагает при выборе профессии учет как внешних обстоятельств, так и своих возможностей, склонностей, способностей, в т.ч. обусловленных гендерными различиями. Это поиск профессии для себя и себя в профессии.

Формирующаяся в подростковом возрасте социальная потребность в профессиональном самоопределении вначале не имеет конкретной выраженности. Поиск путей ее удовлетворения представляет собой творческий процесс, в ходе которого проявляются цели,

мотивы, установки, ценностные ориентации, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Цели и мотивы профессионального выбора конкретизируются в профессиональных планах. Поиск путей и средств их достижения преобразует их в профессиональные намерения.

Структурные элементы профессионального самоопределения различаются по степени обобщенности информации о предстоящей деятельности и ее будущих результатах.

Этапы профессионального самоопределения

Профессиональное самоопределение – многомерный и многоступенчатый процесс, один из главных компонентов взросления личности, ее социализации, в котором И.С. Кон (1980) выделяет следующие этапы:

I этап – детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя различные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения;

II этап – подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем какой-либо профессии;

III этап – предварительный выбор профессии, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста.

Разные виды деятельности сортируются и оцениваются личностью сначала с точки зрения ее интересов, затем способностей и, наконец, с точки зрения системы ценностей.

Интересы, способности и ценности проявляются на любой стадии профессионального самоопределения, но ценностные аспекты, как наиболее обобщенные, созревают и осознаются позже, чем интересы и способности.

IV этап – принятие решения по выбору профессии, которому предшествует более широкая социальная ориентация: установка на вуз, специальное профессиональное образование или работа.

В профессиональном самоопределении Э. Гинзберг выделил три периода профессионального развития: период фантазий (6–11 лет), когда ребенок проигрывает разные профессиональные роли; период пробных выборов (11–17 лет), когда рассматривается соответствие своих способностей различным профессиям; после 17 лет – стадии исследования, кристаллизации и детализации, когда оцениваются различные факторы, влияющие на профессиональный

выбор, который реально осуществляется в период от 17 до 20 лет. Многие зарубежные авторы в профессиональном самоопределении выделяют 3 этапа: фантазийный выбор (10–13 лет), период поисков (14–16 лет) и реальный выбор (17 лет и старше) (цит. по Е.П. Ильину, 2002).

В западной психологии аналогом самоопределения выступает эго-идентичность, которая, по мнению Э. Эриксона (1996), представляет собой центральное качество, сигнализирующее человеку о его связи с социальным миром. Оно выражается в центрированности человека на себе, отождествлении с социальным окружением, определении ценности человека, его социальной роли. Сформированность идентичности имеет следующие уровни:

- высокий – молодые люди преследуют самостоятельно поставленные профессиональные и идеологические цели;
- средний – молодые люди преследуют профессиональные и идеологические цели, определенные их родителями;
- низкий (диффузный) – профессиональные и идеологические цели еще не определены;
- кризис идентичности – молодые люди не способны самостоятельно решать свои профессиональные и личностные проблемы. Стремление решить задачу идентичности в юности может привести к мучительным переживаниям по поводу выбора профессиональной карьеры.

Э. Эриксон считает, что главной задачей индивидуального развития в период юности является самоопределение и формирование идентичности, которые он относит к VI фазе психосоциального развития личности. VII фаза характеризуется дальнейшим профессиональным развитием личности (цит. по Р. Бернсу, 1986).

VI фаза. Молодость (18–25 лет). Это период «ранней зрелости». Для него характерны ориентация на получение профессии; стабильная идентичность, адекватная оценка личности; позитивное реальное отношение к своим личностным свойствам, ценностям, способность строить систему многоплановых отношений с самим собой и другими людьми.

VII фаза. Психическим новообразованием на этой стадии психосоциального развития является чувство продуктивности, реализующееся в потребности человека в творческой деятельности, развитии чувства преемственности с предыдущими поколениями. Своеобразие развития личности на ступени взрослости определяется

актуализацией чувства самореализации, которое раскрывается в творческой продуктивности.

Вышесказанное позволяет рассматривать профессиональное самоопределение и профессиональную идентичность как разновидности самоопределения и идентичности личности.

В концепции поуровневого становления личности в онтогенезе Д.И. Фельдштейн называет третий уровень подросткового развития как утверждающе-действенный (14–16 лет). Он связан с резким ростом потребности применить освоенный подростком круг возможностей (способности, качества), что вызвано осознанием его места среди людей, актуализацией потребности в самоопределении. Подростка отличает тенденция – стремление проявить свое Я, соответствуя ценностям и целям общества (цит. по С.П. Иванову, 1999).

Концептами развития личности в онтогенезе А.В. Петровского являются адаптация, индивидуализация и интеграция. Применительно к возрастному периоду юности (16–18 лет) адаптация – это вхождение в новый тип группы – профессиональную общность. В это время актуализируется потребность личности в самоопределении, в т.ч. и профессиональном. Под адаптацией А.В. Петровский имеет в виду присвоение индивидом социальных норм и ценностей, становление в личности социально-типического. Индивидуализация – открытие или утверждение Я. Индивидуализация проявляется в избрании наиболее значимой и перспективной для личности профессиональной группы. Интеграция выражается в том, что, встраивая свое Я в систему отношений, личность, проявляя свой социальный интерес и развивая свою индивидуальность, обретает возможность для самореализации и творчества (цит. по С.П. Иванову, 1999).

Анализ представленных концепций дает основание считать, что важной составляющей профессионального цикла личности, носящей сложный поисковый характер, является профессиональное самоопределение. Существуют различные подходы к его пониманию. Представители различных психологических школ и направлений рассматривают детерминанты выбора профессии и удовлетворенности им, исходя из своего понимания развития личности. Теории профессионального самоопределения тесно связаны с теориями профессионального развития.

Теории профессионального самоопределения

Одним из первых теоретических подходов к профессиональному самоопределению можно считать трехфакторную концепцию Ф. Парсонса (1908), рассматривающего выбор профессии как поиск соответствия между ее требованиями и индивидуальными особенностями личности.

Психодинамическое направление, признавая определяющее влияние раннего детского опыта на выбор профессии и построение карьеры, разрабатывает положение З. Фрейда о том, что профессиональная деятельность выступает одной из форм удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей через «канализацию» в ту или иную профессиональную область. Так, фрустрационная агрессия может быть переориентирована на поиски подходящего объекта профессиональной деятельности, а сублимация садистической потребности проявляется, например, в профессии хирурга; сублимация агрессивных импульсов – в профессиях мясника, боксера; сублимация желания подглядывать за интимными моментами чужой жизни – в профессии психиатра, психотерапевта.

Рассматривая профессиональное развитие личности с точки зрения психоаналитической теории, Э. Роу (1957) исходит из того, что развитие интересов, способностей, индивидуальных особенностей происходит под влиянием атмосферы семьи в раннем детстве, в системе взаимосвязи «ребенок – родители» и оказывает влияние на последующий выбор профессии (цит. по Г. Крайг, 2000).

В рамках ортодоксальной психоаналитической концепции выбора профессии Шонди (1948) и Мозер (1965) высказывают мысль о зависимости профессионального выбора и эффективности деятельности от индивидуальных особенностей личности, которая выбирает социальную среду, близкую ее складу. Таким образом, удовлетворяются неосознаваемые потребности, что, по мнению авторов, представляет собой специфическую форму тропизма – оперотропизм (цит. по К.К. Платонову, 1979).

В социально-психологических и социологических теориях выбора профессии (П. Блаум, 1956; Т. Шарманн, 1965) профессиональное развитие и выбор профессии ставятся в зависимость от различных видов интеракции индивидов и конкретной социальной среды (цит. по К.К. Платонову, 1979).

В индивидуальной теории личности А. Адлер рассматривает комплекс неполноценности и стремление к превосходству как детерминанты развития определенных способностей и выбора соответствующей сферы профессиональной деятельности. Так, завоевательный жизненный стиль Наполеона был детерминирован его хрупким физическим телосложением, а стремление к мировому господству Гитлера – его импотенцией. А. Адлер выводил зависимость карьерных устремлений индивида от очередности его рождения в семье, наличия в ней сиблингов (братьев и сестер). Вершинным достижением А. Адлера как теоретика-персонолога является креативное (творческое) Я. Это динамический принцип, первопричина всего человеческого. Согласно идее креативного Я, человек сам творит свою личность, создавая ее из сырого материала наследственности и опыта. Креативное Я придает жизни смысл, создавая цель и средства ее достижения.

Теория Я-концепции Д. Сьюпера (1963) рассматривает профессиональное самоопределение как профессиональное развитие, в ходе которого происходит реализация Я-концепции. Люди склонны выбирать профессию, отвечающую сложившимся у них представлениям о себе. Они добиваются самоактуализации, являющейся центральным мотивом человеческой деятельности, утверждая себя в профессии, которая соответствует их Я-концепции. Это приносит им наибольшее удовлетворение и способствует их личностному росту.

Профессиональное развитие личности Д. Сьюпер видит в реализации ее Я-концепции. Согласно его теории:

- люди характеризуются их способностями и свойствами;
- каждый человек подходит ко многим профессиям, а каждая профессия – ко многим индивидам;
- профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий и фаз;
- особенности этого развития определяются социально-экономическим статусом семьи, свойствами индивида, его профессиональными возможностями;
- на разных стадиях развития можно управлять, способствовать формированию интересов и способностей индивида, поддерживая его в стремлении осуществить пробу сил в развитии его Я-концепции;
- взаимодействие Я-концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей;

– удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях.

Теория черт личности Дж. Голланда (1973) рассматривает связь черт личности и выбора профессии. Основная идея теории в том, что существует соответствие между видом профессиональной деятельности, выбираемой личностью, и ее чертами, которые можно измерить. По мнению Дж. Голланда, успешность профессиональной деятельности зависит не только от интеллектуального потенциала личности, но и от ее направленности, интересов, установок, ценностных ориентаций.

В русле идеи соответствия черт личности выбираемой профессии находится и пятифакторная модель («Большая пятерка») в редакции Ф.Л. Голдберга (1992) – «сквозной биполярный перечень» (NEO-PI). Она рассматривается как основа адекватного представления относительно структуры личности и может быть использована в профконсультации (цит. по Л. Первину, О. Джону, 2002). В ней представлены следующие факторы:

- 1) невротизм (тревожность, враждебность, депрессия, самосознание, импульсивность, ранимость);
- 2) экстраверсия (теплота, тяга к людям, напористость, активность, поиск сильных ощущений, положительные эмоции);
- 3) открытость опыту (воображение, эстетизм, чувства, действия, идеи, ценности);
- 4) доброжелательность (доверие, прямота, альтруизм, уступчивость, скромность, мягкость);
- 5) сознательность (компетентность, упорядоченность, чувство долга, потребность в достижении, самодисциплина, осмотрительность).

Л. Первин, О. Джон (2002) считают, что, согласно пятифакторной модели, индивиды с высокими оценками по экстраверсии должны чаще предпочитать и успешнее действовать в социальных и преподавательских профессиях по сравнению с интровертами. Люди, имеющие высокие оценки по открытости, должны чаще предпочитать и успешнее действовать на художественном и исследовательском поприщах (т.е. в журналистике, сочинительстве), чем люди с меньшей открытостью. Так как профессии художников и исследователей требуют любопытства, любознательности, творчества и независимого мышления, то они больше подойдут индивидам с высокими оценками по открытости опыта. Пятифакторная модель

может дать полный портрет индивида, она особенно ценна в области профессиональной ориентации и консультации.

В ряду теорий, рассматривающих индивидуально-личностные свойства как важную детерминанту профессионального выбора, находится и теория ведущих тенденций.

Теория ведущих тенденций Л.Н. Собчика (2002) основана на идее, что наличие определенных индивидуально-личностных свойств предрасполагает индивида к выбору соответствующей профессиональной деятельности. В качестве основы психодиагностического исследования теория ведущих тенденций позволяет сопоставить результаты разных тестов, проективных и полупроективных методик путем анализа феноменологически близких показателей и данных самооценки, а также дает возможность сблизить подходы разных исследователей и специалистов при изучении индивидуально-личностных свойств.

Ведущие тенденции, считает Л.Н. Собчик, в виде умеренно выраженных индивидуально-личностных свойств (интроверсия или экстраверсия, эмоциональная лабильность или ригидность, сензитивность или спонтанность, тревожность или агрессивность) обнаружены на разных уровнях самосознания как стержневая характеристика, определяющая особенности эмоциональной, мотивационной сфер, межличностного поведения, социальной активности. Это в значительной мере влияет на иерархию ценностей индивида и выбор сферы профессиональной деятельности.

Исследования показали, что лица, не имеющие профессионального опыта, но испытывающие потребность (неосознаваемый тропизм) заниматься определенной деятельностью, проявляют тенденции, лежащие в основе этого выбора и имеющие профессионально важное значение. Многолетние наблюдения за судьбами обследованных людей позволяют утверждать, что ведущие тенденции не только формируют конституцию и характер индивида, но и предопределяют многое в его жизни: выбор профессии, спутника жизни, сферы интересов и социальной активности.

Сценарная теория Э. Берна (1991) выбора профессии объясняет профессиональный выбор личности ее структурой и доминированием одного из Эго-состояний (Я-взрослый, Я-родитель, Я-ребенок). В своем профессиональном поведении индивид руководствуется программой, жизненным планом, выработанным в раннем детстве под влиянием родителей. В сценарии представлены мотивы, жизненные

цели, готовый опыт родителей, предсказуемость жизненного итога. В теории рассматриваются возможные негативные факторы для карьеры человека: компенсация родительских профессиональных неудач, продолжение в профессиональной судьбе ребенка родительских карьерных намерений, жесткое следование гендерным стереотипам при воспитании ребенка (цит. по С.В. Остапчук, 2003).

Теория решений рассматривает выбор профессии как систему ориентаций в разных профессиональных ситуациях с последующим принятием решения. Критериями профессионального выбора выступают ожидаемый успех, соотносимый личностью со значимостью цели, с вероятностью ее достижения, а также готовностью к поражению и риску (цит. по А.В. Прудило, 1996).

Профессиональное самоопределение и профессионализация способствуют удовлетворению потребности личности в саморазвитии, самоактуализации, которые являются центральной идеей многих современных теорий и концепций о человеке. Важной для понимания личности и ее профессионального развития является и идея самотрансценденции, выхода человека за пределы своего Я и ориентации на окружающих своей социальной деятельностью. Самоактуализацию и самотрансценденцию А.А. Реан и Я.Л. Коломинский (1999) представляют как единый процесс, основанный на эффекте дополнительности, «суперпозиции». Этот процесс проявляется в профессиональном самоопределении, строящемся на отношении «человек – профессия», в котором происходит выход индивида за пределы своего Я при помощи трансляции личностных свойств и профессиональных планов на мир профессий.

Профессиональное самоопределение личности завершается ее профессиональным выбором.

Профессиональный выбор

«Выбор профессии» и «профессиональный выбор» часто используются в научной литературе как синонимы. Но в них нет полной синонимичности, поэтому терминологически они не совпадают. Под выбором профессии обычно подразумевается процесс поиска профессии и себя в профессии, а под профессиональным выбором – акт принятия решения и его реализации.

Выбор профессии проходит определенные этапы возрастного развития, которое заключается в переходе от непосредственного,

импульсивного принятия решения к подлинному выбору, основанному на взвешивании многих внешних и внутренних обстоятельств (Л.И. Божович, 1968). Этот период, отмечает Л.М. Митина (2003), хронологически совпадает с подростковым и юношеским возрастными, когда происходит развитие самосознания, выработка мировоззрения, определение жизненной позиции, что активизирует процессы личного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии.

Согласно «Советскому энциклопедическому словарю» (1983), профессия (лат. *professio* – объявляю своим делом), род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования.

Профессия – понятие родовое, видовым понятием является специальность, которую Е.А. Климов (1996) определяет как необходимую для общества, ограниченную вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающую ему возможность получить взамен затраченного труда средства существования и развития.

Появление или существование любой профессии зависит от человеческих потребностей и социального заказа общества. Развитие профессии всегда связано с научно-техническим прогрессом, а условием существования является сохранение ее функций, социальной значимости и необходимости отвечать требованиям данной культуры. Осознание себя субъектом профессиональной деятельности включается в содержание Я-концепции личности (Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц, 1998).

Отношение «человек – профессия» включает ряд переменных, от которых зависит успех/неуспех деятельности. Среди них мотивационные компоненты; квалификационные компоненты (уровень подготовки, знания, умения, навыки); индивидуально-типологические и психофизиологические особенности человека, многие из которых относятся к стабильным признакам и имеют природную биологическую основу (Н.Д. Левитов, 1969).

Существуют различные классификации профессий. Наиболее общая классификация делит их по сферам экономики: производственной и непроизводственной.

Все многообразие профессий и специальностей в интересах профессионального самоопределения личности, прогнозирования профессионального выбора, профотбора можно свести к пяти обобщен-

ным видам, которые представлены в многопризнаковой концепции профессиональной типологии, разработанной Е.А. Климовым (1996):

1. «Человек – живая природа». Представители этих профессий имеют дело с растениями и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования.

2. «Человек – техника и неживая природа». Работающие в этой сфере имеют дело с неживыми техническими объектами труда.

3. «Человек – человек». Предметом интереса, обслуживания, преобразования являются социальные системы, сообщества, группы населения различного статуса и возраста.

4. «Человек – знаковая система». Представители профессий этого типа занимаются естественными и искусственными языками, оперируют условными знаками, символами, цифрами, формулами.

5. «Человек – художественный образ». Работающие в этой области заняты художественным отображением действительности. Это – работники различных сфер искусства.

Т а б л и ц а 1

Классификация профессий по предметной области труда и уровня необходимого образования (по Е.А. Климову, 1996)

Учебное заведение. Форма профессиональной подготовки	План профессий (по предмету труда)				
	«П» (живая природа)	«Т» (техника, неживая природа)	«Ч» (человек, сообщества)	«З» (знаковая система)	«Х» (художественный образ)
Обучение на производстве, профессионально-техническое училище	1	2	3	4	5
Ссуз, училище, профессиональная школа	6	7	8	9	10
Вуз (институт, университет, академия)	11	12	13	14	15

Эта классификация учитывает два ряда признаков: типы профессий и уровень образования. Пронумерованные клетки делят мир на 15 зон, что уменьшает неопределенность выбора при проектировании профессиональных планов.

Существует и классификация профессий «по критерию трудности и вредности» деятельности (по А.С. Шафрановой):

1) профессии высшего типа – по признаку необходимости постоянной внеурочной работы над предметом и собой (просвещение, искусство, медицина);

2) профессии среднего (ремесленного) типа «подразумевают работу только над предметом;

3) профессии низшего типа – после обучения не требуют работы ни над собой, ни над предметом (цит. по Г.С. Абрамовой, Ю.А. Юдчиц, 1998).

Развитие науки и техники сопровождалось исчезновением одних и появлением других, не имеющих аналогов в прошлом профессий, а также увеличением их числа (в настоящее время насчитывается свыше 50 тысяч профессий и специальностей). Ежегодно появляется около 500 новых профессий, «жизнь» некоторых составляет 5 лет.

Общественные функции многих профессий не изменились, но так как их реализация происходит на базе новых технологий (компьютеризация и т.д.), меняются требования, которые они предъявляют к человеку. По прогнозам специалистов, требования к общему умственному развитию, уровню образования, личностным качествам человека будут неуклонно возрастать. Поэтому наиболее сложным вопросом остается разработка научно-психологических методов определения профессиональной пригодности (В.В. Чебышева, 1969).

Отмеченные изменения в мире профессий являются прогрессивными и неизбежными, но это усложняет задачу профессионального выбора и требует поиска эффективных путей и методов профориентационной работы с молодежью.

Чем больше репрезентативное поле профессий, тем труднее осуществить профессиональный выбор в психологическом плане. Эти трудности сводятся к следующему:

1) отсутствие адекватных представлений о своей профессиональной пригодности;

2) неуверенность в наличии необходимых способностей, знаний, умений;

3) слабое знакомство с миром современных профессий и рынка труда;

4) неосознанное стремление переложить решение о выборе профессии на других лиц (родителей, учителей, психолога);

5) распространенное заблуждение относительно предрасположенности каждого человека к определенному виду деятельности.

Перечисленные трудности профессионального выбора усугубляются и специфичными для возраста ранней юности социально-психологическими особенностями личности, среди которых:

- потребность в общении, коллективных формах жизни и деятельности;
- ограниченность социального опыта и неопределенность социальных установок;
- потребность в расширении сферы общения с выходом за пределы ближайшей социальной среды;
- потребность в получении нестандартной информации из особо авторитетных источников;
- влияние неформальных групп на профессиональное самоопределение.

Однако В.И. Журавлев показал, что внешкольная социальная среда не является для учащихся референтным основанием для выбора профессии. Она, скорее, выполняет роль источника информации, на основе которой совершается профессиональный выбор (цит. по Е.П. Ильину, 2002).

На выбор профессии влияют различные факторы. Согласно Э. Роу (1957), к их числу относятся социоэкономический статус, этническая принадлежность, интеллект, специальные способности, профессии родителей, а также семья, подкрепляющая те или иные образцы профессиональной карьеры и выступающая как модель определенного образа жизни, источника формирования жизненных ценностей и убеждений. Отношения между родителями и детьми способствуют формированию у детей установок, потребностей и интересов, одним из проявлений которых становится выбор профессии. У детей, находящихся в центре внимания семьи, может сформироваться потребность в принадлежности к группе, любви и уважении других. Их будут привлекать профессии, связанные с общением, работа в области культуры, искусства или развлечений. У детей, которым родители уделяют мало внимания, испытывающих недостаток любви и уважения, может развиться интерес к профессиям, требующим уединения, они скорее могут посвятить себя науке, технике, тем видам деятельности, где не предполагается прямое интенсивное общение (цит. по Г. Крайг, 2002).

Карьерное поведение родителей, их образовательный уровень оказывают влияние на представления ребенка о мире профессий, его профессиональные предпочтения. Особенно значимым фактором, влияющим на профессиональный выбор детей, является уровень образования матери. Имеются данные, согласно которым, дети матерей с неполным средним образованием выбирают профессии в области спорта, связанные с армией, милицией, индивидуальной трудовой деятельностью, социальными услугами, торговлей. В то же время дети матерей с высшим образованием ориентированы на поступление в высшие учебные заведения и стремятся приобрести профессии в сфере здравоохранения, образования, науки, экономики, производства (С.В. Остапчук, 2003).

Выбор профессии может произойти по определенным обязательствам перед семьей или из-за желания эмансипироваться от нее и скорее приобрести независимость. На выбор профессии могут повлиять семейная традиция, доминирующая ориентация на мнение родителей, советы родных, наследственные и семейные факторы, опыт раннего детства, успехи по определенным школьным дисциплинам, сложившееся представление о себе и индивидуально-психологические характеристики.

В профессиональных планах молодежи просматривается вертикальная мобильность (социальное восхождение), что выражается в стремлении подняться выше той социальной группы, к которой относятся родители, зачастую затрачивающие значительные усилия для формирования соответствующих профессиональных планов своих детей. Исключение составляет интеллигенция, дети которой остаются преимущественно в своей социальной группе, либо, что происходит значительно реже, перемещаются в ряды рабочих или служащих. Будучи не самой многочисленной по составу, интеллигенция является наиболее открытым социальным слоем общества, принимающим выходцев из других социальных групп.

Как отмечают А.А. Реан, Я.Л. Коломинский (1999), отношение к профессии, мотивы ее выбора, отражающие потребности, интересы, убеждения, идеалы, являются важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения. Следовательно, их можно считать прогностически ценными, если профессия требует профессиональной подготовки.

Разные виды специальной подготовки (училище, ссуз, вуз, различного рода курсы) и профессия могут выбираться под давлением

различных обстоятельств: мнение окружающих, экономические соображения, внешняя атрибутика или другие обоснования, которые могут не соответствовать индивидуальным особенностям человека. Выбор профессии может быть продиктован социальным заказом или связан с необходимостью трудовой адаптации в сложившейся социоэкономической ситуации. Человек часто соизмеряет заработную плату, степень отдаленности работы от дома, ее престижность с уровнем своих притязаний (Л.С. Собчик, 2002).

Престиж – сложный социально-психологический феномен. Престиж профессий – это их общественная значимость, привлекательность. Оценка профессии формируется под влиянием многих факторов, среди которых важное место занимают ее содержательные характеристики и система ценностных ориентаций, сложившихся в обществе, а также положительное эмоциональное отношение к представителям данной профессии. На основе таких оценок у личности в процессе социализации формируются представления о различных профессиях.

Вектор престижности профессий может меняться (в 60-е годы XX столетия престижными были профессии, связанные с химией, физикой, геологией, торговлей; в 90-е годы стали популярными профессии экономиста, юриста, менеджера, психолога и т.д.). Однако престиж высшего образования остается неизменно высоким на протяжении десятилетий во всех странах, что во многом обусловлено большей востребованностью специалистов с высшим образованием на рынке труда и «инерцией опыта» молодежи, для которой учение было ведущим и привычным видом деятельности на протяжении всего периода обучения в школе. Под влиянием инерции опыта многие ее выпускники связывают свои профессиональные планы с продолжением образования в различных учебных заведениях.

На профессиональный выбор личности оказывают влияние индивидуальная ситуация оптанта (условия и экономические возможности семьи), ощущение себя богатым или бедным. Отсутствие денег у выходцев из семей с низким материальным уровнем побуждает их выбирать профессии с высоким заработком, организовывать коммерческую деятельность вопреки семейной традиции, склонностям и способностям. У детей из обеспеченных семей возможности выбора профессиональной деятельности шире и больше связаны с личными предпочтениями («Экономическая психология», 2002).

Профессиональный выбор может осуществляться по практическим соображениям: подходящая работа, близость ее или учебного

заведения к месту жительства, относительная легкость поступления в него. Профессия рассматривается как способ достижения желаемого образа жизни, чему способствует неопределенность ценностных представлений о самой профессии и т.д. Однако доминирование прагматических ориентиров может привести к ошибочному, случайному профессиональному выбору, что понижает самоуважение и представление человека о себе. По данным Л.Е. Никитиной и С.В. Тетерского (2003), до 90% учащихся общеобразовательных школ выбирают профессию под влиянием случайных факторов.

Кроме внешних объективных факторов, на индивидуальную ситуацию выбора профессии и реализацию профессиональных намерений влияют внутренние, субъективные факторы, среди которых можно отметить самостоятельность, осознанность и свободу выбора, которую служащие не должны ограничивать лишь ориентиром, а также советы и рекомендации. В этом случае молодые люди самостоятельно ставят профессиональные цели и достигают их, предпочитая виды деятельности и социальную среду, подвластную их контролю.

При соответствии профессионально важных качеств личности, обусловленных ее ведущими тенденциями, профессиональному эталону, представленному требованиями профессии к человеку, профессиональный выбор, а затем и профессиональная деятельность приобретают личностный смысл.

Успешность профессионального самоопределения в большой степени зависит и от сформированности внутренней позиции личности как активно действующего субъекта в выборе трудовой деятельности, которая постепенно выстраивается под влиянием актуализации соответствующих потребностей. Таким образом, можно говорить о внешних и внутренних факторах, конституирующих профессиональное самоопределение личности.

Следует отметить и новую тенденцию. Выбор профессии молодежью становится пролонгированным, растянутым во времени.

А.Л. Бабей (2003), основываясь на информации международной организации труда, российских и белорусских социологических исследованиях, отмечает, что профессиональные планы молодежи связаны, скорее, с учебой, курсами переподготовки, сменой профессии, обучением дополнительной, чем желанием найти рабочее место. С развитием рыночных отношений складывается тенденция, давно наблюдаемая на Западе, когда молодежь после получения обя-

зательного образования довольно длительный период времени посвящает различным формам обучения, откладывая трудоустройство.

Согласно Л.М. Митиной (2003), на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм (владение не одной, а несколькими смежными профессиями), у человека может возникнуть желание или необходимость изменить профессию или квалификацию. Это требует от субъекта профессиональной деятельности переучивания, самообразования, самовоспитания, заинтересованности и потребности в самоизменении.

Гендер и профессия

«Исторически сложилось так, – пишет Ш. Берн (2001), – что практически в любой культуре женщины и мужчины выполняли разную работу». Разделение труда по половому признаку, предположительно, возникло из-за физических различий, связанных со способностью женщин к деторождению и вскармливанию, а также с большими физическими размерами и силой мужчин. По данным ООН (1991), во всем мире рабочие места разделены по половому признаку. Имеются так называемые «мужские» и «женские» профессии, сложившиеся под влиянием действующих гендерных стереотипов, в которых отражаются представления о профессиональных ролях мужчин и женщин.

Во многих видах профессиональной деятельности существует гендерная асимметрия, сегрегация по принципу пола. Различают горизонтальную профессиональную сегрегацию (неравномерное распределение мужчин и женщин в профессиональных областях) и вертикальную (внутренняя система стратификации в рамках одной профессии, способствующая тому, что мужчины имеют более высокие статусные позиции по сравнению с женщинами (П.С. Клецина, 1998)). Однако происходят изменения и в традиционных сферах занятости. Так, в начале XX века среди врачей и учителей преобладали мужчины, наступление XX столетия ознаменовалось гендерной асимметрией в пользу женщин в области образования и здравоохранения. Феминизация образования (в вузах обучается 66% женщин против 44% мужчин, в ссузах 57% и 43% соответственно) своим последствием имеет феминизацию мужчин. Происходит феминизация и силовых структур: женщины служат в армии и органах правопорядка.

Е.П. Ильин (2003) в книге «Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин» приводит данные многочисленных исследований гендерных различий.

Гендерные различия в профессиональной направленности заметны уже в детстве. В раннем возрасте мальчики склонны к преобразующей деятельности, анализу внутренних механизмов и смысла явлений; девочки проявляют активность в установленных рамках, обращают внимание на качество и полезность объектов.

В рисунках мальчиков преобладает индустриальный пейзаж, военная техника, космос, персонажи компьютерных игр, у девочек – природа, люди, домики, деревья, цветы, образы из сказок.

Девочки предпочитают хозяйственно-бытовой труд, мелкие инструменты, мальчики – конструктивную деятельность, крупные инструменты, они решительны и настойчивы в достижении цели.

Активность мальчиков в школьных мероприятиях зависит от понимания их смысла и значения, девочкам достаточно сообщить о необходимости выполнения задания, поручения.

Гендерные различия проявляются и в учебно-познавательных интересах мальчиков и девочек. Мальчики проявляют интерес к предметам естественно-научного цикла, девочки – к гуманитарным предметам. Мальчики отдают предпочтение математике, девочки – литературе. Интерес к разным учебным предметам обусловлен, вероятно, природными различиями мальчиков и девочек в направленности на восприятие и познание окружающего мира и тем, что у женского пола лучше выражены вербальные способности, у мужского – общий и вербальный интеллект.

Девочки лучше успевают в грамматике, орфографии, у них выше скорость восприятия информации, мальчики имеют лучшие результаты в пространственном воображении, математике, механических способностях. Алгебра (оперирование буквенными символами) лучше дается девочкам, геометрия (оперирование с пространством) – мальчикам. По-разному оценивается и значимость любимого предмета. Представители мужского пола отмечают его влияние на умственное развитие, женского – на значимость в народном хозяйстве (цит. по Е.П. Ильину, 2002).

Выявленные у представителей женского пола более высокие показатели по лингвистическим функциям, аналитическим способностям и тонким манипулированиям можно связать с большей относительной активностью у них левого полушария. Функции

восприятия и способности к оценке пространственных отношений и художественному творчеству, видимо, лучше развиты у представителей мужского пола, что может объясняться большим участием в этих процессах правого полушария, считает Ж. Годфруа (1992).

П.С. Клецина (1998) отмечает, что у мужчин лучше развиты, чем у женщин, зрительно-пространственные и математические способности. Математика, информатика, точные науки традиционно относятся к мужским видам деятельности, и даже если девушки проявляют к ним интерес и имеют способности, они гораздо реже выражают желание выбрать соответствующие профессии. Юноши чаще, чем девушки, выбирают профессии, связанные с научной карьерой, хотя исследования говорят о том, что женщины не менее способны к интеллектуальной деятельности. И.С. Клецина объясняет это тем, что одаренные девочки оказываются перед дилеммой: идти путем дальнейшего развития своих способностей или отдать предпочтение потребности быть принятой ближайшим социальным окружением и не противоречить общепринятым нормам и стандартам поведения. Не исключено, что в таких случаях на профессиональное самоопределение, рассматриваемое как процесс самопознания и самореализации, влияют реальное Я, которое у девочек ближе к адекватному, чем у мальчиков, а также боязнь переживания успеха, что для женского пола является более характерным, чем для мужского.

Рассматривая гендерные стереотипы, связанные с профессиональной деятельностью мужчин и женщин, И.С. Клецина отмечает, что в рамках традиционных представлений главное для мужчины – профессиональные достижения, социальное признание и успех, что возможно при наличии высокого уровня притязаний, склонности к состязательности, соперничеству, решительности, устойчивости к стрессу. Мужчины, не стремящиеся к профессиональным высотам, не уверены в себе, испытывают давление со стороны общественного мнения (цит. по Е.П. Ильину, 2000).

Гендерные различия проявляются и в формировании эго-идентичности, зрелость которой связывают с выбором профессии. Ядро личности и самосознания мальчика-подростка, – отмечает И.С. Кон (1984), – больше всего зависит от его профессионального самоопределения и достижений в избранной сфере деятельности. Однако полоролевые стереотипы придают семье в женском самосознании часто большую ценность, чем профессия. Соответственно различаются критерии самооценок юношей и девушек. Юноши

оценивают себя главным образом по предметным достижениям, для девушек важнее межличностные отношения в силу большей выраженности потребности в аффиляции. Вышеизложенное вызывает иное соотношение компонентов мужской и женской идентичности.

Гендерные различия оказывают значительное влияние на профессиональное самоопределение личности и ее общее перспективное планирование. У юношей профессиональное самоопределение органически входит в общую жизненную перспективу. На их профессиональное самоопределение влияют факторы дальней перспективы. У девушек жизненное и профессиональное самоопределение не связаны между собой. Их ближайшие планы находятся под влиянием познавательных интересов и эмоциональной возбудимости. На планирование ближайшей перспективы юношей больше влияют комбинаторное мышление, общий уровень интеллекта и самоконтроль. Отмечены гендерные различия в профессиональных намерениях и мотивации профессионального выбора. Девушки чаще ориентируются на профессии гуманитарного профиля, юноши – технического. Девушки чаще мотивируют свой профессиональный выбор тем, что связано с экстернальными ценностями профессии (значимость профессии для людей, общества, общение с людьми, материально-практические и утилитарные ценности). В мотивации юношей чаще присутствуют интернальные ценности, связанные с самоутверждением в обществе, самовыражением, применением своих знаний и умений, способностей, творческим характером труда. Девушки опережают юношей в профессиональном самоопределении, а также по показателям осознанности профессионального выбора и определенности путей получения профессии.

Среди девушек преобладает артистическая направленность, они отдают предпочтение социальным профессиям, а также ценят работу в сфере обслуживания. Женщины склонны к профессиям, связанным с эстетикой, сидячей работой в помещении, оказанием помощи нуждающимся в ней. У юношей преобладает предпринимательская и исследовательская направленность. Они стремятся к работе, позволяющей получить власть, выгоду и независимость. Мужчины проявляют интерес к профессиям, требующим физического напряжения, к физическим явлениям, изобретениям, механизмам, инструментам, к работе вне помещения. Женщины более пассивны в планировании деловой карьеры, которую они устраивают значительно позже мужчин. Женщины меньше стремятся

к самореализации в профессиональной деятельности, чем мужчины, которые чаще меняют профессиональную карьеру, что можно объяснить их большей склонностью к риску.

У женщин в профессиональной адаптации главным является социально-психологический аспект, у мужчин – профессионально-деятельностный.

Успешной профессиональной карьере женщин часто мешает страх перед успехом, что возможно и у мужчин, если их профессиональная деятельность не соответствует их гендерной роли.

В бизнесе женщины видят возможность самореализации, мужчины – возможность самоутверждения и приобретения свободы. Женщины-руководители чаще прибегают к демократическому стилю руководства с ориентацией на межличностные отношения, мужчины – авторитарному и авторитарно-демократическому с ориентацией на задачу.

Мотив «материальная заинтересованность» у работающих женщин выявляется чаще, чем у мужчин, для которых характерен интерес к содержанию профессиональной деятельности, т.к. труд для них имеет большее значение, чем для женщин. Мужчины в большей мере, чем женщины, осознают социальную значимость своего труда, для них важны содержание работы, ее разнообразие, выпускаемая продукция, возможность развивать свои творческие способности. Для женщины важнее взаимоотношения в коллективе, условия труда, размер заработка, она тоньше чувствует социально-экономическую ситуацию.

Гендерные различия отмечены и в отношении к деньгам, которым мужчины придают наиважнейшую ценность. Им присуща склонность к риску с целью их приобретения, соревновательность и большая, по сравнению с женщинами, компетентность в обращении с деньгами. Юноши аккуратнее контролируют свой бюджет, чем девушки. Женщины подвержены навязчивым идеям и фантазиям относительно денег, испытывают фрустрацию по поводу их отсутствия, зависть к тем, кто их имеет. Чаще тратят деньги в состоянии депрессии (аутопсихотерапия). Верят, что заработок зависит от собственных усилий и способностей («Экономическая психология», 2000).

Отмеченные гендерные различия обусловлены особенностями психики мужчины, ориентированного больше на социум, общественные отношения, и женщины с ее заостренностью на межличностные отношения, взаимодействие с другими людьми.

На выбор профессии влияет не только гендер и психофизиология представителей разных полов. Он связан с выраженностью у них маскулинности (мужественности) и фемининности (женственности), нормативных представлений о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин, а также андрогинностью, сглаживающей дихотомию мужского-женского начала.

Андрогиния (от лат. – andros – мужской, gynos – женский), свободная от предписаний полоролевого поведения, представляет собой интеграцию мужского и женского начал, женского эмоционально-экспрессивного стиля с мужским инструментальным стилем деятельности. Она испытывает зависимость от этнических и социальных факторов, хотя, как и маскулинность, и фемининность, обусловлена гормональным полом.

С. Бем, создатель концепции андрогинности, дающей осознать одинаковую привлекательность качеств, традиционно считающихся женскими и мужскими, выделила полоролевые типы с разной выраженностью маскулинности и фемининности, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Полоролевые типы с разной выраженностью маскулинности и фемининности

Тип	Маскулинность	Фемининность
Маскулинный	Высокая	Низкая
Фемининный	Низкая	Высокая
Андрогинный	Высокая	Высокая
Недифференцированный	Низкая	Низкая

С. Бем отмечает, что андрогиния обеспечивает большие возможности социальной и профессиональной адаптации. По данным зарубежных исследований обнаружена связь андрогинии с ситуативной гибкостью, высоким самоуважением, мотивацией к достижениям, успешностью в управленческой деятельности (цит. по Е.П. Ильину, 2002).

С. Бем (1993) считает, что имеющиеся некоторые отличия между женщинами и мужчинами в склонностях и способностях не оправдывают те различные роли, которые они исполняют в обществе (цит. по Ш. Берну, 2001).

По мнению Ш. Берна (2001), есть основания полагать, что современному человеку желательно обладать примерно равным количеством мужских и женских черт.

Описанные гендерные различия влияют на профессиональное самоопределение личности, ее профессиональное развитие и поведение, а также на трудовую, общественную и профессиональную деятельность.

Профессиональная карьера

Одним из аспектов профессионального развития личности, ее самоопределения и самореализации является планирование карьеры как движения к вершине своих личных достижений в процессе поиска самоидентификации. Карьера является одним из показателей индивидуального профессионального жизненного пути человека, достижения им желательного социального статуса. Успешно построенная карьера позволяет человеку добиться признания своей неповторимости, значимости для себя и других людей.

Успешная карьера связана с успешным профессиональным самоопределением, важнейшей детерминантой которого является профессиональная Я-концепция, воплощаемая в карьерных решениях. Выбираемая профессия и карьерные достижения в свою очередь влияют на общую Я-концепцию и самооценку человека. Критерии удавшейся карьеры, т.е. успешного продвижения в профессиональной деятельности, удовлетворенность работой (субъективный критерий) и социальный успех (объективный критерий).

На основе анализа литературных источников был сделан вывод, что карьерный успех определяется профессионализмом (М.В. Сафонова, 1999). Составляющими профессионализма являются:

- образованность;
- системность и аналитичность мышления, умение прогнозировать развитие ситуации, предвидеть результат решений, умение мыслить масштабно и реалистически одновременно;
- коммуникативные умения, навыки эффективного межличностного взаимодействия, проницательность, умение оказывать психологическое воздействие и влияние на других людей;
- высокий уровень саморегуляции; умение управлять своим состоянием, развитость самоконтроля, стрессоустойчивость;
- деловая направленность; активность, настойчивость и целеустремленность, направленность на принятие решений, умение

решать нестандартные проблемы и задачи, стремление к постоянному повышению профессионализма;

– четкая Я-концепция, реалистическое восприятие своих способностей и возможностей, высокое (адекватное) самоуважение.

При изучении успешной карьеры объектом исследования чаще всего становятся руководители. Д. Мак-Клеланд выделил основные мотивы выбора и построения карьеры руководителя:

– стремление к власти, лидерству;

– стремление к успеху;

– мотив причастности, желание быть включенным в определенное социальное и профессиональное окружение (цит. по Л.Г. Почебут, В.А. Чикер, 2000).

Д. Сьюпер, используя показатель «стабильность», выделил следующие типы карьеры, зависящие от особенностей личности, ее отношений и ценностей, образа жизни:

1) стабильная карьера характеризуется продвижением, обучением, тренировкой в постоянной профессиональной деятельности;

2) обычная карьера совпадает с нормативными стадиями жизненного пути индивида, включая кризисы;

3) нестабильная карьера характеризуется несколькими сменами профессиональной деятельности после определенного периода стабильной работы в предыдущей профессиональной сфере;

4) карьера, в которой изменение профессиональных ориентаций происходит в течение всей жизни.

Тип карьеры характеризуется как последовательностью, частотой и длительностью избираемой профессиональной деятельности, так и достигнутым уровнем профессионального мастерства.

В своей теории профессионального самоопределения Д. Сьюпер говорит о том, что удовлетворенность работой (а часто и жизнью в целом) зависит от того, насколько человек может реализовать свои интересы, способности и личностные свойства в профессиональной ситуации. Это дает ему возможность играть ту роль, которая считалась подходящей на стадии профессионального развития (цит. по Л.Г. Почебут, В.А. Чикер, 2000).

В профессиональном плане человек рассматривается как со стороны своих интересов, способностей, мотивов, так и через систему ценностных ориентаций, социальных установок и других побуждений к деятельности, объединенных понятием «карьерные ориентации», используемым в американской психологии. Карьерные

ориентации являются устойчивыми образованиями, влияющими на профессиональный путь личности.

Д. Осгуд выделяет этапы трансформации индивидуальных карьерных ориентаций и установок:

1. Идеализация действительности. Надежды, ожидания, энтузиазм.
2. Крушение надежд. Расхождение ожиданий и желаний, сопровождаемое тревогой и беспокойством.

3. Вызов всему и неповиновение. Осознание необходимости предпринять определенные действия.

4. Уход от дел. Появление ощущения, что нет смысла пытаться изменить ход событий.

5. Осознание. Чувство ответственности и желание изменить что-то в себе.

6. Решительность. Волевое усилие позволяет перейти к реальным действиям.

7. Убежденность. Настойчивое желание улучшить положение дел.

Последовательность описанных этапов может меняться, одни из которых могут выпадать, другие – повторяться в зависимости от ситуации.

А.Н. Толстая (1991) выделила этапы в эволюции индивидуальной карьеры в зависимости от их внутреннего содержания:

- 1) обдумывание будущего рода занятий;
- 2) образование и тренировка;
- 3) вхождение в мир профессии. Главная проблема – адаптация;
- 4) профессиональное научение и дальнейшая специализация;
- 5) достижение членства в организации;
- 6) принятие решения о переходе в другую организацию в случае больших возможностей или неудовлетворенности (первые 5–10 лет карьеры);

- 7) кризис. Переоценка себя в середине карьеры. Возникновение вопросов о правильности выбора профессии, об уровне достижений, о перспективах карьерного роста и т.д.;

- 8) снижение вовлеченности в профессию, подготовка к выходу на пенсию, которая может принять форму отрицания. Напряжение выражается в агрессивном продолжении деятельности;

- 9) уход на пенсию. Трансформация профессионального образа Я, когда человек расстается с профессиональной ролью.

Формирование карьеры испытывает на себе влияние двух групп факторов. В одну группу входят факторы, связанные с личностью, – ее способности, интересы, мотивация, особенности специализации и т.д.,

в другую – материальные возможности семьи при получении образования, планировании собственной семьи, потребностей в специалистах данного профиля и т.д.

В процессе формирования карьеры происходит развитие профессиональной Я-концепции, важным элементом которой признается «якорь карьеры» – понятие, отражающее наличие осознаваемых приоритетных профессиональных потребностей в структуре личности. Аналогом «якоря карьеры» является понятие личностной диспозиции или установки, принятое в отечественной психологии (цит. по Л.Г. Почебут, В.А. Чикер, 2000).

Одной из категорий психологии труда является понятие «субъект труда», которое раскрывается следующим образом: активно действующий, познающий и преобразующий, обладающий сознанием и волей индивид (социальная группа), создающий общественно полезный продукт.

Субъект труда, занимающийся определенным видом профессиональной деятельности, рассматривается как субъект профессиональной деятельности, который, достигая требуемого уровня мастерства для эффективного выполнения предписанных задач, может быть назван профессионалом. Он отличается от специалиста, носителя совокупности знаний и умений, способностью к саморазвитию, активному качественному преобразованию своего внутреннего мира.

Развитие профессионала

Развитие профессионала начинается с процесса профессионализации, т.е. овладения знаниями, умениями и навыками в выбранной профессии. В процессе профессионализации закладываются основы самореализации личности в карьере; происходит ее дальнейшее профессиональное развитие (формирование профессиональных интересов, способностей). Социализация личности приобретает качественно новое содержание (усвоение социальных норм, принятие социальной роли, связанной с профессиональной деятельностью, вхождение в социальную и профессиональную среду, адаптация к ней); формирование профессиональной «Я-концепции», идентификация личности с профессией.

По мнению Е.П. Ермолаевой (2001), ведущей основой идентификации является профессиональный труд, способствующий формированию профессиональной идентичности личности (соответствие

профессии, принятие ее требований, этики). Концептуально полярным по отношению к профессиональной идентичности является профессиональный маргинализм (непринадлежность к профессиональной этике, ценностям, нарушение профессиональных функций и норм). Профессиональные маргиналы и идентичные профессионалы занимают полярные позиции в континуумах профессионального самосознания, нахождения в референтном профессиональном пространстве. Маргиналы – люди с внешним локусом контроля, их много среди безработных. При потере профессиональной идентичности у них высока вероятность криминализации профессиональных функций, самой личности и профессии в целом.

Резкие изменения в политике и экономике высокопрофессиональных обществ приводят к развитию масштабных социогенных профессиональных кризисов, прерывающих привычные профессиональные отношения и сопровождающихся психологическими катастрофами.

Любой профессиональный кризис представляет собой кризис идентичности личности, у которой объективная необходимость в профессиональной переориентации вступает в конфликт с субъективной потребностью в сохранении прежней идентичности.

Профессиональный кризис может возникнуть и в случае, когда даже достигнутые высокие результаты перестают удовлетворять человека. Особенно часто это случается в бизнесе, управленческой деятельности, и если выбранная специализация не способствует раскрытию профессионального творческого потенциала, человек может сменить специализацию, карьеру. Такими людьми движет стремление к новому. Они обладают интуицией, гибкостью мышления, разносторонностью способностей и интересов, что позволяет им успешно управлять ситуацией.

Как считает Е.П. Ермолаева (2001), в условиях рынка идентичный профессионал как полноценная личность, тождественная своему делу, становится неадекватным. К рынку труда лучше приспосабливается личность, обладающая большей гибкостью, и, возможно, этот резерв вариативности является более широкой основой идентификации с профессией.

В профессиональном развитии личности проявляются нормативные кризисы взрослой жизни:

1. Переход к самостоятельной жизни и трудовой деятельности. Трудности адаптации, неуверенность в своих возможностях.

2. «Кризис тридцатилетия» возникает в случае неудовлетворения личных запросов. Сопровождается снижением интереса, напряженностью.

3. Кризис середины жизни (40–50 лет). Подведение итогов. Разрыв между юношескими мечтами и реальными достижениями взрослого. Последняя возможность достичь желаемого уровня профессионализма. Как следствие – перенапряжение, переутомление, апатия, депрессия, психосоматические заболевания.

4. Предпенсионный возраст (55–60 лет). Завершение профессиональной карьеры. Снижение профессиональных возможностей организма. Недостаточная критичность в оценке ситуации.

На эти кризисы могут наслаиваться и «биографические кризисы» (Р.А. Ахмеров), которые могут отрицательно подействовать на эффективность и качество труда, понизить самооценку и самоуважение человека.

«Кризис нереализованности» связан с субъективной недооценкой достигнутых результатов жизненного пути.

«Кризис опустошенности». В субъективной картине жизненного пути слабо представлена связь прошлого, настоящего и будущего. Переживание, отсутствие конкретных целей, несмотря на объективные возможности в профессиональной деятельности.

«Кризис бесперспективности». Неясность планов, путей самоопределения, самореализации (цит. по Л.Г. Почебут, В.А. Чикер, 2000).

Помимо кризиса середины жизни в исследованиях, связанных с профессиональным развитием личности, отмечается и неизбежность возникновения проблемы убывающих физических сил в среднем возрасте человека любой профессии. Успешное разрешение кризиса среднего возраста зависит от изменения профессиональных целей в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения.

Для того чтобы стать профессионалом, необходимо достичь определенного уровня профессионализма, который не сводится только к высоким достижениям человека в профессиональной деятельности. Профессионализм, по мнению Е.А. Климова (1996), предполагает системную организацию сознания и психики человека, которая включает в себя:

1) свойства человека как целостной личности, субъекта деятельности (образ мира, направленность, потребностно-мотивационная сфера, система отношений, креативность, интеллект, представление о своем месте в профессиональной общности);

2) праксис профессионала (моторика, статика, умения, навыки, действия в их исполнительном и саморегуляционном аспектах);

3) гнозис профессионала (прием и переработка информации, когнитивные процессы и их профессиональная специфика, гностические умения, навыки действия);

4) информированность. Знания, опыт, культура профессионала (ориентировка в теоретических знаниях и знаниях прикладного характера);

5) психодинамика (реакция на изменение профессиональной ситуации, трудности нагрузки в процессе трудовой деятельности).

Представляется, что в данный перечень свойств, характеризующих профессионализм, следует включить и профессиональную Я-концепцию.

Профессиональная деятельность, которой посвящена значительная часть жизни человека, занимает особое место среди других видов человеческой активности. Она предоставляет большинству людей возможность удовлетворить свои потребности, раскрыть и развить свои способности, обеспечить определенный социальный статус, реализовать себя как личность (собственное Я).

Формой реализации творческого потенциала, по мнению Л.М. Митиной (2003), являются интегральные характеристики личности, составляющие психологическую основу профессиональной деятельности:

1) профессиональная направленность личности (мотивация, система эмоционально ценностных отношений: направленность на себя, на саморазвитие, на предмет деятельности);

2) профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, способы и приемы реализации их в деятельности, общении, навыки социального поведения);

3) эмоциональная гибкость (состояние эмоциональной устойчивости и эмоциональной экспрессивности, чуткости, отзывчивости).

Фундаментальным условием развития интегральных характеристик профессионала Л.М. Митина считает осознание им необходимости преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде.

Профессиональная деятельность оказывает влияние на личность, на формирование ее как профессионала. О роли профессиональной деятельности в формировании личности говорит Е.М. Борисова (1981).

Существует несколько концептуальных подходов к процессу становления личности профессионала. Традиционно он рассматривался с точки зрения наличия у человека готового набора психических,

психофизиологических качеств, способных обеспечить успешное приспособление, адаптацию к требованиям профессии (специальности). Профессиональная пригодность трактовалась в качестве изначально присущего индивиду качества, проявляющегося при вступлении человека в предназначенную ему сферу труда. Тем самым признается, что каждый индивид от рождения обладает специфическим набором способностей, и задача психологов – выявить их и указать область труда, наиболее подходящую для его природной психофизиологической организации.

В основе другого подхода лежит утверждение, что занятие людей деятельностью, обладающей существенными признаками, должно приводить к формированию у них сходных черт личности, детерминированных сходством профессиональных требований к психологическим и психофизиологическим особенностям человека. То есть каждая профессия оказывает влияние на развитие когнитивных процессов, эмоциональные проявления личности, динамические особенности, формирование характера, способностей, личностных черт. Общие производственные цели, одинаковые пути повышения материального и социального роста определяют сходство профессионалов в манерах поведения и общения, формируют общие по содержанию интересы, установки, традиции и т.д.

Э. Роу, американская исследовательница, представила характеристику типов личности по восьми группам профессий (цит. по Е.М. Борисовой, 1981):

- 1) группа деловых контактов (бизнесмены, агенты различных компаний и т.д.);
- 2) группа сервиса (работники службы быта, официанты и т.д.);
- 3) группа организаторов (администраторы и т.д.);
- 4) группа профессий, требующих работы на открытом воздухе (лесничество, работники сельского хозяйства);
- 5) технические профессии;
- 6) группы профессий науки;
- 7) группы профессий культуры;
- 8) артистические профессии.

В каждой из этих групп Э. Роу выделяет шесть профессиональных уровней, к которым относятся специалисты, получившие различное образование, имеющие неодинаковую квалификацию. На основе анализа и обобщения большого числа эмпирических исследований Э. Роу приводит наиболее общие характеристики личности

профессионалов. Так, представителям группы сервиса свойственен интерес к людям, их взаимоотношениям. Они относятся к другим мягко, заботливо, участливо, любят оказывать окружающим помощь и поддержку, воспитывать их. Искусство и наука не представляют интерес для людей этих профессий.

В группе технических профессий интерес к взаимоотношениям людей чрезвычайно низок. Он ниже, чем в любой другой группе. Главная отличительная особенность представителей технических профессий – интерес к интеллектуальной деятельности, прежде всего к математике (у представителей высших уровней), а интерес к технике и механике свойственен представителям всех уровней. Сами профессионалы чрезвычайно ценят в людях мужество. Интерес к искусству и гуманитарным наукам невелик. Поведение их отличается напряженностью, тревожностью. Они не любят находиться в центре внимания.

Для ученых наиболее характерны ярко выраженные интеллектуальные интересы, определяемые той областью науки, в которой человек работает. Важнейшей причиной выбора данной профессии является настоящая любознательность и потребность в знаниях. Черты личности ученых зависят от их конкретной деятельности. Например, психологи, в отличие от других, отдают меньшую дань интеллектуализму, их больше интересуют отношения людей и сами люди. Эта черта свойственна и антропологам. Для биолога характерна ограниченность социальных контактов, некоторый рационализм и т.д.

Аналогичные данные об особенностях личности профессионалов получены Дж. Гилфорд (цит. по Е.М. Борисовой, 1981). Она описала особенности личности нескольких типов. В частности, характеристика журналистов включает любовь к обществу, интересы, сосредоточенные в области эстетического, антипатию у них вызывают техника, математика и предпринимательство. Личность журналиста отличает эмоциональная неустойчивость, раздражительность, он не любит обдумывать свои поступки, планировать свою деятельность и часто принимает неожиданные решения. Дж. Гилфорд, проанализировав профессии агента страхования жизни, физика, журналиста, инженера, священника, пришла к выводу, что интересы этих профессионалов ограничены рамками своей профессии.

Процесс профессионального становления обозначается как «вращение» человека в профессию, в процессе которого происходит формирование профессионального типа личности исполнителя той или

иной профессиональной роли, является функцией такой переменной, как Я в профессии.

Как показывают результаты исследований, по мере овладения мастерством, вхождения в профессиональную группу профессиональные интересы начинают проникать во все сферы жизнедеятельности работника, занимая важное, иногда центральное место в его жизни.

В ходе овладения профессией происходит перестройка мотивационной сферы, формируются мотивы, связанные с интересом к процессу труда, его результатам, со стремлением поддержания престижа, трудового авторитета и др.

Для профессионала перестройка мотивационного поля влечет за собой формирование новых интересов и потребностей, приводит к расширению сферы деятельности субъекта, изменению его реальных и идеальных отношений с действительностью, вводит в новую систему взаимосвязей с людьми. Изменение мотивации, в свою очередь, есть результат деятельности человека, достижения в ней определенного успеха, а следствием – формирование профессионального Я.

Таким образом, идентификация с профессией, «врастание» в нее действительно имеет место в том случае, когда формируется профессиональная пригодность в узком смысле слова, т.е. только при условии достижения мастерства. Поэтому важнейшим фактором, влияющим на особенности становления личности работника, следует считать уровень его достижений в труде.

Идентификация с профессией может привести и к профессиональной деформации личности, основы которой закладываются в процессе профессионализации. Л.М. Митина (2002) приводит высказывания известных психологов по поводу негативных последствий профессионализации.

По мнению А. Адлера, освоение профессии, профессионализация может проходить конструктивно либо деструктивно с возникновением негативных компонентов, значительная часть которых обусловлена жестким ролевым поведением, что часто вызывает профессиональную деформацию личности.

К. Юнг считал, что многие работники идентифицируют себя с занимаемой должностью. При полной идентификации происходит «психическая инфляция», нарушение проявлений собственной личности из-за присвоения ею качеств, диктуемых выполняемой социальной ролью.

Ф. Конечный и М. Боухал (1983) отмечают, что профессиональная деформация происходит у представителей определенных профессий, которые обладают трудно контролируемой и трудно ограничиваемой властью. Эти профессии чаще всего относятся к системе «человек – человек». Профессиональная деформация наблюдается у судей, рассматривающих подсудимого априори как виновного (обвинительный уклон (Ю. А. Панасюк, 1992)), врачей и особенно у учителей и практических психологов.

Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц (1998) выделяют в профессиональной деформации личности «синдром хронической усталости» (астения переутомления), обусловленный постоянным эмоциональным контактом со многими людьми, и «синдром эмоционального выгорания», проявляющийся в чувстве эмоционального истощения, опустошения, дегуманизации, деперсонализации, негативном самовосприятии в профессиональном плане. Это механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия.

Д.Г. Трунов предлагает отнести профессиональную деформацию к жизни вне работы, куда вторгается Я-профессиональное, а синдром эмоционального выгорания – к профессиональной деятельности, в которую вторгается Я-человеческое (цит. по Л.М. Митиной, 2002).

На формирование личности профессионала оказывает влияние работа, связанная с риском, вероятностью возникновения стрессовых ситуаций, попадания в экстремальные условия. С точки зрения частоты возникновения стрессовых ситуаций в работе профессии ранжируются в следующем порядке: на первых местах – шахтер, полицейский, журналист, летчик, на последних – работники музеев и библиотек.

О.П. Ерциян (1975) отмечает, что самолюбие и самоуверенность – профессионально значимые качества летчиков. Однако такой человеческий фактор, как чрезмерная самоуверенность, является частой причиной авиационных аварий (цит. по Л.М. Митиной, 2002).

В зависимости от того, какое место в жизни человека занимает его профессиональная деятельность, складываются различные типы личности. Процесс формирования личности совершается непрерывно, и любые изменения в условиях жизни, процессе профессионального становления могут существенно повлиять на ее развитие.

Итак, профессиональное развитие личности, являясь сложным динамическим процессом, носит стадийный характер. Начинаясь в детстве, оно продолжается в течение всей жизни человека.

Анализ научной литературы позволил нам выделить следующие стадии профессионального развития личности, составляющие ее профессиональный цикл:

1. Профессиональное самоопределение. Начало профессионального цикла. Начинается с детства. Это поиск себя в мире профессий, ответа на вопрос «Кем быть?». Проигрывание различных профессиональных ролей в процессе идентификации себя с предполагаемой профессией. Развитие профессионального самосознания. Оно проходит путь от осознания себя как будущего субъекта труда до дифференцированных представлений о себе как о субъекте будущей профессиональной деятельности на основе профессиональной Я-концепции, оценочных суждений о своих личностных свойствах и сопоставления их с требованиями избираемой профессии. Формирование профессиональной направленности личности (потребность в определенной профессиональной деятельности, интерес к профессии, профессиональные намерения, резервные и основные, мотивы профессионального выбора, профессиональные ценности, установка как готовность совершить профессиональный выбор). Процесс профессионального самоопределения завершается профессиональным выбором.

2. Стадия профессионализации. Первичная профессионализация: овладение знаниями, умениями и навыками по выбранной профессии (специальности). Идентификация с выбранной профессией. Переструктурирование интереса к профессии в профессиональный интерес. Формирование профессиональных способностей. Дальнейшее развитие профессионального самосознания и его основного содержания – профессиональной Я-концепции. Уверенность/неуверенность в своей профессиональной пригодности. Убежденность в адекватности сделанного профессионального выбора, овладение новой социальной ролью, адаптация к месту учебы, работы.

3. Профессиональная деятельность. Вторичная профессионализация: углубление профессиональных знаний. Формирование профессионально важных качеств (ПВК), устойчивого глубокого профессионального интереса. Сформированность профессионального самосознания. Четкая профессиональная Я-концепция. Идентификация с определенной профессиональной общностью. Реализация себя как профессионала. Профессиональный рост. Достижение пика карьеры. Передача накопленных профессиональных знаний и опыта молодым коллегам.

4. Предпенсионная стадия. Спад активности, «синдром выгорания». Подведение итогов профессиональной карьеры. Выход на пенсию.

5. Послетрудовая стадия. Отход от профессиональной деятельности или выполнение ее в меньшем объеме, смена ее на какую-либо другую деятельность, которая не требует специальной профессиональной подготовки и не востребована молодыми субъектами труда. Полное удаление от дел. Завершение профессионального цикла.

Выделенные стадии гетерохронны, у них нет четких временных границ, но последовательность их не меняется. Они могут повторяться при смене профессий, места работы. В этом случае происходит кратковременный или более длительный возврат на стадию профессионального самоопределения, за которым неизбежно следуют профессионализация, профессиональная деятельность и последующие за ними стадии.

Вопросы для самоконтроля

1. Охарактеризуйте теории профессионального развития личности.
2. Опишите этапы профессионального развития личности.
3. Охарактеризуйте профессионализацию личности как этап ее профессионального развития.
4. Чем характеризуется профессиональное развитие личности?
5. Раскройте содержание этапов профессионального самоопределения личности.
6. Охарактеризуйте теории профессионального самоопределения.
7. Что представляет собой профессиональная идентичность личности?
8. Опишите профессиональный цикл личности.

Темы для рефератов

1. Профессиональное развитие личности в работах зарубежных авторов.
2. Профессиональное самоопределение личности в работах отечественных авторов.

3. Становление профессионала.
4. Профессиональная карьера личности.
5. Профессиональный выбор и его детерминанты.
6. Профессиональная идентичность личности как условие ее профессионального развития.

Глоссарий

Адаптант – человек, адаптирующийся к профессии, к профессиональной деятельности.

Адепт – человек, освоивший профессию.

Андрогиния – интеграция маскулинности и фемининности, мужского и женского начал в одном человеке. Обусловлена гормональным полом, однако испытывает зависимость от этнических и социальных факторов.

Гендер – социокультурный пол. В психологии – социально-биологическая характеристика, с помощью которой дается определение понятиям «мужчина» и «женщина».

Идентичность – отождествление, соответствие кому-либо, чему-либо.

Карьера – движение к вершине своих личных достижений в процессе поиска самоидентификации.

Карьерные ориентации – система побуждений к профессиональной деятельности (интересы, мотивы, ценности, установки); являются устойчивыми образованиями, влияющими на профессиональный путь личности.

Образ-Я – описательная характеристика Я-концепции.

Оптант – человек, выбирающий профессию или меняющий ее.

Профессионал – человек, достигший определенного уровня мастерства в профессиональной деятельности, способный к саморазвитию в процессе профессионализации.

Профессионализация – вхождение в профессию, усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, а также функций, норм и этики.

Профессиональная деятельность – вид труда, следствие его дифференциации. Предполагает владение его операционной, социально-психологической и этической сторонами.

Профессиональная идентичность – соответствие профессии, принятие ее требований, этики.

Профессиональное самоопределение – процесс самостоятельного выбора профессии, осуществляемый личностью на основе анализа своих данных и соотнесения их с требованиями профессии.

Профессиональный маргинал – занимающий промежуточное положение между профессиональными общностями, видами деятельности; отсутствие ценностей профессий приводит к нарушению профессиональной этики, функций и норм.

Рефлексия – процесс самопознания субъектом своего внутреннего мира.

Социализация – процесс усвоения индивидом социального опыта, традиций, обычаев, верований, ценностей, ролей и ожиданий, свойственных определенной культуре, обществу.

Специалист – носитель совокупности знаний и умений в своем виде профессиональной деятельности.

Субъект труда – активно действующий, познающий и преобразующий, обладающий сознанием и волей индивид, создающий общественно полезный продукт.

Литература

1. *Абрамова Г.С., Юдичиц Ю.А.* Психология в медицине: учеб. пособие.– М., 1998.
2. *Бабей А.Л.* Специфика адаптации на рынке труда // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: проблемы и перспективы: материалы межд. конф. – Мн., 2003.
3. *Берн Ш.* Гендерная психология.– СПб., 2001.
4. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.– М., 1992.
5. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание.– М., 1986.
6. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.– М., 1968.
7. *Борисова Е.М.* О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности.– М., 1981.
8. *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2-х т. Т. 1; 2.– М., 1992.
9. *Ермолаева Е.П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал.– 2001.– Т. 22.– № 4.
10. *Иванов С.П.* Мир личности: контуры и реальность.– М., 1999.
11. *Ильин Е.П.* Дифференциальная психология мужчины и женщины. – СПб., 2002.

12. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
13. Климов Е.А. Психология профессионала.– М.,1996.
14. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения.– Ростов-на-Дону,1996.
15. Кон И.С. Открытие «Я».– М., 1978.
16. Кон И.С. В поисках себя.– М., 1984.
17. Крайг Г. Психология развития.– СПб., 2000.
18. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности.– М.: Воронеж, 2002.
19. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Под ред. Л.М. Митиной.– М., 2003.
20. Остапчук С.В. Гендерные особенности профессиональных предпочтений детей младшего школьного возраста // Адаптация к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема: методологические основания, пути и способы решения: материалы 2-й междунар. науч.-практ. конф.– Барановичи, 2003.
21. Первин Л., Джон О. Психология личности. Теория и исследование.– М., 2000.
22. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии: В 2 т. – Ростов-на-Дону, 1996.
23. Петровский В.А. Личность в психологии.– Ростов-на-Дону,1996.
24. Платонов К.К. Психологический практикум.– М., 1960.
25. Платонов К.К. Вопросы психологии труда.– М., 1990.
26. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология.– СПб., 2000.
27. Прудило А.В. Психологическая профориентационная консультация.– Гродно, 1996.
28. Прудило А.В. Психологическое консультирование в профессиональной ориентации.– Мн., 1999.
29. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология.– СПб., 1999.
30. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия.– М., 1997.
31. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики.– СПб., 2003.
32. Собчик Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе.– СПб., 2002.
33. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе.– М.,1989.
34. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности.– М., 1994.
35. Чебышева В.В. Психология трудового обучения.– М., 1969.
36. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности.– М., 1998.
37. Экономическая психология / Под ред. И.В. Андреевой.– СПб., 2000.
38. Эриксон Э. Детство и общество.– 2-е изд.– СПб., 2000.
39. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис.– М., 1996.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.И. Сутович

Для понимания проблемы профессионального самосознания как процесса формирования личности будущего субъекта профессиональной деятельности актуально положение о единстве сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн). Сущность его заключается в том, что деятельность человека обуславливает формирование сознания и самосознания, при этом «исходным в самосознании является... познание реальной жизни и деятельности, практических изменений человеком внешнего мира» [38, 271]. Активное взаимодействие личности с объективной действительностью создает предпосылки формирования самосознания, является неотъемлемым компонентом процесса ее становления.

В исследовании данной проблемы особое место занимает анализ отношений человека не только с миром, но и с самим собой. В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается значение рефлексии как характеристики сознания и самосознания, определяется, что эти характеристики формируются на основе усвоения общественного опыта, т.е. на основе взаимодействия внешних и внутренних факторов. Развивая эти идеи, А.Н. Леонтьев показал, как личность формируется в процессе деятельности и как личность реализует себя совокупностью деятельностей [14].

Самосознание личности не возникает обособленно или только в связи с представлениями человека о себе. Многие исследователи определяют его через сознание. В отечественной психологии выделяются несколько точек зрения относительно соотношения сознания и самосознания и соответственно первичности и вторичности данных феноменов. Исходя из первой, самосознание предшествует возникновению сознания (В.М. Бехтерев). Сторонники второй точки зрения (С.Л. Рубинштейн, Е.В. Шорохова, К.К. Платонов, Д.В. Ольшанский) определяют самосознание как высший уровень сознания. «Не сознание рождается из самосознания, из Я человека, а самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того, как она реально становится самостоятельным субъектом» [26, 636]. Данный подход позволяет выстроить лишь обобщенное представление о формировании самосознания в процессе учебно-профессиональной деятельности. Сторонники другой позиции (И.И. Чеснокова [35], П.Р. Чамата [34], А.П. Шавир [36]) считают, что сознание и самосознание возникают сразу в двух формах: предметного сознания и самосознания. Существует иной подход, основанный на попытке рассмотрения процесса происхождения самосознания как гетерогенного и полимодального, зависящего от форм активности человека и основанного на интеграции уровня организма и уровня личности. Основоположителем данного подхода является В.В. Столин [31].

Целый ряд философских и психолого-педагогических исследований посвящен проблеме структурирования содержания сознания и самосознания. В работах философов А.Г. Спиркина, Ю.А. Киселева, а также психологов В.С. Мерлина, А.Г. Ковалева и других исследователей самосознание личности выступает как особый компонент сознания, возникающий на достаточно высокой стадии развития личности и проявляющийся в знании себя и отношении к себе. Подчеркивается роль сознания, опыта жизнедеятельности человека, активности личности в формировании себя; выделяются фундаментальные пласты для успешного формирования профессионального самосознания.

Многие исследователи определяют самосознание через понятие «Я». К.К. Платонов указывает на тесную связь данных понятий как субъективного явления, определяемого преемственностью сознания и реализуемого как противопоставление себя другому. Это соотношение проявляется на ранних стадиях развития человека и является первостепенным [22]. В некотором смысле достаточно

близкой является позиция И.И. Чесноковой, которая рассматривает осознание собственного Я центром самосознания, а Я – единицей самосознания [35]. По мнению И.М. Поповой, совокупность Я-представлений, основанных на общественных эталонах, формирует самосознание [23]. Необходимо отметить, что существуют и другие точки зрения на соотношение самосознания и Я. Так, Б.Г. Ананьев не делает разграничения между самосознанием и Я и считает их ядром личности [1].

Сложность феномена самосознания повлекла большое количество исследований данной проблемы в зарубежной и отечественной психологии. В зарубежной психологии одними из первых обратили внимание на проблему самосознания представители психоаналитического направления. В работах З. Фрейда присутствуют ссылки на три уровня сознания: сознание, предсознание и бессознательное. По К. Юнгу, основой самосознания является Эго. Оно представляет мысли, чувства, воспоминания, благодаря которым человек осознает свою целостность. Разрабатывая теорию индивидуальной психологии, А. Адлер отводил самосознанию приоритетную роль в жизненном выборе человека и способности изменения им своего поведения.

Рассматривая личность как открытую психофизиологическую систему, ядром которой является человеческое Я, а особенностью – стремление к самореализации внутреннего потенциала, активности, Г. Олпорт выделил восемь различных аспектов «самости», участвующих в развитии человека. Причем познание личностью себя он считал приоритетным, определяющим эффективность личностного роста.

В логотерапии В. Франкла самосознание – детерминирующий фактор, характеризующийся свободой воли, ответственностью и решительностью человека. Исходя из этических норм и ценностей, ведущих к самореализации личности, Э. Фромм рассматривал самосознание как сочетание совести, ответственности и идеала, а также динамичного и статичного (изменяемого и незыблемого) в Я.

В концепции М. Розенберга самосознание представлено в аспектах «настоящего», «динамического», «фантастического», «вероятностного», «идеализированного», взаимодействие которых обеспечивает многомерность его общей структуры через совокупность соответствующих Я-образов [33].

В гуманистической теории К. Роджерса Я-концепция является определяющей и рассматривается как дифференцированная

и осознанная часть поля восприятия человека, как самосознание личности. По мнению К. Роджерса, Я-концепция включает не только восприятие человеком того, какой он есть, но и каким он может и должен стать. Таким образом, Я-концепция представлена в двух компонентах: Я-реальное и Я-идеальное (те атрибуты, которые человек хотел бы иметь в будущем, то, к чему человек стремится).

Важным аспектом теории К. Роджерса является ролевая принадлежность Я-образа, определяемая социальным статусом, социальным положением, ролями, в рамках которых функционирует конкретный человек [25, 33]. Я-концепция может включать некоторый набор образов Я ученика, студента, рабочего, мужа, друга. Данная совокупность может дисгармонизировать, ведя к внутренним противоречиям, тормозя личностное развитие, или способствовать личностному и профессиональному самосовершенствованию, росту будущего субъекта профессиональной деятельности.

В общей структуре личности самосознание выступает как сложное интегративное образование. С одной стороны, оно фиксирует результаты психического развития личности на определенных этапах, прежде всего для нее самой. С другой – самосознание (в качестве внутреннего регулятора поведения) влияет на дальнейшее развитие личности, в т.ч. профессиональное, являясь одним из необходимых внутренних условий, устанавливающим равновесие между внешними влияниями, внутренним состоянием и результирующим поведением.

Исследованию структурных компонентов самосознания посвящены работы отечественных психологов: И.И. Чесноковой, И.С. Кона, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, В.В. Столина, Д.В. Ольшанского, А.Р. Петрулите и др. Они отмечают, что самосознание представляет собой сложное психологическое образование, имеющее свою структуру, содержание и функции. Однако относительно структурных компонентов и их функций мнения психологов часто расходятся. Выделяются когнитивный и эмоционально-оценочный компоненты в структуре самосознания. Причем когнитивный компонент представляет собой процесс и результат самопознания как системы знаний личности о себе, а эмоционально-оценочный – процесс и результат самоотношения (Д.В. Ольшанский, А.Р. Петрулите, Е.Т. Соколова). Вышеперечисленные компоненты самосознания дополняются поведенческим, выступающим как саморегуляция, как практическое отношение к себе, как результат взаимодействия

когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов самосознания (И.И. Чеснокова).

В работах П.Р. Чамата, Б.Г. Ананьева, А.П. Шавира серьезное внимание уделено исследованию нравственного компонента самосознания. Показано, что самосознание включает осознание собственного морального облика, ценностных ориентаций, предпочитаемой роли в системе общественных отношений. Их совокупность выступает как нравственный компонент самосознания, формирование которого возможно только в групповых или коллективных формах деятельности.

Более широкий контекст исследуемой проблемы рассматривает В.В. Столин, трактуя самосознание как многоуровневую систему «вертикального» и «горизонтального» плана. Причем горизонтальный план включает знания о себе и самоотношение, а «вертикальный» – трехуровневая структура активности личности – организм, социального индивида и личность [31]. Предложенная схема позволяет более предметно описать феномен самосознания, более полно представить сложность и многоплановость его структуры и содержания, а также определить условия его формирования.

В концепции В.С. Мерлина, позволяющей наиболее полно использовать собственный потенциал личности в целях формирования самосознания, структура включает четыре взаимосвязанных компонента: осознание тождественности; осознание Я как активного начала, как субъекта деятельности; осознание своих психических свойств; социально-нравственная самооценка [17].

Расширение представлений о структуре и содержании самосознания привели к дифференциации исследований данного феномена. Так, с 50-х годов психологи обращаются к изучению самосознания в зависимости от конкретных видов жизнедеятельности личности, к изучению профессионального самосознания. Серьезным вкладом в исследование проблемы его формирования явилась теория системогенеза профессиональной деятельности. Названная теория основана на изучении взаимодействия труда, познания и общения в развитии личности, в которой сознание определяется как «общий эффект конвергенции труда, общения и познания» [1, 322]. Самосознание человека формируется в соответствии с индивидуальным и социальным развитием в процессе социального становления личности. В попытке рассмотрения процесса формирования профессионального самосознания как компонента

личностного развития важна идея о значимости системного анализа деятельности (Б.Ф. Ломов). Анализ деятельности позволяет раскрыть ее основные черты, связи и отношения, выявить структуру и механизмы регуляции профессиональной деятельности рабочих и специалистов [15].

Существенный вклад в разработку теории системогенеза профессиональной деятельности внес В.Д. Шадриков. Понятие системогенеза он рассматривает как процесс формирования системы, в ходе которого определяются компоненты, взаимосвязи между ними и их развитие в плане обеспечения общей цели деятельности. По его мнению, психологическая система деятельности должна включать мотивы профессиональной деятельности, цели, программы, ее информационную основу, принятие решения, профессионально важные качества. Отражаемые в них структуры являются основными компонентами профессиональной деятельности, в качестве которых В.Д. Шадриков выделяет мотивы, цели, планирование деятельности, переработку текущей информации, оперативный образ, действия, проверку результатов и коррекцию действий. Формирование каждого компонента подчиняется формированию системы в целом [37].

Теоретический анализ трудов А.П. Шавира, А.А. Смирнова, Т.Л. Мироновой, Т.Н. Фама, Е.Б. Савиной, Е.М. Ивановой, В.Г. Кашаева, М.С. Гуткина, С.В. Кошелевой, М.И. Кряхтунова, А.В. Прудило позволяет констатировать многообразие точек зрения на проблему профессионального самосознания. В работах М.И. Кряхтунова профессиональное самосознание учителя рассматривается как процесс анализа самого себя в рамках профессиональной деятельности [12]. Исследуя деятельность руководителей, С.В. Кошелева также рассматривает профессиональное самосознание как осознание и целостную оценку специалистом себя, процесса и результата своей профессиональной деятельности [11]. С точки зрения М.С. Гуткина, рассматривающего личность как активного субъекта собственного профессионального развития, под профессиональным самосознанием следует понимать деятельность личности по осознанию своего собственного соответствия избранной профессии [3].

А.П. Шавир под профессиональным самосознанием оптанта понимает избирательную деятельность самосознания, направленную на собственное профессиональное самоопределение. По его мнению, формой проявления профессионального самосознания является осо-

знание личностью своей нравственной позиции, своих собственных интересов, связанных с профессиональной деятельностью.

Т.Н. Фам определяет профессиональное самосознание как средство саморегуляции личности, выражающееся в осознании собственных психических особенностей, осознании себя как субъекта деятельности, в осознании и оценке системы отношений [32]. Подобная позиция отражена в работах Е.М. Ивановой, которая рассматривает профессиональное самосознание как «осознание человеком себя, своих возможностей, своей роли и в профессиональной структуре, и в обществе» [4, 15].

Представленные подходы к пониманию феномена профессионального самосознания акцентируют внимание на осознании личностью собственного внутреннего потенциала и возможности его развития. В то же время недостаточно изученными остаются временная динамика личностного развития, проблемы активизации будущего субъекта профессиональной деятельности, возможностей его профессионального самосовершенствования и профессионального роста, которые актуализируются требованиями современной действительности. С учетом вышесказанного под **профессиональным самосознанием** адепта следует понимать изменяющиеся во времени представления индивида о самом себе как субъекте учебно-профессиональной деятельности, на основе которых он формирует образ «Я-идеальный специалист» и «Я-идеальный рабочий», строит перспективный путь профессионального саморазвития.

Как показывает анализ научно-теоретических подходов, дискутируемым продолжает оставаться вопрос структуры профессионального самосознания. Одно из первых исследований в этой области принадлежит Е.А. Климову. По мнению ученого, профессиональное самосознание включает: сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знания, мнения о степени своего соответствия профессиональному эталону, о своем месте в системе профессиональных «ролей», общественных положений; знания человека о степени его признания в профессиональной группе; знания о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представления о себе и своей работе в будущем [8]. Однако предложенная структура недостаточно дифференцирована, отдельные элементы профессионального самосознания личности взаимопересекаются, что в прикладном аспекте затрудняет возможность целенаправленного (точечного) воздействия на процесс его формирования.

Основываясь на позиции И.И. Чесноковой [35], Е.Б. Савина [27], М.С. Гуткин [3] и В.В. Лунина [16] рассматривают профессиональное самосознание как компонент целостного самосознания личности, которому присущи его основные черты и признаки. В структуре его выделяют познавательный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, выражающиеся в формах самопознания, самооценки и саморегуляции поведения. Аналогичную точку зрения высказывает Т.Л. Миронова [18], основываясь на позиции В.В. Столина [31].

Несколько отличной от представленных выше является структура профессионального самосознания, предложенная М.И. Кряхтуновым. По его мнению, в структуру самосознания входят так называемые предметы, рамки и уровни. При этом предметом профессионального самосознания учителя, который исследовал автор, являются мысли, чувства и действия педагога. Под рамкой он понимает позицию, с которой производятся анализ, оценка, сравнение и другие операции самосознания. Так, профессиональное самосознание учителя включает следующие рамки: качество предметного содержания (предметная рамка), полнота структуры деятельности (структурная рамка), динамика личностного роста (личностная рамка). В профессиональном самосознании учителя автором выделено несколько уровней:

- а) фиксация – пассивное отражение мыслей, чувств, действий;
- б) исследование – понимание причинно-следственных связей и структуры взаимодействия участников ситуации;
- в) осмысление – проекция ситуаций и своего поведения в них.

Формирование профессионального самосознания учителя М.И. Кряхтунов рассматривает с позиций изменения и усложнения каждого из параметров (рамок, предметов, уровней), отмечает его стадийный характер. К стадиям формирования профессионального самосознания им отнесены:

1. Отражение – одна рамка (ситуация воздействует на человека, а человек лишь отражает и фиксирует это воздействие).

2. Адаптация – две рамки (двухсторонняя связь между человеком и ситуацией, но ведущим во взаимодействии является воздействие ситуации).

3. Проектирование или развитие – три рамки (ведущим становится проект, разрабатываемый субъектом, который способен предвидеть ситуацию и действия в ней) [12].

Рассматривая профессиональное самосознание руководящих работников, С.В. Кошелева выделила четыре основных компонента, обслуживающих эффективность управленческой деятельности. Это представления:

- 1) о себе (психологические качества личности);
- 2) о содержании деятельности (интериоризованная структура профессиональной деятельности);
- 3) об условиях деятельности (социально-психологические факторы);
- 4) о целях и средствах деятельности (модели профессионально-психологической направленности личности и деятельности) [11].

В зарубежной и отечественной психологической литературе по проблеме самосознания широко используется понятие «образ Я» (К. Роджерс, Р. Бернс, А.Р. Петрулите, А.А. Налчаджян, И.В. Дубровина). При изучении профессионального самосознания образ Я рассматривается как актуальный (Я-образ в настоящий момент) и обобщенный (Я-образ в прошлом, настоящем и будущем) [4], при изучении детерминант профессионального роста студентов – как итоговый продукт деятельности самосознания, как детерминанта развития профессионала [16].

А.В. Прудило представляет структуру профессионального самосознания через:

- 1) образ Я – самопонимание, определение в собственных ценностях и смыслах, потребностях и мотивах, личностных особенностях;
- 2) образ профессии – понимание профессии, осознание ее различных сторон;
- 3) образ Я в профессии – осознание себя в профессии, готовность осуществить данный выбор и предпринять усилия по его реализации [24].

Таким образом, в отношении структурных компонентов профессионального самосознания и их содержания выделяются две точки зрения:

- 1) профессиональное самосознание – это компонент целостного самосознания, которому присущи его основные черты, признаки и структура (Т.Л. Миронова, Е.Б. Савина, М.С. Гуткин, В.В. Лунина);
- 2) структурный компонент профессионального самосознания – осознание субъектом своей принадлежности к профессии (Е.А. Климов, М.И. Кряхтунов, С.В. Кошелева, А.В. Прудило). При этом структура профессионального самосознания носит не только системный, но и целостностный характер: каждый элемент получает смысл лишь в особой взаимосвязи с другими элементами.

Следует отметить, что формирование Я-образов в условиях становления личности профессионала – это процесс, не только детерминирующий будущее молодого человека, его профессиональную и личностную успешность, но и способствующий социально-экономическому развитию и совершенствованию производства. Предпочитаемый результат профессионального становления молодого человека может выступать как корректирующий фактор профессионального и личностного развития. В этой связи в структуре профессионального самосознания можно выделить следующие компоненты:

- 1) образ «Я-реальный адепт»;
- 2) образ «Я-реальный специалист»;
- 3) образ «Я-идеальный специалист»;
- 4) «динамика профессионального роста».

Образ «Я-реальный адепт» – представление личности о себе как будущем субъекте профессиональной деятельности, человеке, входящем в профессию, который находится на этапе подготовки и обучения профессии. Продолжительность процесса профессионального обучения позволяет дифференцировать данный образ в зависимости от этапа обучения и типа учебного заведения, выделить образы «Я-учащийся», «Я-студент» и «Я-выпускник». Под **образом «Я-реальный специалист»** понимается представление личности о себе как представителе избранной профессии, человеке, обладающем некоторой профессиональной подготовкой, определяющей качество выполняемой деятельности и профессиональную успешность. **Образ «Я-идеальный специалист»** – это представление личности о себе как человеку, обладающем всеми профессиональными качествами и способностями, необходимыми для будущей успешной профессиональной самореализации и саморазвития. Данный образ считается реально принятым молодым человеком, если достижение его выступает предпочтительным для субъекта учебно-профессиональной деятельности, и им осуществляются осознанные целенаправленные действия по его достижению. Следует отметить, что процессу первичной профессионализации свойственна изменчивость представлений о себе как о будущем профессионале, человеке, входящем в профессию. Каждый этап профессионального обучения характеризуется сформированностью Я-образов («Я-учащийся» или «Я-студент», «Я-выпускник», «Я-специалист», «Я-профессионал»), сформированностью отношения к ним, готовностью к профессиональному становлению. А последовательность развития Я-образов

в процессе жизнедеятельности личности характеризует формирование профессионального самосознания и сознания в целом. Представление индивида о становлении себя как профессионала, развитии профессионально значимых качеств и саморазвитии с целью соответствия требованиям, предъявляемым профессией к личности специалиста, определяет **«динамику профессионального роста»**.

Рассматривая проблему формирования профессионального самосознания, необходимо определить общие, но при этом существенные признаки данного понятия. Формирование представляет собой закономерное и качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное. Одновременное наличие этих свойств отличает формирование от иных изменений.

Еще в 20-х годах Э. Шпрангер и Ш. Бюлер, исследуя юношеский возраст, показали, что одной из его характеристик является поиск профессии [15], развитие профессионального образа как движущей силы дальнейшего профессионального и жизненного пути, условия достижения высокого уровня сформированности профессионального самосознания. Однако до сих пор данная проблема является актуальной и далекой от окончательной разработки.

Формирование профессионального самосознания и профессиональное становление как процессы, длящиеся на протяжении всего периода жизни, рассматривали Э. Роу, Э. Гинзберг, Д. Сьюпер и другие зарубежные психологи. При этом они предлагали трактовать профессиональное становление как стадийный процесс. Так, американский психолог Э. Гинзберг выделил три периода профессионального становления: период фантазий, или фантастический выбор (6–11 лет), когда ребенок представляет себя субъектом в разных областях профессиональной деятельности; период пробных выборов (11–17 лет), когда молодые люди начинают проявлять способности и мастерство, удовлетворяющее возможностям осознания ряда профессий, подходящих к ее или его способностям; период после 17 лет, включающий исследование, кристаллизацию (оценка многих факторов, влияющих на выбор) и детализацию, или уточнение. При этом реалистический выбор осуществляется в 17–20 лет.

Основываясь на подходах Э. Гинзберга, Д. Сьюпер высказал свою точку зрения на стадии профессионального становления: пробуждение (от рождения до 14 лет), исследование (15–24 года), консолидация (25–44 года), сохранение (45–64 года), спад (с 65 лет).

Выделенная в профессиональном становлении стадия исследования характеризуется тем, что индивид пытается испытать себя в различных ролях при ориентации на свои возможности. Причем период 15–17 лет определяется как апробирование в фантазиях или реальности соответствия своих способностей и возможностей требованиям профессии. В аспекте этого опыта индивид оценивает собственные качества. Актуальным является и мнение Д. Сьюпера о том, что человек выбирает профессии, соответствующие его представлениям о себе. Процесс самопонимания он разделял на формирование адекватной картины о себе и окружающем мире, переосмысление этого понимания в понятиях работы (представление себя в профессиональной роли) и реализацию, осуществление этого самопонимания. По его мнению, выбор профессии – это фактически выбор «способа выражения самопонимания». Основной своей задачей с учетом вышесказанного Д. Сьюпер и его сторонники считали формирование профессиональной зрелости молодого человека [10] или, иными словами, высокого уровня его профессионального самосознания.

В отечественной психологии многие исследователи видят в профессиональном становлении личности длительный и достаточно динамичный процесс, включающий различные стадии. Рассматривая только стандартный путь развития личности (по Д. Сьюперу) без учета процессов перепрофилирования и смены профессий, Т.В. Кудрявцев выделяет четыре стадии профессионального становления: формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение, вхождение в профессию и полная или частичная реализация [13]. Классификация, предложенная Е.А. Климовым, более детально раскрывает профессиональное становление человека и формирование у него профессионального самосознания. Он выделяет семь стадий профессионального становления: оптант (выбор профессии), адепт (освоение профессии), адаптант (адаптация к профессии), интернал (опытный в своем деле работник), мастер, авторитет, наставник.

Категория формирования профессионального самосознания в отечественной литературе рассматривается с позиции динамических процессов феномена, его движения, изменения во времени в определенном направлении. Такой подход явно сужает возможности исследования профессионального самосознания, поскольку смена человеком профессиональной деятельности, освоение им новых про-

фессий, профессионально-личностный рост оказываются за рамками контекста профессионального становления.

Процесс формирования профессионального самосознания личности не ограничивается периодом профессионального обучения, это более длительный и разносторонний процесс профессионального самоопределения, социализации, адаптации к профессиональной деятельности. Исследование любых аспектов развития и деятельности профессионала так или иначе указывает на активное участие в этих процессах самого субъекта профессиональной деятельности. Именно субъект оказывает влияние на предельный уровень профессиональной продуктивности, идентичности, зрелости. Такой подход позволяет субъекту труда, руководствуясь трансформирующимся во времени образом Я, быть координатором, инициатором собственного профессионального становления.

Следует отметить, что профессиональное самосознание имеет двойственную природу: элементарную (статическую) и динамическую (процессуальную), которая включает в себя этапы зарождения, развития и становления данного образования. Профессиональное становление человека детерминировано уровнем сформированности его профессионального самосознания (Е.Б. Савина).

Учитывая перечисленные позиции, следует рассматривать профессиональное становление как вариативный процесс формирования и развития конкурентоспособного рабочего или специалиста, имеющего динамично-позитивное отношение к избранной профессии. Соответственно **формирование профессионального самосознания** – это процесс и результат осознания личностью себя как будущего субъекта профессиональной деятельности и динамики собственного профессионального развития. Следует учитывать, что:

1) высокая продуктивность данного процесса обусловливается сформированностью активной жизненной и профессиональной позиции личности, ориентирующей как на собственные интересы, так и на интересы социума, предполагающей как однолинейный, так и вариативный путь профессионального становления;

2) процесс формирования профессионального самосознания с его ярко выраженным динамичным характером невозможно ограничить конкретной вехой (точкой) профессионального развития. Кроме того, анализ исследований позволяет высказать предположение, что профессиональное развитие наиболее активно проявляется в юношеском возрасте на этапе профессионального обучения

и подготовки к труду, а также на этапе вхождения в профессию. Игнорирование данной тенденции приводит к выраженной статичности образа Я, ослаблению сензитивности в развитии профессионально-личностного потенциала человека на более поздних этапах овладения профессией. Формирование профессионального самосознания является движущей силой и результатом профессионального образования, профессиональной деятельности и активности личности;

3) процесс формирования профессионального самосознания предполагает постоянное изменение и углубление Я-образов будущего субъекта профессиональной деятельности под воздействием приобретаемых профессионально-личностных и индивидуально-психологических качеств, профессиональных знаний и представлений, совершенствования профессиональной деятельности. Сформированность образов «Я-реальный специалист» и «Я-идеальный специалист», «Я-реальный рабочий» и «Я-идеальный рабочий» обуславливается полнотой осознания и принятия обучаемыми профессионально-психологических требований, предъявляемых профессией к личности.

Профессиональное самосознание как сфера личности начинает функционировать задолго до начала активной профессионализации. На уровне механизмов самосознания строятся профессиональные и жизненные планы, формируются профессиональные представления о профессиональном становлении, осуществляется предварительное самооценивание собственных способностей и возможностей. Все это во многом определяет особенности профессионального пути личности. В ходе профессионализации личности происходит «специализация» профессионального самосознания в рамках решения различных задач профессионального становления. Наряду с мотивационно-организационной функцией оно начинает выполнять функцию контроля за процессом и результатом профессионального становления, ориентировать на самосовершенствование и профессиональный рост. Сущность процесса формирования профессионального самосознания заключается в превращении индивида в профессионала, способного не только создавать потребительные стоимости, но и оказывать активное влияние на развитие профессиональной деятельности и профессиональной общности.

Период активного формирования профессионального самосознания начинается после выбора профессии или начала трудовой

деятельности выпускника школы. Данный процесс представляет собой в большей степени окончание сомнений в правильности принятого решения профессионального выбора, при этом человек может подниматься по профессиональной лестнице, повышать и расширять свою квалификацию или менять профессию, менять место работы, переквалифицироваться.

В отечественной психологии утвердилось положение о том, что активное становление личности происходит в процессе осуществления человеком ведущей деятельности, соответствующей определенному возрастному этапу. В работах Е.А. Климова, А.П. Шавира, Ф.И. Иващенко отмечается, что в возрасте 15–17 лет ведущей является учебно-профессиональная деятельность. Именно в этом возрасте формируются потребность в труде, профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные и профессиональные планы. В период юношеского возраста самосознание поднимается на качественно более высокий уровень, основной отличительной чертой которого является ориентация на будущее (планирование профессионального и жизненного пути, прогнозирование карьеры, исследование собственного потенциала и разработка способов саморазвития и самосовершенствования). Особенности и отдельные аспекты профессионального самосознания в юношеском возрасте исследовали социологи: П.Н. Осипов, В.А. Сибирев, Н.А. Головин; педагоги: Е.Б. Савина, Г.Я. Сафронова, А.Ж. Абдукаликова, В.В. Бахарев; а также психологи: Е.А. Климов, Л.Н. Рожина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, О.П. Мешковская, И.В. Михайлов, А.П. Шавир, В.В. Овсянникова, А.А. Смирнов, А.Р. Петрулите, Т.Л. Миронова, Ф.И. Иващенко, Е.И. Головаха, Г.У. Малейко, А.Г. Елисеев, О.И. Лейнова, О.С. Попова, В.Г. Каташев, С.Л. Богомаз, Л.И. Шумская, В.В. Лунина.

Изучая проблему отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, Т.В. Кудрявцев акцентировал внимание на процессе ее профессионального становления. Развитие этого отношения, по мнению ученого, и есть процесс профессионального самоопределения, поскольку в юношеском возрасте профессиональное самоопределение и зарождение профессионального самосознания идут параллельно, а отношение молодых людей к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности является неотъемлемой частью и условием формирования профессионального самосознания [13].

Период профессионального самоопределения определяется различными сроками. Так, Ф.И. Иващенко считает, что продолжительность данного периода 6–7 лет [5], Э. Гинзберг – 10 лет [10]. Ряд зарубежных исследователей приравнивают его продолжительность к продолжительности всего профессионального пути личности, утверждая, что профессиональное самоопределение свойственно даже людям пенсионного возраста.

Социальная ситуация развития в ранней юности обуславливает активизацию самосознания, в т.ч. и профессионального, определяет его содержательную характеристику. Те качества личности, мотивы, цели профессиональной деятельности, которые будут осознаваться юношами и девушками в первую очередь, приобретут для них наибольшую значимость. В ранней юности избирательность самосознания характеризуется возникновением интереса к своим особенностям, существенным для решения задач профессионального самоопределения, что позволяет говорить о генезисе профессионального самосознания в эти годы (А.П. Шавир).

Исследования отечественных психологов (60-е – конец 90-х годов) показали, что юношеский возраст – это самый благоприятный период для формирования социально-профессиональной ориентации молодежи. Раннее возникновение интереса к профессии обеспечивает больше шансов обществу получить полноценного квалифицированного работника. Естественно, можно предположить, что ярко выраженный интерес молодых людей к их будущей профессии на этапе профессионального образования выступает одним из условий формирования их профессионального самосознания, планирования дальнейшего профессионального становления, формирования готовности к изменению и преобразованию своего профессионального пути в связи с объективными изменениями социума и производства, субъективными интересами и потребностями.

В исследованиях констатируется, что на разных стадиях профессионального становления возникает ряд противоречий, являющихся источником и движущей силой профессионального развития. В качестве наиболее значительного противоречия, лежащего в основе формирования профессионального самосознания, выделяется противоречие между потребностью человека в профессиональном самоопределении и отсутствии необходимых профессиональных знаний, умений и навыков для ее удовлетворения. В начале профессионального обучения существует также противоречие между пред-

ставлениями личности о профессии и ее реальной сущностью, между представлениями о себе как субъекте предполагаемой профессиональной деятельности и реальными возможностями человека (Т.В. Кудрявцев). Данные противоречия, движущая сила процесса формирования профессионального самосознания, могут дополняться внутренними противоречиями, возникшими между желаниями, целями, планами личности и ее способностями, возможностями и индивидуальными особенностями. Разрешение противоречий составляет внутреннюю структуру процесса, заключающегося в углублении и дифференцировании профессионального образа Я (Е.Б. Савина). Естественно, что противоречия имеют место в процессе профессионального образования современной молодежи. Более того, их разрешение играет серьезную роль в формировании профессионального самосознания личности. На начальных этапах профессионального обучения перечисленные противоречия активизируют процессы самоисследования и самопознания, изучения специфики предстоящей профессиональной деятельности, соотнесения полученных представлений с эталоном, внесения корректив в профессиональное саморазвитие, формирования профессионального самосознания.

Для понимания основных закономерностей формирования профессионального самосознания как компонента целостного самосознания следует более детально рассмотреть данный феномен. По мнению большинства исследователей, важнейшей предпосылкой и условием формирования самосознания является самопознание, которое, как любое познание, не приводит к конечному знанию. Достаточно условно И.И. Чеснокова выделяла в самопознании два уровня: соотнесение себя с другими людьми и овладение уже готовыми знаниями о себе. Ведущими внутренними приемами второго уровня самопознания определяются самоанализ и самоосмысление, которые опираются на самовоспитание и самонаблюдение. В процессе самоанализа реализуется потребность разобраться в себе, в особенностях соответствия или несоответствия требованиям профессии. Осознание своих способностей является неотъемлемым компонентом профессионального становления.

Самопознание позволяет человеку осознать свои мотивы, цели профессиональной деятельности, свои профессиональные способности. Такой подход как нельзя более актуален на современном этапе, когда ведущими в подготовке кадров становятся личностно

ориентированные методы, предполагающие заинтересованность индивида в активной профессиональной деятельности. Эффективное формирование личности Т.В. Кудрявцев рассматривает как углубление представлений об основных закономерностях построения системы мер, направленных на осознание себя субъектом собственной профессиональной деятельности, на понимание социальной значимости своей профессии. Образ «Я» как субъекта собственной профессиональной деятельности формируется уже в процессе профессионального обучения. «Интенсивность его формирования в значительной мере определяется степенью ориентации учебно-воспитательного процесса в профессиональном учебном заведении на воспроизведение учебных ситуаций, имитирующих реальную профессиональную деятельность» [13, 35].

Невозможно говорить о формировании профессионального самосознания профессиональных Я-образов без тщательного анализа требований, предъявляемых профессией к современному специалисту. Причина трудности профессионального становления часто кроется в слабой осведомленности юношества о психологических, психофизиологических, социально-психологических и других требованиях, которые предъявляет профессия к человеку. Процесс профессионального самопознания, соотнесения результатов профессионального самопознания с требованиями профессии детерминирует формирование профессионального самосознания. Проблема недостаточной осведомленности учащихся о требованиях, предъявляемых профессией к личности рабочего и специалиста, не нова, но именно сегодня она представляет особую актуальность. Объясняется это более тщательным отбором требований профессий в связи с модернизацией производства и внедрением новых технологий, стремлением к росту эффективности труда, к снижению экономических, социальных и личностных издержек, а также дефицитом психологических знаний, явной недостаточностью профессионально-психологического сопровождения субъектов педагогического процесса.

Юноши и девушки испытывают значительные затруднения при попытке анализа своей пригодности к той или иной профессии, обусловленные неадекватностью оценки не только своих качеств, но и требований профессии [36]. Более полно и адекватно учащиеся осознают уровень необходимых знаний, умений, навыков, т.е. уровень развития интеллектуально-познавательной сферы, которая многократно и постоянно получает оценку со стороны значимых

взрослых. Даже у работающих юношей и девушек нередко бывают слишком ограниченные представления о своих обязанностях, ошибочное представление о требованиях профессии [5]. Узость профессионального самосознания в ранней юности в значительной степени обусловлена ограниченностью опыта трудовых отношений и психологических знаний о себе как будущем субъекте профессиональной деятельности, недостаточным вниманием к оценке и самооценке особенностей профессиональной подготовки и развития в общей структуре учебно-профессиональной деятельности [1].

В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается необходимость составления описаний профессий и отражения в них таких параметров, как результаты труда, трудовые действия, условия труда, родственные профессии, где можно приобрести ту или иную специальность для более осознанного профессионального выбора. Доступ к знаниям, относящимся к данной области, должен обеспечиваться постоянно и систематически. Человек стремится предвидеть и подготовиться в идеальном психологическом плане к тому, что ему предстоит делать. Содержательный анализ требований профессии к личности рабочего или специалиста и формирование образа «Я-идеальный рабочий» или образа «Я-идеальный специалист» в соответствии с реальными возможностями развивающейся личности позволяет оптимизировать процессы профессионального становления и личностного роста, сделать их согласованными и, следовательно, подлинно развивающими и расширяющими круг возможностей личности. Образ профессии – не только одна из важнейших составляющих, на которой строится процесс подготовки любого профессионала, но в то же время одна из наиболее многогранных и динамичных сторон, подверженных влиянию изменений, происходящих в социуме. В настоящее время ее аспекты приобретают особую актуальность и требуют серьезных исследований.

При анализе научной психологической литературы по проблемам профессионального развития обращает на себя внимание факт смещения понятий «образ рабочего» или «образ специалиста» на понятие «образ жизни». В более ранних исследованиях сравниваются идеальный образ профессионала с образом конкретных людей, их профессиональной биографией. Исследования последних лет констатируют неопределенность ценностных представлений о самой профессии, а вследствие этого, более востребованным оказывается

«образ жизни» человека в определенной сфере или профессии. Естественно, в советский период была разработана специальная система условий формирования профессионального самосознания передовика производства, победителя соцсоревнования, ветерана производства, Героя Социалистического Труда. Такая работа по профессиональному становлению молодежи подкреплялась активной пропагандой в средствах массовой информации, агитационной работой в производственных коллективах, популяризацией трудовых обрядов и традиций, однако постепенно произошло «вымывание» профессиональных критериев.

В сегодняшней образовательной политике также имеются свои издержки. Недостаточно внимания уделяется раскрытию сущности всех, особенно внутренних, аспектов профессионального становления рабочих и специалистов нового типа, формированию адекватного восприятия ими себя как представителей избранной профессии, ознакомлению с возможностями профессионального саморазвития, профессионального совершенствования. Все это серьезно снижает эффективность процесса формирования профессионального самосознания личности. Поэтому при подготовке молодежи к профессиональной деятельности представляется целесообразным обратить внимание на изучение требований профессии к личности рабочих и специалистов конкретных отраслей производства, на ознакомление с проблемами, которые могут возникать в практике их работы, на исследование профессионально-личностного потенциала и его развития на более ранних этапах трудовой деятельности.

Достаточно широко в психолого-педагогических исследованиях обсуждается проблема изучения качеств личности современного специалиста, развития его черт характера. Общество сегодня крайне нуждается не просто в профессионалах высшей квалификации, а в лидерах, которые должны уметь работать в команде, обладать хорошо развитыми коммуникативными и организаторскими способностями, нравственным потенциалом, оптимальными поведенческими навыками, операциональными способностями, умениями действовать технологично. При этом данные качества являются ключевыми для жизни каждого, кто стремится реализовать себя в каком-либо виде деятельности (Л.М. Съедина). Современный специалист должен обладать социальной мобильностью и потребностью в самовоспитании и самообразовании, максимальном самоутверждении в той или иной сфере, желанием самореализовать

себя, свой творческий потенциал. Он должен быть активен, требователен к себе и другим. Осознание самими учащимися необходимости в выработке таких качеств, стремление к их достижению оказывают позитивное влияние на формирование профессионального самосознания личности, хотя многие из перечисленных качеств относятся к общечеловеческим, необходимым каждому индивиду, а не только представителю той или иной профессиональной группы.

В настоящее время в республике утверждены требования к учебно-планирующей документации в профессионально-технических учебных заведениях. Наиболее значимым отличием данного подхода от используемых ранее явилось новое содержание квалификационной характеристики. Профессиональная успешность определяется совокупностью специальных, общеспециальных, общепрофессиональных, общеобразовательных знаний и умений, а также соответствием личности требованиям, предъявляемым к психическим, психофизиологическим и социально-психологическим качествам будущего рабочего и специалиста.

Значимым условием формирования профессионального самосознания является понимание будущими субъектами профессиональной деятельности психологического смысла профессионально-значимых свойств личности работника. Сформированность у них четких представлений о психологических составляющих личности рабочего и специалиста и его профессиональной деятельности способствует их активному профессиональному становлению. В условиях конкуренции психологическая готовность к профессиональной деятельности становится составной частью профессионального образования личности. Профессионально-психологическая подготовка в нестабильных условиях экономики, производства, средств и условий труда выступает одним из базовых компонентов успешности человека в трудовой деятельности, формирования его профессионального самосознания.

Таким образом, для формирования профессионального самосознания будущих рабочих и специалистов в процессе обучения профессии значимы самопознание профессиональных и личностных качеств, анализ современных требований, предъявляемых профессией к рабочему и специалисту, развитие представлений о содержании будущей деятельности и ее динамике в процессе социальных и экономических реформ, а также о себе в профессии. Профессионально-

психологические знания, посредством которых происходит более детальное изучение человеком себя как будущего специалиста, представителя данной профессии, являются неотъемлемой составляющей формирования профессионального самосознания. Формирование профессионального самосознания предполагает постоянное изменение и углубление профессиональных Я-образов будущих субъектов профессиональной деятельности под воздействием приобретаемых новых профессионально-личностных и индивидуально-психологических качеств, совершенствования профессиональной деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Перечислите основные подходы к пониманию соотношения феноменов «сознание», «самосознание», «профессиональное самосознание».

2. Раскройте структуру профессионального самосознания и основные подходы к ней.

3. Почему именно в юношеском возрасте формирование профессионального самосознания происходит наиболее активно?

4. Перечислите основные противоречия, лежащие в основе развития профессионального самосознания в юношеском возрасте.

5. Выделите условия, влияющие на формирование профессионального самосознания будущих рабочих и специалистов в процессе обучения профессии.

Темы для рефератов

1. Гендерные различия образов «Я-идеальный рабочий» или «Я-идеальный специалист» в юношеском возрасте.

2. Динамика образа идеального рабочего и специалиста в XXI столетии.

3. Самоанализ как условие формирования профессионального самосознания будущих субъектов профессиональной деятельности.

4. Роль психологических знаний в формировании профессионального самосознания будущих рабочих и специалистов.

5. Формирование профессионального самосознания рабочего и специалиста в условиях непрерывного профессионального образования.

6. Влияние семьи на формирование профессионального самосознания личности будущего субъекта профессиональной деятельности.

7. Молодежная субкультура и профессиональное самосознание юношей и девушек.

Глоссарий

Бессознательное – форма психического отражения, в которой образ действительности и отношение к ней субъекта не выступают как предмет специальной рефлексии, составляя нерасчлененное целое.

Локус контроля – качество, характеризующее локализацию причин, исходя из которых, человек объясняет свое собственное поведение и наблюдаемое им поведение других людей. Внутренний (интернальный) локус контроля – это поиск причин поведения в самом человеке, а внешний (экстернальный) локус контроля – их локализация вне человека, в окружающей его среде.

Образ – обобщенная картина мира (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств.

Образ «Я-реальный адепт» – представление личности о себе как будущем субъекте профессиональной деятельности, человеке, входящем в профессию, который находится на этапе подготовки и обучения профессии.

Образ «Я-идеальный специалист» – представление личности о себе как человеку, обладающем всеми профессиональными качествами и способностями, необходимыми для будущей успешной профессиональной самореализации и саморазвития.

Образ «Я-реальный специалист» – представление личности о себе как представителе избранной профессии, человеке, обладающем некоторой профессиональной подготовкой, определяющей качество выполняемой деятельности и профессиональную успешность.

Предсознание – форма психического отражения, занимающая промежуточное место между сознанием и бессознательным; характеризуется наличием смутного осознания переживаемого, отсутствием волевого контроля или способности им управлять.

Профессиография – технология изучения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим способностям, психолого-физиологическим возможностям человека.

Профессиональная деятельность – род труда, следствие его дифференциации.

Профессиональное самосознание адепта – изменяющиеся во времени представления индивида о самом себе как субъекте учебно-профессиональной деятельности, на основе которых он формирует образ «Я-идеальный специалист» и «Я-идеальный рабочий», строит перспективный путь профессионального саморазвития.

Самосовершенствование профессиональное – сложный вид деятельности, направленный на формирование субъектом профессиональной деятельности самого себя как специалиста (рабочего).

Сознание – высший уровень психического отражения человеком действительности, ее представленность в виде обобщенных образов и понятий.

Социальная роль – совокупность норм, правил и форм поведения, характеризующих типичные действия человека, занимающего определенное положение в обществе.

Субъект – индивид или группа как источник познания и преобразования; носитель активности.

Формирование профессионального самосознания – процесс и результат осознания личностью себя как будущего субъекта профессиональной деятельности и динамики собственного профессионального развития.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания.– Л., 1968.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ.; Общ. ред. и вступ. ст. В.Я. Пилиповского.– М., 1986.
3. *Гуткин М.С.* Развитие профессионального самосознания школьников в условиях специально организованной учебно-трудовой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.– Мн., 1996.
4. *Иванова Е.М.* Психология изучения человека в трудовой деятельности: учеб.-метод. пособие для студентов фак-тов психол. гос. ун-тов.– М., 1992.
5. *Иващенко Ф.И.* Психология трудового воспитания.– М., 1988.
6. *Каташев В.Г.* Формирование профессионального самосознания школьников: учеб. пособие по спецкурсу «Профориентация школьников».– Казань, 1993.
7. *Киселев Ю.А.* Философско-социологический аспект проблемы самосознания личности: Дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01.– Иркутск, 1987.
8. *Климов Е.А.* Знание о себе в учении и труде // Профессионально-техническое образование.– 1970.– № 10.
9. *Ковалев А.Г.* Руководителю о работнике: Практические аспекты изучения личности.– М., 1988.
10. *Кондаков И.М., Сухарев А.В.* Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии.– 1989.– № 5.
11. *Кошелева С.В.* Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителя: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01.– СПб., 1997.
12. *Кряхтунов М.И.* Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания учителя // Журнал практического психолога.– 1998.– № 4.
13. *Кудрявцев Т.В.* Психология профессионального обучения и воспитания.– М., 1985.
14. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность.– М., 1975.
15. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии.– М., 1984.
16. *Лунина В.В.* Образ Я как детерминанта профессионального роста личности студента: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2000.

17. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избр. психол. труды / Под ред. Е.А. Климова.– М., Воронеж, 1996.

18. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03.– М., 1999.

19. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии).– Ереван, 1988.

20. Ольшанский Д.В. Об экспериментальном изучении структуры самосознания // Новые исследования в психологии.– 1984.– № 2.

21. Петрулите А.Р. Когнитивный и эмоциональный компоненты в структуре образа Я у студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– Л., 1984.

22. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения.– М., 1982.

23. Попова И.М. Ценностные представления и «парадоксы» самосознания // Социологические исследования.– 1984.– № 2.

24. Прудило А.В. Психологическое консультирование в профессиональной ориентации: монография.– Мн., 1999.

25. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ.; Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной.– М., 1994.

26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.– СПб., 1999.

27. Савина Е.Б. Педагогические условия формирования профессионального самосознания старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.– М., 1991.

28. Смирнов А.А. О психологической подготовке к труду // Вопросы психологии.– 1984.– № 5.

29. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности.– М., 1989.

30. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание.– М., 1972.

31. Столин В.В. Самосознание личности.– М., 1983.

32. Фам Т.Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.– М., 1989.

33. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности.– СПб., 1997.

34. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в современной психологии // Психологическая наука в СССР: В 2 т. Т. 2.– М., 1960.

35. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии.– М., 1977.

36. Шавир А.П. Психология профессионального самоопределения ранней юности.– М., 1981.

37. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности.– М., 1982.

38. Шорохова Е.В. Проблема самосознания в психологии.– М., 1977.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ю.А. Полещук

Проблема направленности личности в отечественной и зарубежной психологии

Различные аспекты направленности личности являются предметом изучения не только психологии, но и философии, социологии, педагогики. Направленность исследуется как «опережающее отражение действительности» (П.К. Анохин), «установка» (Д.Н. Узнадзе), «отношения» (В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев), «социальная установка» (В.А. Ядов), «аттитюд» (направленность) (Д. Кац, Р. Каттель), как «установка на психофизиологическом уровне» (И.Ф. Гербарт, У. Джеймс).

С точки зрения философа В.З. Когана, сознание и психика в каждый момент бытия субъекта являются продуктом его прошлого опыта и ориентаций на будущее, что позволяет рассматривать структурные компоненты личности (мировоззрение, ценностные ориентации, идеалы, установки, способности, потребности, интересы, цели и др.) в трех измерениях (настоящего,

прошлого и будущего). Это возможно благодаря тому, что субъективный мир личности формируется на протяжении длительного времени и все компоненты структуры личности, составляющие ее единство, играют различную роль в настоящем. Каждое из временных измерений образует подструктуру: будущее – ориентировочно-направляющую подструктуру, настоящее – мотивационно-побудительную подструктуру, прошлое – средства деятельности.

В философии и социологии подчеркивается значение ценностных ориентаций в структуре направленности, считается, что проблема направленности – это проблема отношений индивида к ценностям. Направленность отвечает на вопрос, как объективные ценности приобретают для индивида личностный смысл, становятся внутренним достоянием личности. Ценностные ориентации – одна из важных характеристик личности, наличие устоявшихся ценностных ориентаций характеризует зрелость человека как личности (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов).

По мнению Г.Л. Смирнова, направленность не является суммой многих ориентаций, она качественно отличное образование, пронизывающее разные аспекты ценностных ориентаций. Направленность выражается в миропонимании, нравственных принципах, в политических взглядах. В обобщенном виде направленность выступает как убеждение. Располагая систему «потребность – интерес – установка – ориентация – направленность», мы тем самым задаем индивидуальную структуру психики, которая, однако, развернута во внешний мир, откуда черпаются знания и опыт, идеалы и цели, представления о правилах поведения и оценках социальных явлений.

Таким образом, анализ направленности является важным условием исследования социально-психологической структуры личности.

Проблема направленности личности является традиционной в исследованиях зарубежных авторов, которые трактуют ее неоднозначно. Одни рассматривают это образование как прирожденное свойство человека (И.Ф. Герbart), другие устанавливают ее биологическое происхождение (У. Джеймс), третьи признают ее свойством возраста, инстинктом желания, которое требует удовлетворения (Э. Клапаред).

За рубежом исследованию подлежит так называемая «attitude-схема» («социальная установка», «направленность»). По мнению Д. Каца, направленность выступает как предрасположенность индивида к оценке какого-либо объекта, его символа или аспекта его мира как положительного, так и отрицательного. Направленность

включает аффективный (общее чувство симпатии или антипатии) и когнитивный (убеждения) элементы, в которых отражены объект направленности, ее характеристики, связи с другими объектами.

Американский ученый Р. Каттель рассматривает направленность через природу индивидуальности и структуру склонностей, их роль в развитии личности. Склонность индивидуума, по Р. Каттелю, есть «психическая структура». Он различает «общие склонности», которые свойственны всем индивидуумам, подвергавшимся социальным влияниям, и «уникальные склонности», характеризующие определенную направленность. Существуют также «поверхностные или высшие склонности» – структурные факторы, которые соответствуют унитарным структурным влияниям (темпераментностным факторам, степени динамической интеграции, подверженности влиянию социальных условий). Автор считает, что в основе каждого симптомокомплекса лежит какое-то целенаправленное отношение. Но он понимает его не как отношение (направленность) личности, а как специфическую биологическую энергию (которую он обозначает как «эрг»), направляющую поведение человека.

Проблема направленности рассматривается в современной экзистенциальной теории, в частности, в теории самоактуализации личности. А. Маслоу считает, что человеческая личность имеет неотъемлемую внутреннюю натуру, обычно не поддающуюся изменениям, и называет ее «сырым материалом». Внутренняя натура является основой направленности человека, человеческой личности. А. Маслоу и его единомышленники не отрицают роли социального влияния на развитие основных качеств внутренней природы.

Одно из наиболее обстоятельных изложений теории направленности можно найти в работе Р. Гилфорда «Личность», где вместо «направленности» автор вводит понятие «горметические измерения» (параметры) личности (имеются в виду своего рода гормоны, по выражению автора, «подстрекатели» к деятельности). Такими параметрами конкретно названы потребности, интересы и отношения и определены как более или менее непосредственно связанные с мотивацией. Система горметических параметров личности построена исключительно на тестах и субъективных высказываниях, в оценках присутствует противопоставление интересов, потребностей (отношений направленности). Автор отдает предпочтение математическому подходу к обработке материала с помощью факторного анализа.

Таким образом, в зарубежной психологии направленность рассматривается через врожденные свойства человека, функционирование его физиологических свойств, социальную установку, что позволяет говорить об отсутствии единой позиции по проблеме направленности.

В отечественной психологии представление и понимание направленности также далеко неоднозначно.

Впервые понятие «направленность» как отношение было предложено А.Ф. Лазурским, который отмечал, что каждое отношение (направленность) характеризуется тем, как человек любит и ненавидит, чем интересуется и к чему равнодушен.

Основы системного подхода в изучении направленности личности были заложены С.Л. Рубинштейном. Исходя из положения о том, что, изменяя окружающую действительность, человек изменяет себя, автор выдвинул принцип единства сознания и деятельности. Его идея основывается на том, что именно в деятельности выражается отношение человека к действительности и через деятельность проявляются свойства личности, в т.ч. и направленность. Направленность трактуется автором как система отношений, которая характеризует ту сторону поведения, которая связана с воздействием среды. Единство деятельности выступает через единство целей, на которые она направлена, и мотивов, из которых она исходит. Эти мотивы и цели деятельности носят интегрированный характер и проявляются в виде общей направленности личности.

В то же время С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон рассматривают направленность как «динамические тенденции», которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В характеристике направленности авторы включают такие ее формы, как установки, потребности, интересы, идеалы. Кроме этого выделяются и две составляющие направленности: предметное содержание, поскольку направленность всегда нацелена на конкретный предмет, и напряжение, которое при этом возникает.

Позиции на направленность как отношение, формирующееся в деятельности и проявляющееся в поведении, придерживаются в своих исследованиях Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев. Направленность, по мнению Б.Г. Ананьева, включает цели, которые ставит перед собой личность, стремления и мотивы, которыми она руководствуется при осуществлении деятельности. Это позволяет считать направленность интегральным качеством личности. В.Н. Мясищев в своей концепции отношений характери-

зует единство личности через направленность, уровень развития, структуру личности и динамику темперамента. Аналогичная мысль содержится в описании структуры личности В.С. Мерлиным, где каждое свойство личности одновременно является выражением направленности и характера, а также и способностей, оно формируется в деятельности и вместе с тем в той или иной степени зависит от наследственных задатков. Рассматривая направленность как один из блоков макроструктуры личности, А.Г. Ковалев считал ее сложным элементом, включающим систему взаимодействующих потребностей, интересов и установок. При выборе жизненного пути, по мнению автора, ведущую роль играет такой компонент направленности, как мировоззрение, а убеждения являются вершиной направленности.

По мнению К.К. Платонова, направленность представляет собой иерархический ряд взаимосвязанных форм: начиная от влечения, через желания, интересы, склонности, стремления, идеалы к мировоззрению и убеждению. В этих формах проявляются отношения, моральные качества и различные формы потребностей. Наиболее действенным элементом направленности являются убеждения как ее наивысший уровень. К качествам направленности относятся уровень ее развития и сформированности, широта, интенсивность, устойчивость, действенность. Четкое структурирование К.К. Платоновым феномена направленности, возможной оценки критериев представленности отдельных его компонентов в личности позволяют изучить уровень актуального развития направленности, а также ее динамику (в процессе обучения).

В отечественной психологии существует точка зрения, что направленность необходимо рассматривать только с позиции мотивационной сферы личности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский), а понятие «направленность личности» понимается как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, относительно независимых от наличных ситуаций.

Рассматривая особенности формирования личности на разных ступенях детского возраста, Л.И. Божович утверждает, что человек тогда становится личностью, когда он обладает уровнем психического развития, делающим его способным управлять своим поведением и деятельностью. Его психические процессы приобретают определенную структуру. Центром такой структуры является мотивационная сфера, в которой имеются устойчиво доминирующие мотивы. Доминирование мотивов определяется сложившимся

мировоззрением, обладающим свойством «цементировать» мотивы и тем детерминировать деятельность, поведение человека. Направленность складывается как внутренняя позиция личности по отношению к социальной среде. Изменение (динамику) направленности автор рассматривает через динамику мотивационной сферы личности. Человек, достигший высокого уровня сформированности личности, в структуре своей мотивационной сферы должен иметь устойчиво-доминирующие моральные мотивы.

А.Н. Леонтьев рассматривает направленность через систему «иерархизированных мотивационных линий», которые включают в себя широкий круг отношений. Мотив, в понимании автора, выступает в качестве объекта, который отвечает определенной потребности и направляет деятельность. Эти потребности управляют мотивами и таким образом определяют ведущий характер деятельности, и влияют на направленность.

В соответствии с теоретическими разработками Б.Ф. Ломова направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад. Вся система характеристик личности, по мнению автора, выражается в направленности личности: цели, во имя которых действует личность, мотивы, субъективные отношения. По мнению автора, направленность выявляется при изучении всей системы психических свойств и состояний личности (потребности, интересы, склонности, идеалы, ценностные ориентации, убеждения, способности, одаренность, характер, волевые, эмоциональные, интеллектуальные особенности).

Направленность личности, по Б.Ф. Ломову, имеет и другие формы проявления, такие как субъективные отношения личности, под которыми понимаются ценностные ориентации, привязанности, симпатии, антипатии, вкусы, склонности, т.е. отношения личности к тем или иным событиям и явлениям мира, в котором она живет. В ходе развития субъектных отношений формируются специфические «образования»: система предпочтений, мнений, вкусов, интересов.

Как систему устойчиво-доминирующих и подчиненных мотивов поведения трактует направленность личности Т.Ж. Качикеев. По его мнению, направленность – это одновременно результат и показатель устойчивости и изменчивости иерархической структуры мотивов. Мотивы развиваются и изменяются по своему содержанию, силе, направленности, эмоциональности, обеспечивая тем самым динамическое развитие личности.

Содержательную сторону направленности Т.Ж. Качикеев рассматривает через развивающееся, доминирующее, социально обусловленное отношение личности и окружающей действительности. Эти отношения формируются через деятельность (учебную, внеаудиторную) при активной позиции самой личности.

Наряду с мотивационно-потребностным компонентом ряд исследователей выделяют в качестве базисного оценочный, ценностный компоненты в направленности личности. Так, Н.В. Кузьмина и В.И. Селиванов определяют направленность как устойчивую и взаимосвязанную систему целей и оценок, побуждающую человека к преодолению возникающих (в деятельности) трудностей и овладению мастерством; как систему потребностей, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, стремлений и интересов, определяющих нравственные принципы поведения личности и ее мотивационную готовность действовать в определенном направлении.

Позиция А.Т. Ростунова более систематизирована и направлена. Его понятие направленности включает потребности, преобладающие мотивы, убеждения, которые воплощаются в жизненных целях, установках, отношениях и активной деятельности по достижению этих отношений и целей. Мнение исследователя о том, что источником формирования такой направленности является воздействие внешней среды на внутренний мир личности, которое преломляется через «внутренние условия», разработано в русле идей С.Л. Рубинштейна.

Выделяя в структуре направленности побуждающий и оценочный компоненты, А.Т. Ростунов считает, что первый выражается в перспективах, потребностях, интересах, второй – в мировоззрении, убеждениях и идеалах.

В отечественной социальной психологии направленность изучают и через установку. Так, согласно концепции диспозиционной регуляции социального поведения В.А. Ядова, общая направленность личности определяется как базовая установка, концентрирующая личность на определенной сфере деятельности. Г.М. Андреева также считает, что направленность личности можно рассматривать как однопорядковую с социальной установкой. Один из представителей школы Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили рассматривает социально-психологическую установку как динамическое состояние готовности к определенной форме реагирования, которое включает в себя как момент побуждения к деятельности, так

и момент направленности. Как стабилизацию движения личности, позволяющей сохранить ее целостность, рассматривает направленность А.Г. Асмолов.

Таким образом, обобщая представленные выше подходы к определению и содержанию понятия направленности личности, можно выделить три позиции: определение направленности как системы: 1) отношений, 2) мотивационных комплексов, 3) регуляции поведения, определяемой социально-психологическими установками.

Обобщая различные авторские позиции, под направленностью понимаем относительно устойчивое интегральное образование личности, входящее в ее структуру и выражающее собой систему потребностей, преобладающих мотивов, ценностных ориентаций, и воплощающееся в жизненных целях, установках, отношениях, в активной деятельности личности по их достижению.

В современной психологической науке при изучении вопросов общей теории направленности предлагаются различные подходы к классификации ее видов.

Хотя большинство психологов считают, что общую направленность можно определить как интегративный фактор, характеризующий личность, однако единство мнений по вопросу о том, что лежит в основе этой направленности, отсутствует. Излишне обобщенная позиция имеет место и при изучении структуры направленности и ее критериев. Такая позиция представлена в работах К.К. Платонова: отношение человека к труду, своему делу, себе, другим людям, к явлениям мира. Социальные психологи в качестве критериев направленности личности выделяют идейную убежденность, целеустремленность, принципиальность, бескорыстие, скромность, справедливость, коллективизм.

Направленность личности проявляется в поступках, деятельности, в общественно-политической активности. В.А. Ядов предлагает различать направленность личности в зависимости от ориентации на работу или быт.

Многие отечественные и зарубежные психологи в зависимости от ведущего мотива деятельности определяют следующие виды направленности: личную, общественную и деловую, или направленность «на себя», «на взаимные действия», «на задачу».

Ряд авторов (М.А. Добрынин, И.К. Елаев, В.А. Кривневич, С.С. Мартынова, П.А. Шавир) наряду с названными видами

направленности выделяют как особый вид профессиональную направленность личности и рассматривают ее в русле определенной профессии (или трудовой деятельности), которой овладевает человек.

Для соотнесения общей направленности личности с профессиональной необходимо исследовать отношение личности к труду и ее отношение к работе. Однако определение профессиональной направленности, на наш взгляд, не должно ограничиваться изучением только отношения индивида к работе (деятельности), оно также не может быть ограничено изучением только его отношения к профессии. Хотя профессиональная направленность и интерпретируется как избирательное отношение к области профессиональной деятельности, отношение к профессии нельзя отделить от отношения к труду вообще. Поэтому понимание необходимости труда (деятельности) должно входить в структуру профессиональной направленности и одновременно являться характеристикой отношения человека к труду вообще. Именно в таком контексте прослеживается связь общей и профессиональной направленности личности.

Психологические детерминанты развития профессиональной направленности личности

В отечественной и зарубежной психологии сложился ряд теоретических подходов к проблеме изучения и формирования профессиональной направленности личности.

Отличительной особенностью исследований зарубежных психологов является то, что у них существует опыт разработки теорий профессионального развития на основе общепсихологических концепций или теорий личности. Эволюционные теории выбора профессии и профессионального развития предлагают Ш. Бюллер, П. Лазерфельд. Представитель эволюционно-психологического подхода к выбору профессии Д. Сьюпер разработал основные проблемы теории и практики профессиональной ориентации в новом аспекте – в целостной модели профессионального развития (профессиональной карьеры) человека на протяжении всего жизненного пути со специфическими фазами. Он определил субъективные факторы выбора профессии (Я-концепция, идентификация) и объективные детерминанты типов карьеры, сформулировал тезис о возможности прогнозирования удовлетворенности профессией и успехов в профессиональной деятельности. Автор выделил возрастные

стадии развития Я-концепции и соответствующие им задачи профессионального развития личности на протяжении всей жизни человека. Понятие профессиональной зрелости, по Д. Сьюперу, может относиться к личности, поведение которой соответствует возрастным задачам ее профессионального развития.

В рамках глубинной психологии и психоаналитических теорий развития профессии и ее выбора Л. Шонди и У. Мозер предложили психоаналитическую концепцию выбора профессии. Ф. Паркинсон выдвинул гипотезу о врожденной профессионализации личности. По теории Е. Бордина на содержание профессионального развития оказывают влияние организменные процессы, которые через потребности фиксируются на предметах. Этим предметом могут быть поставлены в соответствие предметы профессиональной деятельности. Близкой к психоаналитическим теориям является теория профессионального развития А. Ро, где профессиональный выбор также понимается как прямое или не прямое удовлетворение потребностей. Исходя из теории А. Маслоу, автор выдвинул идею о том, что потребности, недостаточно удовлетворяемые в детстве, приводят к появлению доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональной направленности.

Подсознательные и бессознательные теории профессионального выбора и развития выдвигают З. Фрейд, У. Мозер, М. Клееланд, А. Ро. В их основе лежит предположение о том, что успешность профессионального и жизненного пути связана с учетом предназначенных психодинамических образований, внутренних сил, побуждающих человека к определенному типу жизнедеятельности (детских инстинктов, страхов, потребности в достижении и т.д.).

Анализируя данные точки зрения, можно сказать, что направленность выбора, профессиональное развитие и общественное положение человека в условиях разделения труда эти теории объясняют внутренними факторами и заложенными в человеке инстинктами.

Социально-психологические и социологические теории профессионального развития предлагают Т. Шарманн, С. Вингерсм, П. Блаум. Опираясь на теорию социального научения А. Бандуры, Дж. Крамболтс разработал теорию развития карьеры. Выбор специальности и профессиональное развитие авторы ставят в зависимость от различных видов интеракции индивидов и конкретной среды, воздействия на жизнь человека общественных институтов и изменений, происходящих в экономике, политической обстановке, образовательной системе, социальной структуре, идейных течениях и т.д.

Определенную роль в изучении профессиональной направленности играют психологические теории выбора профессии, которые основываются на сопоставлении качеств человека, выделяемых с помощью тестов, и требований профессии (Г. Мюнстенберг, Ф. Парсонс). В деятельности часто оказывается невозможным составление полных перечней конкретных требований профессий, а также расчет на стабильность индивидуально-психологических особенностей человека. Однако необходимо признать, что профессии с особыми условиями труда (летные, морские, диспетчерско-операторские) делают необходимым использование специальных психодиагностических средств для определения профессиональной пригодности претендентов.

Рационалистические теории выбора профессии и профессионального развития предусматривают такую организацию работы, при которой профессиональный путь опирается и «просчитывается» с опорой на четкую схему данного пути. Отмечается, что каждая личность в своем развитии проходит определенные этапы, имеющие свою специфику и требующие определенных действий и поступков (Д. Сьюпер). Концепция Д. Сьюпера заключается в том, что профессиональное становление личности – длительный процесс, который являет собой один из аспектов общего развития человека. Этот процесс своеобразен и определяется неповторимостью тех условий, в которых он протекает. По Д. Голланду, это происходит через выработку «самопонимания» и соотнесения себя с тем или иным профессиональным типом, который выделяется в зависимости от личностного стиля. На основе выявления основных компонентов направленности личности, ее интересов и ценностных ориентаций автор выделяет шесть типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистический. Теоретическая модель каждого типа включает: цели, ценности, «Я-образ», образовательные цели, предпочтительные профессиональные роли, способности и специальные дарования, личностное развитие, жизненный путь. Успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия типа личности типу профессиональной сферы (которые имеют такие же названия, как и тип личности). Оптимальный вариант, когда профессиональный тип и тип личности совпадают.

В русле рационалистических теорий человеку представляются различные способы принятия решения и профессионального выбора

из альтернативных вариантов в контексте ожидаемого успеха (Б. Диту, Л. Таймер, Х. Томэ, Д. Тидеман, О. Хара). Абсолютизация такого подхода может привести к игнорированию психофизиологических и личностных образований, к переоценке схем и алгоритмов принятия решения, которые не всегда могут соотноситься с реальностью.

Изучение профессиональной направленности некоторыми зарубежными психологами основывается на выделении и изучении «профессиональных типов личности» (Э. Шпрангер) и объясняется тем, что участие людей в деятельности, обладающей существенными общими признаками, должно приводить к формированию у них сходных черт личности, обусловленных сходством профессиональных требований к психологическим и психофизиологическим особенностям человека.

Сильной стороной зарубежных концепций можно признать то, что формирование профессиональной направленности рассматривается во взаимодействии с целостным развитием личности. Хотя более ранние исследования процесса профессиональной направленности характеризовались рассмотрением человека труда как некоей системы, обладающей заранее заданным набором отдельных психических качеств, психофизиологических функций, обеспечивающих нормальное приспособление работника к требованиям специальности. Включение же процесса формирования профессиональной направленности в более широкий контекст исследований по проблемам личности представляется перспективным для разработки вопросов формирования личности в труде.

Однако ни одна из зарубежных теорий не смогла реализовать интегративный подход в исследовании комплексного профессионального развития и становления карьеры и личности специалиста. В то время как у отечественных психологов при изучении профессионального становления специалиста наметился целостный подход (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков).

В отечественной психологии сложился определенный подход к изучению проблемы профессиональной направленности. Подобно тому, как не существует однозначного определения общей направленности личности, так и профессиональная направленность исследователями трактуется различным образом.

Обобщенный взгляд на эту проблему мы находим у В.С. Мерлина, который считает, что профессиональная направленность

определяет направление жизни человека, знания, умения, творческую деятельность.

Также обобщенно рассматривает профессиональную направленность В.А. Слостенин, считая ее каркасом, вокруг которого komponуются основные свойства личности, связанные с многочисленными личностными свойствами, влияющими на успех деятельности.

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, в профессиональной направленности выражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области профессии. Профессиональная направленность, по мнению авторов, включает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды.

Некоторые исследователи под профессиональной направленностью понимают проекцию общей направленности на мир профессий (Е.М. Никиреев); «специфическую форму направленности личности, выражающуюся в избирательном отношении к профессии, обусловленной ее индивидуальными особенностями, знаниями, и формирующуюся в процессе жизнедеятельности» (Н.К. Котиленков). Другие трактуют ее как относительно самостоятельные личностные характеристики, связанные с профессиональным самоопределением (Н.Ф. Гейжан, М.И. Иванюк).

Представляет интерес позиция ряда психологов, интерпретирующих профессиональную направленность как «целенаправленное сочетание профессиональных интересов, склонностей, установок и других мотивов» (Л. Йовайша), как «личную устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии» (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович), как «направленность на конкретную работу, связанную с интересом» (Н.В. Кузьмина).

Значение мотивационного компонента и установки в формировании и становлении профессиональной направленности выделяют в своих исследованиях Т.М. Щеглова, А.С. Ткаченко, М.Х. Титма, С.Е. Залеская.

Изучая профессиональную направленность, Т.М. Щеглова понимает под ней структуру составляющих ее мотивов, выделяя морально-мировоззренческие или моральные (включающие множество мотивов, которые можно распределить на три группы: личные,

коллективистские и престижные) и процессуальные или процессуально-деятельностные.

Понятие «профессиональная направленность» А.С. Ткаченко определяет как «обусловленную отношением человека к профессиональной деятельности установку личности на развитие качеств, необходимых для успешного труда по избранной профессии». С.Е. Залеская считает, что профессиональная направленность личности наиболее адекватно может быть раскрыта через социально-психологическую установку, которая выражает непреходящую, длительную готовность совершать определенные действия, отвечающие потребности личности в профессиональной деятельности. Она рассматривает профессиональную направленность в трех системах отношений: а) система отношений личности к профессиональной деятельности; б) система предпочтений и мотиваций конкретной деятельности; в) система регуляции поведения личности, детерминированная ее профессиональными потребностями, интересами и ценностями.

Близки позиции в понимании профессиональной направленности М.Х. Титмы и Б.А. Федоришина, поскольку общим звеном ее является выбор профессии, но акценты расставлены на разных сторонах этого процесса. Профессиональная направленность рассматривается как сознательное целеустремленное поведение при выборе профессии либо определяется через готовность к профессиональному выбору.

Таким образом, теоретический анализ исследований в отечественной психологии показал различие подходов к содержанию профессиональной направленности. Смысл содержания профессиональной направленности проявляется в двух типах определений. Одни авторы дают излишне обобщенные определения, понимая под профессиональной направленностью совокупность множества разнообразных компонентов: профессиональных потребностей, установок, интересов, целей, склонностей, идеалов и убеждений. Другие определяют профессиональную направленность через ведущую (основную) ее характеристику – установку, интересы и склонности, доминирующие мотивы.

Интересен также педагогический подход к проблеме профессиональной направленности, в котором подчеркивается значимость психологического компонента.

Так, при исследовании проблемы выбора профессии отмечают три стороны развития профессиональной направленности. Это

1) содержательная сторона, включающая намерения, планы учащихся относительно выбора профессии и специальности; 2) функциональная сторона: пригодность личности к определенной профессии, ее склонности и способности; 3) мотивационная сторона, указывающая на обоснованность мотивов выбора профессии. При этом ведущим звеном профессиональной направленности считаются мотивы выбора профессии (Н.К. Степаненков, Л.В. Пенкрат).

Помимо определения содержания профессиональной направленности исследуются ее компоненты и их взаимодействие в процессе трудовой (профессиональной) деятельности.

А.Г. Ковалев, рассматривая профессиональную направленность, отмечает, что истинная профессиональная направленность включает такие элементы, как сознание долга и интерес к делу. Интерес может выступать как интерес к самой деятельности (непосредственный) и как опосредованный, т.е. к результатам труда. Оптимальным условием развития личности и роста производительности труда является гармоничное сочетание непосредственного и опосредованного интересов. Автор выделяет следующие формы интереса к результатам труда: 1) материальный интерес – заработок; 2) интерес к становлению профессионального мастерства; 3) интерес к общему развитию личности, которому способствует овладение профессией и труд в соответствующей области производства. Автор предлагает включить в профессиональную направленность склонность как одну из форм проявления способности к опосредованной деятельности.

Однако в данной трактовке учтены не все элементы профессиональной направленности, и в этом плане более предпочтительна позиция В.В. Кривневич, заключающаяся в том, что профессиональная направленность характеризуется не только избирательным отношением к профессии, т.е. профессиональными интересами. Автор выделяет в профессиональной направленности интерес к конкретной профессии, деятельность в соответствующем направлении и склонность к этому виду деятельности. На наш взгляд, здесь найдут свое место и такие характеристики, как отношение к проблеме выбора профессии, ближайшие намерения, мотивы выбора.

Изучается структура профессиональной направленности у оптантов, специалистов, а также в процессе профессионализации.

Трехкомпонентную структуру профессиональной направленности личности предлагает А.П. Сейтешев, но рассматривает в качестве

компонентов предметное содержание (которое отражает содержание конкретной профессии), мировоззрение и динамические свойства (динамика протекания психических процессов и состояний, составляющих природу направленности).

П.А. Шавир вводит в структуру профессиональной направленности эмоциональный компонент; профессиональные интересы и склонности; мотивы престижа, общественной значимости профессии; потребности человека, актуализированные при взаимодействии с профессией; мотивы, выражающие особенности самосознания человека в условиях взаимодействия с профессией; мотивы, выражающие заинтересованность человека во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии.

Исследуя профессионально-педагогическую направленность студента педвуза, Е.М. Никиреев предлагает включить в нее: а) собственно педагогическую направленность; б) направленность на предмет, в основе которой лежит мотив «возможность заниматься любимым делом», в) ситуативную (в ее основе лежат такие мотивы, как «стремление получить высшее образование», «стечение обстоятельств»).

В структуру профессиональной направленности учащихся профессионально-технических учебных заведений включают профессиональные интересы, психологическую готовность к труду (знание особенностей и требований, предъявляемых профессией к человеку, осознание своих способностей и возможностей, устойчивое стремление к овладению ею), ценностные ориентации, проявляющиеся, прежде всего, в мотивах и целях деятельности (С.С. Мартынова), установки и профессиональный интерес (А.С. Ткаченко).

В структуру профессиональной направленности, предложенную А.М. Рябченко, мировоззрение не включается. Согласно мнению автора, профессиональная направленность, характеризуя одну из сторон личности, складывается в тесной взаимосвязи с общественной направленностью специалиста. Поэтому убеждения, идеалы (и другие компоненты мировоззрения), являясь компонентами общественной направленности личности, во многом будут определять отношение личности к профессиональной деятельности.

Анализ психологических подходов к исследованию проблемы профессиональной направленности свидетельствует, что ее рассматривают через мотивационные аспекты (Н.В. Кузьмина, П.А. Шавир, А.Е. Голомшток), потребности, интересы, ценности (В.В. Чебышева, М.Х. Титма, Б.А. Федоришин), и, чаще всего, через отношение

к профессиональной деятельности (С.С. Мартынова, Н.К. Котиленок, А.С. Ткаченко). Но ее изучение не может быть ограничено исследованиями только отношений к профессии. Понятие профессиональной направленности должно быть шире, т.к. отношение к профессиональной деятельности невозможно отделить от отношения к труду, к людям и к себе.

Анализ психолого-педагогической литературы подтверждает необходимость комплексного изучения профессиональной направленности, ее динамики, развития и формирования. Процесс формирования различных отношений предполагает наличие определенных мотивов деятельности. Мотивационная сфера является основным фактическим материалом, по которому определяются особенности профессиональной направленности.

По мнению А.Н. Леонтьева, идеалы, ценностные ориентации, социальные установки, существующие в данном обществе и принятые личностью, образуют систему ее мировоззренческих взглядов и составляют мотивационную сферу личности. Когда эта система объективно существующих и субъективно принятых установок («значений» и «смыслов») побуждает личность к активности, возникает потребность, т.е. общая направленность активности личности.

Б.Ф. Ломов под мотивационной сферой личности понимает всю совокупность ее мотивов, которые формируются и развиваются в течение ее жизни. Эта сфера динамична и меняется в связи с многими жизненными обстоятельствами. Часть мотивов эпизодична, т.к. связана с конкретными ситуациями и зависит от них. Однако некоторые мотивы являются относительно устойчивыми и доминирующими, они образуют «стержень» всей мотивационной сферы. В них в первую очередь и проявляется направленность личности. Смена этих мотивов происходит только при существенных изменениях условий жизни личности и ее жизнедеятельности в обществе. Нередко они оказываются настолько устойчивыми, прочными, что сохраняются в течение длительного времени или даже всей жизни человека.

Мотивационно-потребностная сфера характеризует направленность личности частично, она является ее исходным звеном. На этом фундаменте формируются жизненные цели личности.

В педагогической, социально-психологической литературе, где рассматриваются вопросы об отношении к работе, факторы, определяющие выбор области деятельности, выделяется большое количество разнообразных мотивов, которые, по мнению авторов, обуславливают профессиональную направленность и профессиональный выбор.

Среди мотивов, побуждающих деятельность, А.Н. Леонтьев выделяет мотивы ведущие или смыслообразующие (побуждая деятельность, они придают ей личностный смысл) и мотивы-стимулы (выполняют роль дополнительных побуждающих факторов). Положение о полимотивированности деятельности ведет к признанию иерархической организации мотивационной сферы.

Поскольку личность формируется и проявляется в деятельности, то мотивы, определяющие направленность личности, должны быть представлены одними категориями. В мотивации деятельности выделяются процессуальный и содержательно-результативный компоненты. Исследования мотивации профессиональной деятельности также приводят к выводу о полимотивированности деятельности и многоуровневой структуре мотивов, в которой выделяются группы мотивов, связанные с содержанием, процессом профессионального труда и социальными последствиями труда.

Для множества классификаций мотивов, лежащих в основе профессиональной направленности личности, выбирающей профессию или обучающейся профессиональной деятельности, характерно общее в подходе ряда авторов к решению этой проблемы: выделение трех основных групп мотивов. Это: 1) соответствие интересам и склонностям (познавательный интерес, эстетические вкусы, контактирование с людьми, руководство ими); 2) соответствие способностям выбирающего профессию (наличие умений и навыков, понимание своей пригодности, хорошая успеваемость по соответствующим предметам); 3) стремление к оптимальному напряжению, когда при соответствующем уровне волевого усилия (напряжения) формируется устойчивое положительное отношение к работе. В связи с этим становится понятным, почему в мотивах выбора профессии появляются повышенная ответственность, самостоятельное принятие решений, возникновение сложных или даже опасных ситуаций, мотивы новизны, романтика и трудности, новые впечатления, возможность творческой деятельности, независимость в работе.

Изучение мотивации профессиональной деятельности на этапе производственной адаптации рабочих показало, что в начальный период более высокий уровень адаптированности наблюдается при доминировании в мотивационной сфере работника группы мотивов, основу которых составляет широкая социальная, коллективистическая и процессуально-деятельностная, обусловленная содер-

жанием труда, мотивация. В дальнейшем успешность производственной адаптации связывается с ведущей ролью процессуально-деятельностной мотивации, обусловленной содержанием труда, которая представляет центр интегрированных мотивов.

Данные исследования показывают значимость адекватности мотивации содержанию профессии для успешного формирования профессиональной направленности и осуществления профессиональной деятельности.

Рассматривая вопрос о соотношении процессуальной и результативной мотивации в структуре профессиональной направленности личности, необходимо учитывать специфику конкретной профессии (Т.М. Щеглова). В ряде профессий системы «человек – человек» (по классификации Е.А. Климова) широкая социальная мотивация имеет большее значение, чем в профессии типа «человек – техника». В профессиях последнего типа ведущая роль мотивов из группы процессуальных свидетельствует о субъективной значимости основного содержания профессии, того, в чем состоит ее объективное назначение. В этом случае профессия раскрывается личностью как «ценность-объект», а не как «ценность-условие». При доминировании только содержательно-результативных мотивов профессиональная деятельность становится средством для достижения других ценностей, таких как материальное благополучие, уважение ближайшего социального окружения. Выраженная устойчивая профессиональная направленность личности будущих рабочих характеризуется наличием совокупности мотивов, структурированных в целостной системе, в которой оптимально сочетаются мотивы, связанные с содержанием, процессом профессионального труда и с социальными последствиями труда.

В профессиональной деятельности представляет интерес переход – «трансформация» познавательных мотивов, характерных для учебной деятельности, в профессиональные. В современных психологических исследованиях изучаются различные факторы, обуславливающие развитие тех или иных аспектов познавательной и профессиональной мотивации учащихся. Разработаны некоторые принципы, пути изучения и критерии оценки уровня развития познавательных и профессиональных мотивов как составной части общей системы мотивов. По-разному оценивается влияние познавательных и профессиональных мотивов учащихся на эффективность учения, их выраженности и статуса в иерархии мотивов.

Часто они рассматриваются либо как взаимоисключающие, либо как рядоположенные, либо профессиональные мотивы сводятся к познавательным.

Несомненно, профессиональные мотивы образуются путем приобретения личной значимости для каждого учащегося и интеграции ранее сформированного мотива, т.е. «происходит сдвиг мотива на цель» (по А.Н. Леонтьеву). Мотивационная сфера учащегося перестраивается на профессиональную направленность. Эти профессиональные мотивы начинают преобладать во всей структуре мотивации. В итоге наличие умений поставить цели является показателем зрелости мотивационной сферы личности (А.К. Маркова).

В современных исследованиях рассматривается переход студента от учебно-познавательной деятельности к профессиональной посредством трансформации познавательных мотивов в профессиональные в ходе контекстного обучения (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева). Здесь содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет профессиональной деятельности. Авторы выделяют три основные формы деятельности: собственно учебная (например, лекция, семинар), квазипрофессиональная (деловая игра и другие игровые формы), учебно-профессиональная (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, подготовка дипломного проекта и т.п.). Существуют промежуточные формы как традиционные, так и современные, отвечающие специфике целей контекстного обучения. В формах собственно учебной деятельности осуществляется главным образом передача и усвоение информации, квазипрофессиональной – моделируются целостные фрагменты производства, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание; в формах учебно-профессиональной деятельности студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам собственно общепрофессиональных и социальных отношений специалистов. Таким образом, контекстное обучение представляет определенный интерес, т.к. через него моделируется целостное предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, при этом включается весь потенциал активности студента – от индивидуального восприятия до социальной активности. Усвоение теоретических знаний и опыта осуществляется также в ходе разрешения модели-

руемых ситуаций, что обеспечивает условия формирования познавательных и профессиональных мотивов, а с ними – и трансформацию процедуры усвоения знаний в профессионально-педагогическую деятельность будущего специалиста.

Важнейшей особенностью мотивации в профессиональной направленности является ее динамический характер. Развитие мотивационной сферы личности происходит в процессе освоения профессии, принятия субъектом деятельности, ее осознания. Это развитие, как отмечает В.Д. Шадриков, идет в двух направлениях: во-первых, происходит трансформация общих мотивов личности в трудовые, во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов.

В этой связи нельзя не согласиться с мнением Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбовича, А.Т. Ростунова о том, что формирование мотива важно для развития устойчивой профессиональной направленности как выражения потребностей, желаний и интересов человека к своей профессии, подтверждающихся постоянным стремлением к самосовершенствованию.

Таким образом, многие исследователи связывают понятие профессиональной направленности личности с системой мотивов, с переживанием этих мотивов, характеризующих потребности в профессиональной деятельности человека.

Однако для профессиональной направленности личности свойственна непреходящая, длительная готовность к активации определенной мотивационной деятельности. Следовательно, трактовка профессиональной направленности как результата сложившейся иерархии мотивов, выражающейся в устойчивом доминировании одних мотивов над другими, оказывается узкой и не отражает все ее проявления.

В ряде исследований отмечается, что профессиональная направленность может быть связана с ценностными ориентациями личности (ЦОЛ). Ценностные ориентации, с одной стороны, выступают связующим звеном между обществом и субъектом, и с другой – являются регулирующим фактором поведения личности.

Наиболее общее психологическое определение ценностных ориентаций дано Б.Г. Ананьевым, который утверждает, что направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации. Ценностные ориентации, по Б.Ф. Ломову, – это разделяемые личностью социальные ценности, которые выступают в качестве целей жизни или средств достижения этих целей.

Развивая данную точку зрения, Ю.А. Шерковин формулирует следующие важные положения: ценностная ориентация характеризует направленность и содержание социальной активности личности; она – регулятив ее социального поведения.

В соответствии с усвоенной ценностной ориентацией личность осуществляет выбор определенных социальных установок: в качестве целей или мотивов конкретной (в частности, профессиональной) деятельности в связи с особенностями конкретных ситуаций. Таким образом, в ходе формирования, развития психологическое содержание ценностных ориентаций тесно взаимосвязано с мотивационно-потребностной сферой личности. При этом, как подчеркивает Ч.А. Шакеева, ценностные ориентации неадекватны мотивам. Они в основном обуславливают формирование мотивов ценностного выбора. Отсюда можно говорить, что через изучение структуры ценностных ориентаций раскрываются личные и профессиональные ценности, эмоциональное освоение и субъективное к ним отношение, понимание их смысла, отношение к широким кругам людей, обществу в целом и их оценка.

М.Х. Титма выделяет содержательные и результативные профессиональные ценности. При выборе профессии результативные ценности рассматриваются как возможность самоутверждения. К этим ценностям могут быть отнесены следующие мотивы: стремление быстро утвердиться в жизни, престиж профессии, признание друзей, социальная позиция в обществе, полезность народному хозяйству, материальные соображения. Содержательную сторону деятельности можно представить через интерес к процессу самого труда.

В динамическом аспекте содержательные ценности включают в себя стремление к самосовершенствованию и выступают в виде таких формулировок, как возможность повышения профессионального мастерства, воспитательное значение профессии, получение новых знаний и др.

В системе ценностных ориентаций М. Рокич выделяет две группы ценностей: инструментальные и терминальные. Терминальные ценности представляют собой убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

В.А. Ядов к профессионально-ценностным относит ориентации на социальную значимость и престиж профессии, содержание профессионального труда, возможности совершенствования и самоутверждения, «инструментальные» ценности профессии (как средства достижения других жизненных благ). Профессиональные ценностные ориентации личности обусловлены потребностью в труде, осознанием его значимости для общества и развития человека.

Рассматривая профессиональные ценностные ориентации (ЦО), Г.Е. Леевик выделяет ЦО-цели жизни и ЦО-средства достижения целей (что соответствует инструментальным и терминальным ценностям в трактовке М. Рокича). К первой группе относятся ценностные ориентации на труд, общение, познание, общественно-политическую деятельность, материальные ценности. Вторую группу составляют ценностные ориентации на развитие нравственных, деловых, волевых и моральных качеств.

При изучении ценностных ориентаций студентов О.Д. Научителем было выявлено, что ведущими терминальными ценностями являются конкретные, индивидуалистические ценности: самоутверждение, стремление обеспечить себе материальную независимость как источник жизненной стабильности. В обеспечении реализации ценностей-целей и индивидуалистических потребностей доминируют волевые ценности-средства.

Исследование ценностных ориентаций белорусской молодежи, проведенное Центром социальных и политических исследований Белорусского государственного университета в 1998 году, показало доминирование таких ценностей, как здоровье (указали 94% опрошенных), семья (84%), материальное благополучие (82%). Чуть больше трети (38%) молодых людей одной из важнейших ценностей считают интересную творческую работу. Это значительно меньше, чем несколько лет назад. Причем стремление выполнять интересную, творческую работу наиболее четко выражено у студентов и учащихся.

Важнейшим фактором, определяющим успешное формирование профессиональной направленности личности, является ее устойчивость, которую определяют через постоянство познавательных и профессиональных интересов. Сами профессиональные интересы выступают как бы внешним проявлением скрытых внутренних процессов, берущих начало в эмоционально-волевой сфере личности, и являются мотивами деятельности. Устойчивость профессиональной

направленности личности проявляется через временную протяженность сохранения стабильности профессиональных интересов, склонностей и намерений личности, ее постоянное стремление овладевать навыками и умениями избранной профессии.

В проведенном Т.М. Щегловой исследовании динамики профессионально-педагогической направленности студентов указывается, что профессиональная направленность первокурсников связана с развитием процессуальной мотивации деятельности. На втором курсе профессиональная направленность развивается путем подчинения процессуальной мотивации моральной. От четвертого к пятому курсу профессиональная направленность возрастает, при этом процессуальная и коллективистская мотивации оказывают противоположное воздействие на педагогическую направленность и деятельность, когда почти полностью заменяется радость от самого процесса педагогической деятельности удовлетворенностью от результатов труда.

П.А. Шавир считает, что профессиональная направленность является полной при наличии количественного разнообразия мотивов предпочтения данной профессии. Чем больше мотивов, связанных непосредственно с выбором данного вида деятельности, тем разностороннее удовлетворение, получаемое от реализации намерений, тем полнее профессиональная направленность личности. При частичной профессиональной направленности побочные мотивы опосредованно связаны с будущей профессиональной деятельностью, при полном отсутствии связи между мотивами выбора и содержанием избранной профессии выражение «профессиональная направленность», по мнению автора, теряет смысл.

Исследования профессиональной направленности затрагивали еще один аспект данного феномена. Так, С.Е. Залеская, Т.Ж. Качикеев, Т.В. Скрипченко вводят и разрабатывают проблему этапов развития профессиональной направленности личности, выделяя этап профессионального самоопределения, этап профессионализации и этап профессиональной деятельности специалиста. А.В. Маслоу представляется, что процесс становления молодого специалиста – выпускника профучилища – включает следующие стадии: выбор профессии и специализации (в период обучения в школе), обретение социального и социально-психологического статуса профессионала (обучение в профессиональном училище), осознание себя как члена определенной социально-общественной группы (производственная

адаптация). Изучая профессиональную направленность студентов вуза, Т.Б. Курбацкая выделяет следующие этапы профессионализации личности: абитуриентский; адаптационный студенческий (1 курс, после двух месяцев обучения); студенческий (2–4 курсы); студенческо-профессиональный (окончание вуза и выбор места работы).

Подобная классификация позволяет выделить основные вехи становления профессиональной направленности личности и представить этот процесс как единое целое. Становление профессиональной направленности осуществляется поэтапно соответственно этапам профессионального становления личности: на этапе первоначальной ориентировки в различных сферах труда, на этапах подготовки к выбору профессии, а также и самого выбора профессии, в процессе профессионального обучения, в самостоятельной трудовой деятельности специалиста.

Изучение профессиональной направленности личности на различных этапах ее формирования определяет специфику подхода к ее характеристике. Так, при исследовании профессиональной направленности школьников, осуществляющих подготовку к выбору профессии, этот феномен изучается как характеристика психологической готовности к выбору профессии; при изучении профессиональной направленности учащихся птузов, ссузов, вузов – как стремление овладеть профессией, как характеристика психологической готовности к профессиональной деятельности; при исследовании профессиональной направленности в трудовой деятельности специалиста – как психологическая детерминанта результативности этой деятельности.

Большинство психологических исследований посвящено изучению профессиональной направленности у учащихся на этапе профессионального самоопределения; изучаются в основном профессиональные интересы и намерения, мотивация профессионального выбора, ценностные ориентации, оценочные суждения о своей личности и профессиональной пригодности, т.е. отдельные аспекты проявления профессиональной направленности (В.Г. Асеев, С.Л. Богомаз, В.Д. Брагина, А.М. Кухарчук, Е.М. Павлютенков, Е.Н. Прощицкая и др.).

Следует согласиться, что развитие профессиональной направленности не заканчивается на этапе профессионального самоопределения. Оно продолжается и в процессе профессионализации, после того, как личность совершит свой профессиональный выбор. Этот период, как отмечает В.Ю. Шегурова, представляется наиболее важным и с точки зрения изучения основных механизмов, динамики

профессионального становления личности, определяющего влияния на ее дальнейшую судьбу, поскольку подлинное самоопределение личности может осуществиться только в условиях профессиональной деятельности или активного приобщения к ней в процессе профессионального обучения. Изучению профессиональной направленности на этом этапе посвятили свои исследования Т.В. Андреева, М.И. Дьяченко, Н.Ф. Гейжан, Е.М. Никиреев, В.И. Селиванов, А.П. Сейтешев, А.С. Ткаченко, Т.М. Щеглова.

На наш взгляд, гораздо менее изученной оказалась профессиональная направленность личности в процессе профессиональной деятельности. Исследователи сконцентрированы в основном на изучении компонентов профессиональной направленности в процессе трудовой деятельности молодых рабочих и педагогических аспектах ее формирования (А.В. Маслов, А.П. Сейтешев, Г.Г. Солодова, В.Н. Шубкин).

Таким образом, анализ определений и структуры профессиональной направленности показывает неоднозначность подхода к данному явлению. Мы под профессиональной направленностью предлагаем понимать относительно устойчивое образование личности, входящее в структуру ее общей направленности и выражающее собой систему профессиональных потребностей и мотивов, ценностных ориентаций, воплощающихся в профессиональных целях, установках и активности учащихся по их достижению.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем заключаются особенности понимания феномена направленности зарубежными психологами?
2. С каких позиций рассматривают направленность и профессиональную направленность в отечественной психологии?
3. Какие формы и качества направленности вы знаете?
4. Назовите виды направленности личности.
5. В рамках каких психологических теорий зарубежные авторы изучают профессиональную направленность?
6. Какие компоненты выделяют в структуре профессиональной направленности?
7. Охарактеризуйте роль мотивационной сферы в развитии профессиональной направленности.

8. В чем проявляется динамика профессиональной направленности?
9. Какой возраст наиболее сензитивен для формирования профессиональной направленности?
10. Назовите этапы развития профессиональной направленности.

Темы для рефератов

1. Изучение профессиональной направленности личности (учащихся, студентов).
2. Пути формирования профессиональных интересов.
3. Изучение и формирование профессиональных мотивов в процессе взаимодействия преподавателя и учащегося.
4. Роль профессиональных представлений в процессе обучения.
5. Взаимосвязь ценностных ориентаций личности и сферы профессиональной деятельности.
6. Трудности и проблемы становления профессиональной направленности в современных условиях.
7. Специфика изучения профессиональной направленности зарубежными психологами.
8. Проблема внешних и внутренних профессиональных выборов личности.
9. Методы активизации профессиональной направленности личности.
10. Инновационные образовательные технологии и развитие профессиональной направленности личности.
11. Направленность личности и кризисы профессионального становления.

Глоссарий

Влечение к профессии – малодифференцированное стремление, направленное на выполнение какой-либо профессиональной деятельности, вследствие той или иной маловыраженной потребности; характерно отсутствие цели.

Желание приобрести профессию – более высокая форма направленности, чем влечение, когда личность осознает цель своего стремления. Это особая форма активности личности, стремящейся удовлетворить потребности.

Профессиональный идеал – высшая цель профессиональной деятельности, профессиональных стремлений.

Профессиональный интерес – непосредственное практико-познавательное отношение к профессии, при благоприятных условиях переходящее в направленность на конкретную профессиональную деятельность, мотивы и цели которой совпадают.

Профессиональное мировоззрение – система взглядов, сложившихся под влиянием профессии на объективный мир и место в нем личности, на отношение личности к окружающей его действительности, к самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции личности, ее убеждения, установки, идеалы, ценностные ориентации.

Профессиональное намерение – сознательное побуждение к овладению определенным видом деятельности и совершенствованию в нем, опирающееся на профессиональное самоопределение.

Профессиональная склонность – избирательная направленность индивида на профессиональную деятельность, побуждающая его заниматься. Основой является главная устойчивая потребность заниматься какой-либо профессиональной деятельностью. Возникновение склонностей обычно является предпосылкой развития профессиональных способностей.

Убеждение – осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями. Совокупность убеждений выступает как мировоззрение человека.

Установка – готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

Ценностные ориентации – разделяемые личностью социальные ценности, которые выступают в качестве целей жизни или средств достижения этих целей.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания: избр. психол. труды. В 2-х т. Т. 1. – М., 1980.

2. *Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии.– 1997.– № 3.

3. *Гейжан Н.Ф., Иванюк М.И.* О структуре профессиональной направленности выбирающего профессию // Психологические проблемы формирования профессиональной направленности учащихся профтехучилищ: сб. науч. трудов.– Л., 1982.

4. *Залеская С.Е.* Особенности проявления профессиональной направленности старшеклассников в условиях трудового обучения: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.– Мн., 1990.

5. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной.– М., 1972.

6. *Йовайша Л.А.* Проблема профессиональной ориентации школьников.– М., 1983.

7. *Качикеев Т.Ж.* Динамика профессиональной направленности выпускника педвуза в процессе работы в школе: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.– М., 1990.

8. *Климов Е.А.* Психология профессионала.– М.; Воронеж, 1996.

9. *Кондаков И.М., Сухарев А.В.* Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии.– 1989.– № 5.

10. *Котляров И.В., Новикова В.А.* Ценностные ориентации белорусской молодежи // Адукацыя і выхаванне.– 1998.– № 1.

11. *Крягжде С.П.* Психология формирования профессиональных интересов.– Вильнюс, 1981.

12. *Курбацкая Т.Б.* Мотивационная структура профессиональных намерений в процессе оптации и профессиональной подготовки в вузе: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03.– Казань, 1997.

13. *Кухарчук А.М., Ценципер А.Б.* Профессиональное самоопределение учащихся.– Мн., 1976.

14. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность.– М., 1977.
15. *Маркова А.К.* Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии.– 1980.– № 5.
16. *Маслов А.В.* Социально-психологические проблемы процесса становления молодого специалиста – выпускника профессионального училища: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– Ярославль, 1998.
17. *Маслоу А.* Мотивация и личность.– СПб., 1999.
18. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности.– М., 1986.
19. *Полежаев Ю.А., Сутович Е.И.* Изучение профессиональной направленности личности учащихся профессионально-технических и средних специальных учебных заведений: пособие.– Мн., 2000.
20. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства.– М., 2001.
21. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского.– М., 1990.
22. *Ростунов А.Т.* Формирование профессиональной пригодности.– М., 1984.
23. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: избр. психол. труды. В 2 т. Т. 2.– М., 1989.
24. *Сейтешев А.П.* Профессиональная направленность личности.– Алма-Ата, 1990.
25. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение).– СПб., 1997.
26. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности.– М., 1981.
27. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.– М., 1982.
28. *Шакеева Ч.А.* Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях.– М.; Воронеж, 1998.
29. *Шерковин Ю.А.* Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психологический журнал.– 1982.– № 5.– Т. 3.
30. *Щеглова Т.М.* Динамика профессионально-педагогической направленности студентов // Вопросы психологии.– 1985.– № 2.
31. *Якобсон П.М.* Психологические проблемы мотивации поведения человека.– М., 1969.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Е.Л. Касьяник

Одним из важных условий становления личности профессионала является развитие у него труда профессионально значимых свойств, определяющих соответствие человека и профессии. Поэтому в процессе профессиональной ориентации, профессионального образования и в дальнейшей профессиональной деятельности значительное внимание необходимо уделять формированию и развитию у субъектов труда знаний о профессионально значимых свойствах личности (ПЗСЛ), требованиях, предъявляемых профессией к личности специалиста.

Проблема развития ПЗСЛ в работах отечественных и зарубежных авторов рассматривается в нескольких направлениях – определение понятия «профессионально значимые свойства личности», их классификация, механизмы и условия развития. При этом необходимо отметить, что изучение ПЗСЛ осуществляется преимущественно относительно отдельных видов деятельности, чем и объясняется разобщенность подходов к данной проблеме.

В психологической литературе наблюдается относительная схожесть позиций исследователей в определении ПЗСЛ, под которыми понимается совокупность свойств личности, включенных в процесс деятельности и влияющих на ее эффективность [29, 43]. При этом ряд ученых выделяют отдельные аспекты данного понятия,

обусловленные целями и задачами конкретного исследования. Так, обращается внимание на индивидуальность свойств субъекта и влияние их не только на эффективность деятельности, но и на успешность ее выполнения (В.Д. Шадриков); на соответствие ПЗСЛ требованиям, предъявляемым к человеку какой-либо определенной профессией (В.Л. Марищук). В работах Н.В. Макаренко отмечается, что ПЗСЛ являются необходимым условием успешного овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками [26], а С.И. Вершинин подчеркивает иерархичность системы ПЗСЛ [24]. Ряд исследователей определяют ПЗСЛ как основной компонент профессиональной пригодности (А.Е. Голомшток, А.Т. Ростунов); как личностный компонент психологической готовности к деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Э.А. Фарапонова); как подструктуру системы профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков); как основу профессионального мастерства (Э.Ф. Зеер, А.П. Ситников и др.); как основание ответственного отношения к труду (Л.Е. Коршунова).

Рассмотрение проблемы ПЗСЛ осуществляется преимущественно в рамках профессиографического подхода (Е.М. Иванова, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, Б.А. Федоришин, В.В. Чебышева, В.Д. Шадриков), т.е. через описательно-технологические характеристики различных видов деятельности [10; 13; 2; 28; 31; 40].

Одним из важнейших структурных компонентов профессиограммы является психограмма как выделение и описание свойств человека, необходимых для успешного выполнения данной трудовой деятельности, т.е. ПЗСЛ (Б.А. Бенедиктов, А.А. Крылов, К.К. Платонов, В.В. Чебышева и др.). Ряд исследователей рассматривают психограмму как самостоятельную структуру, а синтез психограммы и собственно профессиограммы получил в современной науке название «системная профессиограмма» (Е.М. Иванова, Н.С. Пряжников).

Анализ работ Е.М. Борисовой, В.Д. Брагиной, В.А. Бодрова, Е.В. Гладковой, Р.Д. Кавериной, Е.А. Климова, А.А. Крылова, Г.П. Логиновой, Л.М. Митиной, К.К. Платонова, Н.С. Пряжникова, А.Т. Ростунова, Г.В. Селиховой, В.Д. Шадрикова, Р.В. Шрейдер позволил выделить около 40 различных свойств, используемых при описании психограмм.

В группу ПЗСЛ в качестве основополагающих свойств исследователи включают свойства нервной системы, аттенционные, има-

житивные, мнемические, мыслительные, психомоторные, сенсорно-перцептивные характеристики субъекта [6].

Психологи Республиканского центра занятости населения Республики Беларусь выделили 18 ПЗСЛ: аттенционные, наблюдательность, мнемические, психомоторные, сенсорные, перцептивные, имажитивные, мыслительные, речевые, эмоциональные, волевые, коммуникативные, организаторские, физические, личностные биологические, личностные социальные, способности, специальные профессиональные [14].

В работах Н.С. Пряжникова находим следующие ПЗСЛ, используемые при составлении аналитической профессиограммы: мышление, интеллект; восприятие; свойства нервной системы; двигательные характеристики; коммуникативные характеристики; мотивация; ценностно-нравственные характеристики; волевые характеристики; эстетическое чувство, художественный вкус; профессиональный и жизненный опыт; психофизиологические характеристики человека; общее состояние психического и физического здоровья и его адекватная самооценка человеком [31].

Отдельные исследователи (Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Р.В. Шрейдер) полагают, что основным компонентом ПЗСЛ являются профессиональные способности, поэтому при составлении профессиограммы их описанию необходимо уделять наибольшее внимание [4; 29; 42; 45].

Ряд исследователей предлагают свои классификации профессионально значимых свойств личности, использование которых также допустимо в целях профессиографии (В.Д. Брагина, Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Г.В. Селихова).

С точки зрения Е.А. Климова, в систему «профессионально ценных качеств» следует включить 5 слагаемых, являющихся структурными компонентами пригодности человека к работе: 1) гражданские качества (идейный, моральный облик человека как члена коллектива, общества); 2) отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности; 3) дееспособность (физическая и умственная, например, качества ума, самоконтроль, инициативность и т.д.); 4) единичные, частные и специальные способности; 5) навыки, выучка, знания, опыт [15].

Л.М. Митина выделяет три группы интегральных характеристик личности, являющихся психологической основой всех видов деятельности. Это профессиональная направленность (система эмоционально-ценностных отношений, задающих соответствующую

их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности); профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии и саморазвитии); эмоциональная гибкость (оптимальное сочетание эмоциональной устойчивости и эмоциональной экспрессивности, чуткости, отзывчивости) [25].

Изучая ПЗСЛ будущего психолога, Г.В. Селихова разделила их на три группы: технологические (связаны с освоением конкретной специальности), коммуникативные (связаны с общением с людьми и с самим собой) и концептуальные (искусство прогнозировать события, планировать деятельность людей, принимать ответственные решения на основе системного анализа) [35]. Схожую классификацию предложила В.Д. Брагина в процессе исследования ПЗСЛ медицинских работников. Ею выделены три группы свойств: узкоспециальные и организационные (соответствующие технологической и коммуникативной группам у Г.В. Селиховой), а также качества, характеризующие отношение к выполнению профессиональных обязанностей (нравственные) [5].

По мнению В.А. Ядова, ПЗСЛ будущего специалиста (инженера) группируются следующим образом: «творческая направленность» (самостоятельность, инициативность, познавательная активность), «исполнительность» (трудолюбие, добросовестность) и «ответственность» (настойчивость, работоспособность, организованность) [46]. В.М. Кузнецов выделил аналогичные группы, дополнив их «экономической воспитанностью» (бережливость, хозяйственность) и «профессиональным мастерством» [32].

Недостатком предложенных классификаций является трудность их использования при описании психогрмм рабочих профессий, поскольку они отражают преимущественно особенности профессий умственного труда (психолога, врача, педагога, инженера), отсутствует также строгий принцип выделения групп профессионально значимых свойств личности субъекта труда.

С точки зрения Е.И. Тютюнник, все ПЗСЛ сводятся к социально-психологическим (ценностно-ориентационные свойства: этические, коммуникативные и практические) и психофизиологическим (эмоционально-волевые; интеллектуальные; свойства, обусловленные темпераментом) [37]. Но предложенная автором классификация ПЗСЛ не отражает всего спектра возможных профессионально

значимых свойств, например, таких свойств и их характеристик, как внимание, память, восприятие, ощущение и др.

На основе экспериментальных данных Ю.П. Поваренков выделяет три группы ПЗСЛ. К первой группе ПЗСЛ он относит качества профессиональной продуктивности, ко второй – качества профессиональной идентичности, к третьей – качества профессиональной зрелости. Заслуживает внимания суждение автора о том, что ПЗСЛ могут быть разделены на группы качеств, которые обеспечивают эффективность решения различных задач профессионализации: поиск и выбор профессии, построение профессиональной карьеры, профессиональная адаптация и т.д. [30].

Необходимо отметить, что в работах названных авторов неоднократно подчеркивается мысль о том, что все перечисленные группы ПЗСЛ являются не отдельными структурными элементами, а единой системой, требующей комплексного изучения. При этом, изучая группы ПЗСЛ, нужно акцентировать внимание на том, что не все перечисленные свойства в психограмме являются профессионально важными для определенной деятельности, а только те, которые соответствуют требованиям, предъявляемым профессией к личности специалиста.

Анализ классификаций ПЗСЛ позволяет сделать вывод об отсутствии единого подхода к их отбору и описанию, отсюда их многообразие, слабая упорядоченность, излишнее дробление составляющих компонентов, а иногда и тавтология.

За рубежом в 80-е годы получила развитие концепция ключевых квалификаций, в основе которой лежит подготовка людей с универсально пригодными способностями [12]. Ее основателем является немецкий специалист в области профессионального образования Д. Мартенс. По его мнению, все ключевые квалификации можно подразделить на следующие крупные блоки: развитая способность к непрерывному образованию и к перемене социальных ролей; способность к планированию; коммуникативные способности; способность ставить цели и находить время и средства для их достижения.

Существует несколько подходов к ключевым квалификациям. Наибольший интерес представляет классификация, отражающая психологические компоненты деятельности. В ней выделены следующие ключевые квалификации: материальные знания и умения; формальные умения, которые могут быть отнесены к когнитивной (способность к самостоятельному мышлению и образованию; аналитическое

и синтетическое мышление, способности к переносу, решению проблем, оценочным суждениям) и психомоторной (общие профессионально-моторные способности; хорошая координация, спортивная форма, быстрота реакции, ловкость рук, способность концентрироваться, «чувство» материала и инструмента) сферам; личностные способности, принадлежащие к эмоционально-чувственной сфере (трудовые добродетели: пунктуальность, надежность, стремление к качеству труда, ответственность, чувство долга, добросовестность, самостоятельность, критичность, оптимизм, самооценка); социальные способности (способность к группоориентированному поведению, проявляющаяся в готовности к кооперации, контактности, коммуникативности, честности, откровенности) [12].

В современных условиях идея разработки проблемы ПЗСЛ получила развитие при составлении профессионально-квалификационных характеристик (ПКХ). Теоретико-методологическое обоснование данного подхода содержится в педагогических трудах С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, И.И. Сигова и др.

Трансформация профессионального образования в Республике Беларусь предполагает в качестве одного из основополагающих условий его развития обновление подходов к проектированию содержания. Суть этих подходов заключается в оптимизации процесса отбора и структурирования содержания профессионально-технического образования, в учете изменений в содержании и характере труда соответствующих работников, возрастающих требований к психофизиологическому и социально-психологическому потенциалу выпускника профессионально-технического учебного заведения. Современная ситуация подготовки будущих рабочих и специалистов в системе профессионального образования Республики Беларусь требует пересмотра содержания ПКХ учебных специальностей и единичных квалификаций. На основании анализа психолого-педагогических исследований по данной проблеме [15; 19; 27; 33] О.С. Поповой и С.П. Цурановой выделены две основные группы профессионально значимых свойств личности работника: 1) психические и психофизиологические; 2) социально-психологические. К первой группе относятся виды и свойства внимания, сенсорно-перцептивные, мнемические, мыслительные и психомоторные свойства, особенности темперамента и индивидуального стиля деятельности, профессиональные задатки и способности. Вторая группа включает нравственные, интеллектуальные, эмоциональные и волевые

свойства. Перечень таких свойств, на наш взгляд, является своеобразным ориентиром в деятельности всех участников единого психолого-педагогического процесса, позволяющим оптимально развивать личностный потенциал будущего работника и специалиста [26].

Одним из концептуальных вопросов в изучении ПЗСЛ и их классификации является проблема выделения ПЗСЛ, отвечающих требованиям профессии. Анализ психологических исследований позволил выделить несколько подходов в ее решении.

Первая стратегия выделения ПЗСЛ базируется на анализе деятельности и трудовых функций (Е.М. Иванова, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.). Результаты этого анализа отражаются в профессиограмме, получившей название «аналитическая профессиограмма» [10]. Основное содержание выявления ПЗСЛ строится на основе общих представлений о функциях и процессах профессиональной деятельности, выделенных гипотетических индивидуально-личностных особенностей, которые рассматриваются как основа для построения системы ПЗСЛ [11]. Прогноз профессиональной успешности кандидата осуществляется на основе диагностики выделенных ПЗСЛ и корректируется в лонгитюдном исследовании [26].

В.Д. Шадриковым описаны основные этапы выделения ПЗСЛ. На первом этапе деятельность разбивается на отдельные действия; на втором – выявляется информационная основа действий, самого процесса принятия решений и исполнительской части. На третьем этапе устанавливаются ПЗСЛ. Этому предшествуют анализ специфики исполнительской части, информационных характеристик сигналов, передающих профессионально важную информацию, специфики процессов принятия решений, а также учет условий деятельности.

При этом важно отметить, что на уровне компетентного анализа выделяется только часть ПЗСЛ. Другая их часть определяется путем анализа деятельности и условий ее протекания. Значимость ПЗСЛ устанавливается путем корреляции уровня развития способностей с основными параметрами деятельности: производительностью, качеством, надежностью [43].

Такая стратегия выделения ПЗСЛ в принципе обеспечивает обоснованность требований, предъявляемых профессией к человеку, а тем самым и объективное выделение ПЗСЛ профессионала. Однако следует отметить, что многие процессы в сложных видах деятельности трудно поддаются операционному анализу ввиду их

«одномоментности» или ненаблюдаемости (например, процессы принятия решений). Также недостаточно четко разработана логическая процедура перехода от деятельности к психическим функциям и затем к ПЗСЛ. Все это снижает достоверность выводов об индивидуально-личностных особенностях специалистов и их ПЗСЛ.

В психологической литературе встречается и другой подход в выделении ПЗСЛ, связанный с традициями описательной психологии и предлагающий обобщение субъективных представлений профессионалов (носителей ПЗСЛ) о специфике профессии и собственных индивидуально-личностных особенностях – метод экспертных оценок, данных специалистами-профессионалами.

Такая стратегия позволяет получить реальные сочетания индивидуально-личностных особенностей, различных в разных типах профессий. Разработанная на основе данного анализа модель специалиста получила название «экспективная», согласно терминологии К.К. Платонова. Трудности использования этого подхода связаны с тем, что перечень качеств успешного специалиста формулируется в житейских понятиях, которые не всегда соответствуют объективно диагностируемым особенностям, а также тем, что опрашиваемые вкладывают разный смысл в то или иное понятие.

Рассмотренные стратегии обеспечивают выделение необходимых для эффективной деятельности свойств, но не позволяют прогнозировать ее успешность. Рядом исследователей (М.В. Клещевской, Е.Э. Смирновой и Г.Н. Солнцевым) предложена методика выделения ПЗСЛ путем сравнения индивидуально личностных особенностей успешных и неуспешных специалистов, что, по мнению авторов, позволит преодолеть недостатки первых двух подходов [36]. Вначале осуществляются выделение и проверка индивидуально-личностных особенностей, которые связаны с эффективностью деятельности. Здесь приемлемы стратегии построения и анализа профессиограммы и опроса специалистов. Выделенные индивидуально-личностные особенности остаются лишь необходимыми для характеристики профессионала и не являются еще ПЗСЛ. Затем происходит сравнение успешных и неуспешных специалистов (или профессионалов и непрофессионалов) по одному или нескольким качествам. Если наблюдается значимое различие, то оцениваемое свойство является достаточным для прогнозирования успешности профессиональной деятельности, а, стало быть, и профессионально значимым.

Важным аспектом проблемы развития ПЗСЛ большинство исследователей считают механизмы [3; 17; 44]. А.Г. Ковалев выделяет два вида механизмов развития ПЗСЛ, отождествляя их с механизмами образования любых психических свойств: формирование условных рефлексов и обобщение процессов на уровне первой и второй сигнальной систем [17].

Основываясь на идеях Б.Г. Ананьева [2], В.Д. Шадриков [44] и Г.Д. Батыщев [3] рассматривают процесс образования ПЗСЛ как развитие функциональных и операционных механизмов. Согласно Г.Д. Батыщеву, формирование ПЗСЛ протекает в системе процессов, направленных на решение определенных задач, т.е. в функциональной системе, обеспечивающей деятельность, а сами свойства есть характеристики системных процессов деятельности. Закономерности формирования функциональных систем психологических (А.Н. Леонтьев) и психофизиологических (И.П. Павлов, А.А. Ухтомский) процессов показывают, что развитие ПЗСЛ подчиняется общему строению деятельности и направлено на достижение целей, т.е. это процесс активный, включающий сознательное отношение к выполнению операций, это результат сознательных усилий [3]. В.Д. Шадриковым выдвинута идея о перестройке операционных механизмов психических свойств в оперативные в соответствии с требованиями деятельности, что составляет сущность процесса перехода психического свойства в профессионально значимое. Данная теория была апробирована в исследованиях М.М. Князева и самого автора [44].

Рассматривая вопросы классификации, выделения ПЗСЛ и механизма их образования, необходимо учитывать взаимосвязь и системный характер ПЗСЛ. Профессиональные способности, обуславливающие успешность деятельности, представляют собой не только сумму качеств, а целостность, синтез (В.Н. Мясищев), комплекс (Б.М. Теплов), функциональный орган (А.Н. Леонтьев). Согласно исследованиям В.Д. Шадрикова и В.Н. Дружинина, выделяют два типа систем: устойчивые, сохраняющиеся на различных уровнях профессионализации, и временные [7]. При этом различные структуры ПЗСЛ могут выполнять на разных этапах профессионального развития как ведущую, так и второстепенную роль (С.С. Бубнова, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков, Р.В. Шрейдер).

Различные ПЗСЛ развиваются неравномерно. Таковую гетерохронность можно считать явлением вполне закономерным, исходя из универсальных положений о гетерохронности общесоматического,

полового, нервно-психического, интеллектуального развития человека (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, Е.И. Степанова и др.). В каждый отрезок жизни личность, представляя собой целостное образование, включает в себя свойства разной степени сформированности. Это относится и к ПЗСЛ, включенным в структуру личности [2].

Для успешного профессионального развития особое значение имеет, по мнению Л.А. Ясюковой, характер взаимосвязей между ПЗСЛ. При существовании тесных и положительных взаимосвязей большинства личностных свойств возникает процесс их взаимоусиления, при возникновении же антагонистических взаимосвязей между свойствами личности развитие одних ее сторон приводит к деградации других, что делает невозможным достижение высокого уровня мастерства [18].

При изучении ПЗСЛ на различных этапах профессионального развития они рассматриваются как компонент психологической готовности к выбору профессии (стадия профессионального самоопределения); как личностный компонент психологической готовности к деятельности (процесс профессионального образования); как детерминанты успешности и эффективности трудовой деятельности (процесс профессионализации).

Развитие системы ПЗСЛ является неотъемлемой частью формирования личности профессионала. При этом их развитие происходит как непосредственно на каждом этапе профессионального становления, так и в более раннем допрофессиональном периоде развития в ведущих видах деятельности. Так, согласно концепции Э. Эриксона, в ранние периоды жизни ребенка формируются (при позитивном развитии) такие ПЗСЛ, как самостоятельность на мышечно-анальной стадии, инициативность в период локомоторно-генитальной и трудолюбие во время латентной стадии развития [38].

В.Д. Шадриков выделяет четыре основных этапа в развитии ПЗСЛ, соотносит их со стадиями профессионального развития: 1) вхождение в деятельность (системы как таковой нет, ведущим ПЗСЛ выступает долговременная память); 2) первичная профессионализация (развитие систем ПЗСЛ, связанных с приемом и переработкой информации; деятельность приобретает черты индивидуального способа действий); 3) стабилизация (ведущая роль переходит к ПЗСЛ, связанным с приемом и переработкой информации; деятельность реализуется в индивидуальном стиле); 4) вторичная специализация (система ПЗСЛ основывается на личном профессиональ-

ном опыте; происходит уменьшение числа ПЗСЛ, но связи между ними делаются более тесными) [44].

Изучая процесс профессионального развития, Э.Ф. Зеер отмечает, что формирование ПЗСЛ осуществляется на стадии профессиональной адаптации. При этом подчеркивается, что сама профессиональная адаптация способствует ускорению развития ПЗСЛ и дальнейшей интеграции их с профессиональными умениями в относительно устойчивые профессионально значимые конstellляции на стадии профессионализации [9].

Рассмотренные теории констатируют факт формирования и развития ПЗСЛ с момента непосредственного вхождения человека в производственную деятельность, хотя В.Д. Шадриковым и Э.Ф. Зеером не отрицается наличие отдельных ПЗСЛ на более ранних этапах профессионального развития. Поэтому начальный этап целенаправленного развития системы ПЗСЛ необходимо рассматривать с момента активного вовлечения обучаемых в учебно-профессиональную деятельность.

Р.В. Шрейдер, изучая развитие ПЗСЛ учащихся птуза, отмечает, что на начальном этапе освоения деятельности происходит развитие реализующих ее индивидуально-психологических качеств. В процессе профессионального образования изменяются структуры взаимосвязей системы ПЗСЛ, обусловленных содержанием основной деятельности испытуемых: в период теоретического обучения система ПЗСЛ представлена интеллектуальными качествами, при переходе к практической деятельности в единую структуру объединяются свойства, характерные для профессиональной деятельности. При этом наиболее быстро развиваются те качества, на которые падает наибольшая нагрузка в процессе труда [47].

Таким образом, при включении в деятельность происходит объединение наличных свойств субъекта в соответствии с требованиями деятельности. Эти изменения в системе индивидуально-психологических свойств субъекта следует рассматривать в качестве основной характеристики начального этапа освоения деятельности и исходного момента становления системы ПЗСЛ. Поэтому важным условием развития ПЗСЛ учащихся является необходимость их включения в производственный труд на ранних этапах профессионального обучения. Это положение ранее неоднократно подчеркивалось классиками психологии А.Н. Леонтьевым, К.К. Платоновым и С.Л. Рубинштейном.

В.М. Аганисян, С.Л. Рубинштейн, В.В. Чебышева указывают на влияние процесса овладения знаниями, навыками и умениями на развитие ПЗСЛ. При этом отмечается, что ПЗСЛ более устойчивы и развиваются медленнее, чем приобретаются знания, умения и навыки. Их формирование и достижение необходимого уровня зависит, прежде всего, от соответствия применяемых учебно-методических средств профессиональным, психологическим и дидактическим требованиям [1; 34; 41].

А.М. Жаббаров и В.Н. Кошелев в своих работах подчеркивают, что развитие ПЗСЛ невозможно без знания учащимися психологических требований, предъявляемых к человеку определенным видом деятельности, и осознания данных своей личности [8; 20].

В качестве условий, от которых зависит осознание учащимися своих психических свойств, В.С. Мерлин отмечает:

1) требования деятельности. Предметом осознания становятся те психические свойства, от которых зависит успех деятельности и, прежде всего, той, которая имеет наибольшее значение для человека;

2) социальная оценка. Предметом осознания становятся те свойства личности, которые чаще всего подвергаются оценке и от которых в наибольшей степени зависит репутация человека;

3) обобщение данных самонаблюдения. Осознание своих психических свойств требует определенного уровня обобщающего мышления;

4) мировоззрение, общая направленность личности [23].

Согласно исследованиям Л.Н. Корнеевой и Ю.А. Цагарелли, особое влияние на развитие ПЗСЛ оказывают нейродинамические особенности. Так, слабость нервных процессов порождает повышенную тревожность, эмоциональную неустойчивость, сниженную активность в деятельности. Лица с тенденцией к слабости нервных процессов испытывают большие затруднения в формировании адекватной самооценки [39]. У лиц с очень высокими показателями силы нервной системы повышена вероятность неадекватно высокой самооценки, которая носит достаточно устойчивый характер [18].

Ряд исследователей (Л.И. Божович, В.Н. Мясищев, А.П. Сейтешев, А.Т. Ростунов, З.Ю. Якубова) указывают на роль мотивационной сферы в формировании личности. Установлено, что, изменяя мотивационную сферу личности, психолог, педагог добиваются изменения структуры свойств личности, которая определяет формирование всех других сторон. А.Т. Ростунов отмечает, что при высокой мотивации труда недостаточно развитое свойство может

достигнуть желаемого для успешного выполнения деятельности уровня [33].

Исследователи указывают и на другие условия развития ПЗСЛ. Так, Б.Ф. Ломов отводит большую роль эмоционально-волевой регуляции и общественным отношениям; Л.Л. Кондратьева – саморегуляции; М.В. Молоканов – ранним воспоминаниям кого-либо из родителей; В.Л. Марищук – особенностям индивидуального развития.

Значительное число авторов рассматривают развитие ПЗСЛ на этапе профессионального самоопределения учащихся. Преимущественно изучаются отдельные аспекты ПЗСЛ: профессиональная направленность, профессиональные способности, отдельные свойства личности (В.Д. Брагина, В.Н. Кошелев, В.А. Лунева, Р.В. Шрейдер и др.).

Однако развитие ПЗСЛ продолжается и в процессе профессионализации. Этот период, согласно В.Ю. Шегуровой, является наиболее важным для изучения основных механизмов, динамики профессионального роста личности. Особенностью работ, посвященных данному периоду, является внимание авторов к развитию личности в конкретной профессии. Применительно к разным профессиям рассматривались:

- ПЗСЛ летчика (К.К. Платонов, Б.С. Алякринский, Т.Т. Джалигаров, А.Ф. Катаев, Н.К. Меньшиков, В.Л. Покровский, Л.М. Розет и др.);
- ПЗСЛ моряка (В.И. Гришанов, А.М. Столяренко, С.В. Сушко);
- ПЗСЛ учителя (Л.Г. Ахтариева, И.Ф. Гоноболин, А.Г. Ковалев, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.К. Маркова, И.Г. Белякова);
- ПЗСЛ водителя (В.К. Говрилюк, В.Н. Винокуров, А.А. Егоров, И. Госконец, И. Штикар, С.В. Фирсова);
- ПЗСЛ организатора (А.Г. Ковалев, Л.И. Уманский, И.Е. Мангутов, Г.С. Васильев);
- ПЗСЛ спортсмена (В.М. Зациорский, В.Л. Ильин, А.Ц. Пуни, В.Л. Марищук, А.В. Радионов и др.);
- ПЗСЛ радиотелеграфиста (Р.Г. Катадзе, О.Н. Войтицкий);
- ПЗСЛ токаря (А.И. Иванов, Р.В. Шрейдер);
- ПЗСЛ паяльщиц (М.Р. Шукин);
- музыкальность как ПЗСЛ (Ю.А. Цагарелли);
- ПЗСЛ спортивного тренера (А.А. Деркач, А.А. Исаев, Л.К. Серова);
- ПЗСЛ машиниста (Г.Д. Батыщев, В.Н. Обносков, Е.В. Урицкий);

- ПЗСЛ оператора (С.С. Бубнова, Ф.И. Иващенко, В.А. Карпич, В.А. Бодров, В.В. Коломин, В.И. Абрамова);
- ПЗСЛ воспитателя детского сада (Е.В. Гладкова, В.А. Карпич и др.);
- ПЗСЛ полевода (Ф.И. Иващенко).

Изучение профессионально значимых свойств продолжается в процессе профессиональной деятельности. Исследования в основном сконцентрированы на рассмотрении связей внутри ПЗСЛ и на динамике их развития (В.Л. Марищук, В.Д. Шадриков, Р.В. Шрейдер и др.).

Таким образом, теоретический анализ показывает неоднозначность подходов в определении ПЗСЛ. **Профессионально значимые свойства личности** можно рассматривать как систему индивидуально-психологических свойств личности, определяющую успешность профессионального обучения, профессионального развития и саморазвития субъекта труда.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое профессионально значимые свойства личности?
2. Как соотносятся понятия «профессионально значимые свойства личности» и «профессиональные способности»?
3. Назовите основные подходы к классификации профессионально значимых свойств личности.
4. В чем специфика классификаций профессионально значимых свойств личности, предложенных В.Д. Брагиной, Е.А. Климовым, Ю.П. Поваренковым, Г.В. Селиховой?
5. Как соотносятся понятия «профессиограмма» и «психограмма»?
6. В чем заключается суть концепции «ключевых квалификаций»?
7. Каковы основные стратегии выделения профессионально значимых свойств личности?
8. Назовите основные механизмы развития профессионально значимых свойств личности.
9. Дайте характеристику основным этапам развития профессионально значимых свойств личности специалиста в процессе ее профессионализации.
10. Назовите основные условия осознания и развития профессионально значимых свойств личности.

Темы для рефератов

1. Профессионально значимые свойства личности как условие профессионального роста специалистов.
2. Профессионально значимые свойства личности: проблемы и перспективы развития.
3. Проблема ключевых квалификаций в зарубежной психологии.
4. Развитие профессионально значимых свойств личности в процессе профессионального становления специалиста.
5. Методы профессиографирования.

Глоссарий

Ключевые квалификации – знания, умения и навыки, которые находят применение не только в непосредственной ограниченной практической деятельности, а в значительной степени пригодны для большего количества позиций и функций.

Профессиограмма – сводка сведений (технических, технологических, санитарно-гигиенических, психологических и психофизиологических) о характерных признаках процесса труда, его условиях и организации.

Профессионально значимые свойства личности – система индивидуально-психологических свойств личности, определяющая успешность профессионального обучения, профессионального развития и саморазвития субъекта труда.

Профессионально квалификационная характеристика – профессионально ориентированная программа формирования квалификационного, психофизиологического и социально-психологического потенциала выпускника птуза, определяющая конечные цели его профессионального становления и развития в период обучения.

Психограмма – описание качеств человека, необходимых для успешного выполнения трудовой деятельности.

Литература

1. *Аганисьян В.М.* Связь трудового воспитания и обучения с формированием личности будущего рабочего // Вопросы психологии. – 1985. – № 4.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания.– СПб., 2001.
3. *Батыщев Г.Д.* Диагностика сформированности ПВК машинистов энергоблоков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986.
4. *Борисова Е.М., Логинова Г.П.* Индивидуальность и профессия.– М., 1991.
5. *Брагина В.Д.* К вопросу о методике изучения представлений о выбранной профессии у учащейся молодежи // Методы социально-психологических исследований / Под ред. М.А. Меншиковой.– М., 1975.
6. *Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтальев А.И.* Психология труда и инженерная психология.– Л., 1979.
7. *Дружинин В.Н., Шадриков В.Д.* Формирование подсистемы ПВК в процессе профессионализации // Проблемы индустриальной психологии.– Ярославль, 1979.
8. *Жаббаров А.М.* Психологические основы формирования ПЗСЛ будущего хлопкороба в ученических производственных бригадах: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.– Киев, 1989.
9. *Зеер Э.Ф.* Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07.– Свердловск, 1989.
10. *Иванова Е.М.* Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности: учеб.-метод. пособие.– М., 1992.
11. *Кагальняк А.И., Яцишин К.Е.* Формирование самооценки ПЗК будущих учителей // Вопросы психологии.– 1989.– № 5.
12. *Калицкий Э.М.* Профессия, профессиология и профессиональное образование: методологические аспекты.– Мн, 1996.
13. *Кандыбовіч Л.А.* Прафесіяграфія і методыка яе правядзення // Адукацыя і выхаванне.– 1996.– № 5.
14. Классификатор профессионально важных качеств и методик их психодиагностики.– Мн., 1992.
15. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда.– М., 1998.
16. *Клищевская М.В., Солнцева Г.Н.* Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестник МГУ.– Сер.14. Психология.– 1999.– № 4.
17. *Ковалев А.Г.* Психология личности.– М., 1970.
18. *Корнеева Л. Н.* Самооценка как фактор саморегуляции деятельности пилота: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– Л., 1984.

19. *Кочетов А.И.* Основы трудового воспитания: кн. для учащихся.– Мн., 1989.
20. *Кошелев В.Н.* Условия формирования психологических ориентаций школьников на массовые профессии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– М., 1980.
21. *Левитов Н.Д.* Психология труда.– М., 1963.
22. *Марищук В.Л.* Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук.– Л., 1984.
23. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности / Под ред. Е.А. Климова.– М.; Воронеж, 1996.
24. Методы изучения профессионально важных качеств школьников / Сост. С.И. Вершинин.– М., 1988.
25. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии.– 1997.– № 4.
26. Основы проектирования профессионально-квалификационных характеристик / Под ред. М.В. Ильина.– Мн., 2000.
27. *Платонов К.К.* Вопросы психологии труда.– М., 1970.
28. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие.– М., 1984.
29. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности.– М., 1986.
30. *Поваренков Ю.П.* Профессиональное становление личности: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. и 19.00.03.– Ярославль, 1999.
31. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства.– М., 2001.
32. *Путилин В.Д., Кузнецов В.М.* Формирование личности молодого рабочего в условиях становления системы непрерывного образования.– М., 1994.
33. *Ростунов А.Т.* Формирование профессиональной пригодности.– Мн., 1998.
34. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии.– СПб., 1998.
35. *Селихова Г.В.* Формирование профессионального имиджа психолога в условиях личностной ориентации образования // Мир психологии.– 1998.– № 4.
36. *Смирнова Е.Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием.– Л., 1977.
37. Тютюнник Е.И. Методологические предпосылки выделения основных профессионально значимых свойств и качеств личности мастера производственного обучения // Научные основы разработки модели деятельности мастера производственного обучения ссуз: сб. науч. трудов / Отв. ред. В.А. Маркелова.– Л., 1981.
38. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности.– СПб., 1997.
39. *Цагарелли Ю.А.* Изучение зависимости самооценки способностей от свойств нервной системы // Психофизиология изучения учебной и спортивной деятельности / Редкол.: Е.П. Ильин и др.– Л., 1981.

40. *Чебышева В.В.* Классификация профессий и профориентация // Вопросы психологии.– 1971.– № 4.

41. *Чебышева В. В.* Психология трудового воспитания.– М., 1983.

42. *Шадриков В.Д.* Введение в психологическую теорию профессионального обучения.– Ярославль, 1981.

43. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.– М., 1982.

44. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способностей человека.– М., 1996.

45. *Шрейдер Р.В.* Формирование и развитие системы профессионально значимых качеств: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / ЛГУ им. А.А. Жданова.– Л., 1981.

46. *Ядов В.А.* Обусловленность мотивов трудовой деятельности специфическими особенностями конкретной социальной ситуации // Человек и его работа: социологические исследования / Под ред. А.Г. Здравомылова.– М., 1967.

47. *Ядрышников Т.Л.* Психологические особенности профессионального становления мастера ПТУ // Вопросы психологии.– 1987. – № 1.

48. *Ясюкова Л.А.* Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей // Вопросы психологии.– 1990.– № 5.

49. *Яцишин К.Е.* Психологический анализ самооценки профессионально значимых качеств и условий ее формирования у старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР.– Киев, 1984.

ОШИБОЧНЫЙ ВЫБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РОЛИ КАК ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ, ВЕДУЩАЯ К БЕДНОСТИ

В.А. Поликарпов, В.Ю. Пекарская

Трансформация общества выявила ряд социально-психологических проблем, одной из которых является адаптация населения к изменившимся условиям жизни, разрушению привычной идеологии, к наличию экономической депривации. В современной Беларуси, где социальная жизнь относительно стабильна, особенно остро актуализируются вопросы материального благополучия и качества жизни людей. Как правило, финансирование собственных потребностей полностью возлагается на самого человека, следовательно, от его отношения к труду, установок на профессиональную деятельность, от складывающегося образа рынка вакансий зависит выбор им профессии, его будущее материальное положение и, в целом, успешность перехода общества к рыночным отношениям.

На постсоветском пространстве среди людей, материально неудовлетворенных, оказались специалисты, имеющие высшее образование. В странах бывшего СССР работники квалифицированного умственного труда (инженеры, врачи, ученые, учителя, работники культуры) имели более низкую заработную плату, чем те, кто был занят физическим трудом в сфере материального производства. Таким образом, устанавливалась некая видимость социальной справед-

ливости: одним – деньги, другим – статус. Исключение составляли работники финансовой сферы.

Завышенная престижность получения высшего образования, дефицит рабочей силы, низкая значимость профессий обслуживающего и тяжелого физического труда неизбежно привели к искусственному росту заработной платы в профессиях, не требующих высшего образования, и снижению ее у квалифицированных работников, число которых на рынке труда значительно превышает спрос. На данный момент существует реальная разница в заработной плате между специалистами, имеющими высшее образование, и теми, у которых его нет.

Эта широко известная объективная информация о заработной плате, положении и перспективах работников умственного труда совершенно не сказывается на спросе высшего образования. Наоборот, можно говорить об относительном росте количества желающих учиться в вузах, что подтверждают и социологические исследования. В целом складывается противоречивая ситуация, которая находит отражение в общественном сознании. С одной стороны, большинство старшеклассников (до 90%) заявляют о высокой значимости для них образования, о намерении после школы обязательно поступать учиться дальше (преимущественно в вуз) [1; 16; 17]. С другой – даже при наличии реальных возможностей и идеальных, с точки зрения профориентации, условий они имеют низкую мотивацию к самому процессу обучения, процессу получения знаний, что свидетельствует об отсутствии реальной стратегии успешного продвижения по жизни.

Авторы отмечают, что падение престижа квалифицированного труда и образования в реформируемой экономике не снизило стремления выпускников школ получить высшее образование. Ухудшение материальной ситуации многих семей не изменило решения юношей и девушек (поддержанное рекомендациями родителей) продолжать образование. Угроза безработицы также не сняла остроту социальной проблемы. Ситуацию условно можно назвать «образованная молодежь и неинтересная работа» [17]. Очевидно, что установка на обязательное получение высшего образования, воспринимаемого как самостоятельная ценность, оказывается сильнее любых других доводов.

Можно предположить: одна из явных причин материальной неудовлетворенности непосредственно заложена в обострившемся

противоречии между возросшей ценностью статусной функции образования и, при этом, низкой мотивацией к собственно профессиональному обучению, с одной стороны, и несоизмеримо низкой корреляцией между уровнем образования и уровнем материальных доходов, с другой.

Выбор профессии как элемент жизненного пути

Выбор и принятие определенной профессиональной роли – один из важнейших элементов жизненного пути человека, изучение которого имеет богатую исследовательскую традицию в советской психологии. Так, для Б.Г. Ананьева проблема жизненного пути стала актуальной в начале 30-х гг. в связи с исследованиями по характерологии, проводимыми им в Психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева в Ленинграде [3]. С.Л. Рубинштейн уделил внимание психологическим вопросам биографии, рассматривая вопросы самосознания в работе «Основы общей психологии» [14]. В трудах советских ученых, посвященных природе человека и его развитию, разрабатывались разные аспекты проблемы жизненного пути, жизнедеятельности личности [1; 2; 3; 10; 15]. Жизненный путь, по определению отечественных исследователей, – «это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения» [3, 104–105]. Детерминантами жизненного пути Б.Г. Ананьев считал онтогенез (как объективный фактор) и социальные обстоятельства. Объективная, общественная и субъективная, личностная регуляция жизни, планирование жизненного пути не могут происходить без учета естественных сроков жизни, степени зрелости организма и мозга, возрастных ограничений здоровья. «Сама возможность субъективной регуляции жизнедеятельности возникает не сразу, а постепенно, по мере созревания мозга и его функций и вместе с тем по мере становления в процессе социализации интеллекта, самосознания, характера» [9, 62]. Прежде чем стать субъектом общественных отношений, человек испытывает влияние со стороны социальной среды, которое предопределяет многие из его будущих выборов.

Жизненный путь индивида, обладающий многомерностью, множеством автономных тенденций и возможностей развития, сопровождается необходимостью постоянно делать выборы, последствия

которых тем более неопределенны, чем менее субъект представляет собственные цели и желаемое будущее. Одним из таких жизненно важных выборов является **выбор профессии**, который детерминирован, с одной стороны, способностями личности, с другой – социальным окружением, требующим от индивида исполнения определенных социальных ролей. Предположим, что именно следование определенным социальным ролям оказывает основное влияние на поведенческую стратегию индивида, которая, в свою очередь, подводит его и в переносном, и в прямом смысле к «черте бедности».

Завершение школьного образования сопровождается необходимостью осуществлять очередной выбор на жизненном пути – продолжать образование или определиться с профессиональной ролью. Особое влияние на принятие решения оказывают профессиональные установки индивида, в которых «оказывается аккумулирован весь опыт решения им жизненных задач на уже ранее пройденных этапах психического развития» [8]. Если интересы подростка сформированы, способности определены, то и его поведение на данном жизненном отрезке оказывается достаточно осознанным. Однако сегодня далеко не всегда профессия выбирается на основании выверенной информации и скрупулезных размышлений. Часто необходимость принимать решение застаёт подростка в состоянии полной неопределенности, будущее видится в «розовых» тонах. Значительное влияние на выбор оказывает социум. Так, большинство детей из благополучных семей до такой степени ориентированы на поступление в вуз, что даже обучение в училищах и техникумах все чаще рассматривается ими не как возможность получения специальности, а как стартовая площадка для продолжения образования.

Вышесказанное позволяет сформулировать вывод о том, что выбор профессии – один из важнейших на жизненном пути. От того, какими условиями и жизненными событиями он будет детерминирован и насколько будет осознан, зависит степень удовлетворенности индивида своим статусом и материальным положением в будущем. Получение высшего образования для большинства молодежи является важным аспектом в достижении жизненных целей.

Критерии, которыми руководствуются юноши и девушки в процессе выбора будущей профессии

Существуют, как минимум, две предпосылки, актуальные для молодого человека, непосредственно стоящего перед выбором

профессии. Это, во-первых, стремление получить специальность или высшее образование как самостоятельную ценность; во-вторых, стремление к высоким доходам или материальному благополучию. Рассмотрим нижепредставленную схему.



В зависимости от сочетания указанных предпосылок молодой человек может быть причислен к одной из четырех условных групп.

1. «Карьерист». Молодой человек имеет высокие материальные запросы, удовлетворение которых видится ему возможным посредством приобретения престижной профессии.

В этом случае возможны два варианта развития событий.

Первый. Юноши и девушки, принадлежащие к управленческой, политической и бизнес-элите, имеющие личные амбиции, поддержку влиятельного окружения, способности для овладения избранной специальностью, достигают желаемого статуса и материального благополучия.

Второй. Юноши и девушки, стремящиеся «выбиться в люди», но не имеющие протекции, могут добиться успеха при наличии двух условий: 1) владение объективной информацией относительно выбранной профессии, позволяющей обрести желаемое место работы с соответствующим вознаграждением; 2) обладание «универсальными качествами» экономически успешных людей – активностью,

гибкостью, мобильностью, коммуникабельностью, самостоятельностью, целеустремленностью и настойчивостью.

Социальная пассивность, заблуждения относительно профессий, привычно считающихся прибыльными, отсутствием поддержки при трудоустройстве ведут к выбору, способствующему материальной неудовлетворенности после обретения избранной специальности. Переоценка собственных способностей и возможностей, поддерживаемая и/или стимулируемая окружающими, а также ориентация при выборе профессии на единичные так называемые «эрзац-образцы» (лучшие, достигшие выдающихся результатов) приводят к игнорированию объективной информации относительно будущего места работы и возникновению нереалистичного оптимизма в отношении собственной успешности.

Высшее образование в данном случае – ступенька к карьерной вершине либо воплощаемая мечта о лучшем будущем.

2. «Увлеченный». Юноша или девушка стремится к получению конкретной специальности, не придавая значения вопросам материального благополучия.

Здесь также возможны два варианта развития событий.

Первый. Фанатики своего дела, «чудаки», мечтатели, изобретатели – творческие люди, увлеченные любимым делом, зачастую обладающие специальной одаренностью. Они либо находятся на издвигании близких, родственников, либо способны довольствоваться тем, что имеют, оставаясь безразличными к привычным для нашего общества материальным благам.

Высшее образование в данном случае выступает в качестве средства углубления имеющихся знаний и получения новых.

Второй. Молодые люди стремятся осуществить детскую мечту либо нереализованные родительские планы относительно самих себя.

В обоих случаях материальные запросы актуализируются в случае наличия как минимум одного из следующих условий:

- давление семьи, неудовлетворенной низким материальным положением;
- прекращение материального финансирования третьими лицами;
- переоценка желаемого материального благополучия и осознание реальных условий его достижения.

Оторванность от жизненных реалий, инфантилизм, наличие детских фантазий (в т.ч. родительских) относительно будущей профессии, не подкрепленных осознанным выбором, неумение оценить

материальное положение, которое обеспечит выбранная специальность, спрогнозировать возможность появления иждивенцев и исчезновения прежнего источника финансирования – все перечисленное создает условия для возникновения материальной неудовлетворенности в будущем.

Высшее образование в данном случае выступает в качестве средства, способствующего получению желанной специальности.

3. «Неопределившиеся большинство». Молодые люди рассчитывают на материальный успех, воспринимая при этом высшее образование как самостоятельную ценность (без привязки к конкретной специальности).

К этой группе относятся субъекты, нацеленные на самореализацию и финансовый успех, но не определившиеся в отношении будущего жизненного и профессионального пути на момент, когда необходимо (часто под давлением родителей) делать выбор. Им свойственна убежденность относительно наличия прямопропорциональной зависимости между высшим образованием и желаемой (престижной и хорошо оплачиваемой) работой. Последняя должна гарантировать определенный уровень жизни.

Важно отметить, что юноши и девушки, причисленные к этой группе, как правило, изначально не планируют работать по специальности, получаемой в вузе. Исключение составляют молодые люди, овладевающие «сквозными» специальностями (экономист, бухгалтер, юрист, переводчик, психолог, программист и т.п.), позволяющими реализовать себя в любой отрасли экономики и тем самым лучше адаптироваться к негативным социальным процессам в сфере занятости (угроза безработицы, нерегулярная оплата труда и др.).

Представители данной группы добиваются желаемого при сформированности перечисленных выше универсальных качеств экономически успешных людей.

Социальная пассивность, иждивенческая позиция, неумение ставить цели и добиваться их, неопределенность в отношении будущего и своих ожиданий относительно этого будущего, надежда на то, что «все само образуется», а также завышенные материальные запросы и нереалистичный оптимизм часто приводят к материальной неудовлетворенности в будущем.

Высшее образование в данном случае – средство достижения желаемого социального и финансового положения. Получение образования часто сопровождается под давлением родителей,

считающих, что их главная задача – помочь ребенку получить диплом о высшем образовании.

4. «Маменькины сынки». Молодой человек воспринимает высшее образование как самостоятельную ценность без привязки к конкретной специальности. Проблемами благосостояния он не обеспокоен.

В данном случае пассивное поведение юноши или девушки относительно собственного материального благополучия обусловлено «социальным пессимизмом», неверием в возможность получения интересной, содержательной работы, оплачиваемой в соответствии с мерой труда.

Получение высшего образования в данном случае – одна из обязательных ступенек жизненного пути молодого человека (ясли, детский сад, школа, университет, работа). Родители его считают свою воспитательную миссию успешно завершённой (а себя состоявшими, «хорошими» родителями), если он в итоге получает диплом о высшем образовании. Они же выбирают ему специальность и престижную профессию. Часто родителями движет желание повысить социальный статус семьи (если ее члены имеют среднее образование) либо уверенность, что высшее образование само по себе гарантирует лучшую жизнь (в этом их не может разубедить даже личный негативный опыт).

Материальная сторона профессиональной деятельности для такого молодого человека не становится проблемой, если он сохраняет иждивенческое положение. Он часто оказывается удовлетворенным собственным заработком.

Социальная апатия, безынициативность, иждивенческая позиция, стремление соответствовать родительским ожиданиям и/или неумение сформировать собственные запросы в сочетании с некоторыми финансовыми «претензиями» ведут к материальному неудовлетворению. Недостаточная степень реализации потребностей, дефицит привлекательных, с точки зрения молодежи, рабочих мест не позволяют в полной мере развиваться мотивации.

Высшее образование в данном случае – элемент навязанного родителями жизненного пути, бездумное подчинение принятым в обществе нормам и ценностям.

На этапе профессиональной подготовки происходит смена приоритетов. Исследование М. Тихонова, Д. Домашкина и С. Смышляева демонстрирует, что школьники видят в будущей профессии возможность

получить престижную и высокооплачиваемую работу, в то время как большинство студентов главную функцию обучения в вузе видят в повышении уровня своего образования [16]. Возможно, именно с этим связано то, что каждый четвертый из опрошенных, скорее всего, не повторил бы свой выбор места учебы.

Смена приоритетов сопровождается переходом молодых людей из одной группы в другую. Например, юноша увлекается избранной специальностью или пересматривает свое отношение к материальному благополучию, чему способствует более пессимистичный взгляд на будущее у студентов [16]. Как правило, эти изменения скорее склоняют молодого человека в сторону переоценки собственных возможностей и снижения запросов, не устранив при этом ощущения материальной неудовлетворенности.

Приведенные выше размышления позволяют сделать ряд общих выводов относительно причин возникновения материальной неудовлетворенности среди молодежи, стремящейся к получению высшего образования:

1) наличие ощущения недовольства своим финансовым положением (материальная неудовлетворенность – субъективное понятие, зависящее от многочисленных факторов);

2) выбор профессии осуществляется под влиянием принятых в обществе статусно-ролевых ожиданий, а не собственных желаний и возможностей;

3) под давлением общественного мнения высшее образование становится самостоятельной ценностью как для родителей, так и для их детей при одновременном снижении мотивации к обучению и труду, что неизбежно сказывается на удовлетворенности индивида в дальнейшем;

4) иллюзия успешности определенных профессиональных ролей подкрепляется нереалистичным оптимизмом относительно будущих жизненных событий и отсутствием реальных данных о востребованности престижных специальностей на рынке труда.

Нивелировать указанные причины способны лишь активная жизненная позиция юноши и девушки, наличие у них «универсальных качеств» экономически успешных людей, чего, к сожалению, трудно ожидать от многих из них: кризисные явления в обществе порождают социальную пассивность и апатию.

Рассмотрим подробно причины возникновения материальной неудовлетворенности среди молодежи.

Субъективный характер оценки собственного материального благополучия: зависимости и причины

Свой экономический статус можно оценивать по-разному. Адекватным его можно назвать в случае соответствия реальной ситуации и субъективных оценок человеком экономического статуса. В двух других случаях он окажется либо заниженным (человек считает себя беднее), либо завышенным (считает себя богаче).

Оценка собственного материального благополучия зависит не только от объективных потребностей человека и общечеловеческих соображений, но и от уровня жизни в стране. В разное время, в разных социумах один и тот же уровень доходов может трактоваться по-разному, т.к. потребности людей, начиная от потребности в питании, имеют значительные отличия.

Желаемый уровень материального благополучия определяется непосредственно опытом людей, уровнем их ожиданий, сравнительным анализом доходов и расходов других людей. В соответствии с теорией социальной справедливости (когнитивное направление психологии) считается, что индивид создает идеальные конструкции соотношений своих и чужих затрат и доходов. При этом желательно, чтобы эти соотношения были равны по его субъективным оценкам. Данная концепция была сформулирована Дж. Адамсом в рамках теории социального обмена [18]. В дальнейшем появились исследования, которые рассматривали желаемый уровень материального благополучия человека посредством сравнения его доходов не только с доходами других людей, но и со своим экономическим статусом в прошлом, оценками своего материального благополучия в будущем. Существуют различные интерпретации этого явления, но авторы сходятся в том, что при оценке соотношения работы и вознаграждения за нее человек, прежде всего, ориентируется на свое субъективное восприятие данного соотношения, причем относительная величина дохода представляется более важной, чем его абсолютная величина.

Так, специалисты с высшим образованием оценивают свои доходы, сравнивая их с доходами менее квалифицированной части работников. При этом учитываются как время, потраченное на получение высшего образования (им пришлось отложить немедленное удовлетворение потребностей ради достижения цели – получения высшего образования), так и средства, затраченные родителями на содержание ребенка в течение пяти лет обучения в вузе.

Берутся в расчет и финансовые средства, постоянно затрачиваемые для поддержания соответствия определенным социальным требованиям, имеющимся групповым нормам, для поддержания профессионального статуса работника умственного труда. Другими словами, затраты на получение высшего образования, а также расходы на поддержание статуса человека образованного субъективно выше у специалистов, имеющих высшее образование, чем у работников низкой квалификации, что лишь углубляет разрыв в доходах.

Имеет место и сравнение с заработной платой иностранных специалистов аналогичной квалификации. Уверенные в своей конкурентоспособности, стремятся уехать в страну, где смогут обеспечить себе желаемый уровень материального благосостояния. В периодической печати содержится информация о том, что миграция научной и культурной интеллигенции в другие страны возрастает: в течение года выезжают на работу за рубеж примерно 500 тысяч специалистов. Из Санкт-Петербурга, например, за последние годы эмигрировали около 100 крупнейших ученых.

Результаты исследования А.Л. Журавлева и Н.А. Журавлевой [7] подтверждают наличие неудовлетворенности своим материальным положением среди специалистов с вузовским образованием. Анализируя связь субъективного экономического статуса с социально-демографическими характеристиками респондентов, авторы пришли к выводу, что по образовательному признаку наиболее высоким субъективным экономическим статусом обладают индивиды, имеющие неполное среднее и среднее образование, а среди недовольных своим материальным состоянием оказываются люди, имеющие среднее специальное и высшее гуманитарное образование.

Безусловно, в решении проблемы финансового благополучия большое значение имеет позиция государства, которое предлагает распределение стратификационных статусов граждан внутри общества не по профессиональному или образовательному, а по иному признаку. Сложно давать оценку своему экономическому статусу в условиях устанавливаемых государством стандартов оплаты труда. Так, тарифная ставка (оклад) как оплата за норму труда является основой формирования заработной платы представителям умственного и физического труда. Человек вынужден соотносить свои интересы и запросы с государственной стратегией функционирования социальной сферы жизнедеятельности общества, используя индивидуальный набор стратегий поведения, деятельности и общения.

Его экзистенциальный опыт провоцирует соответствующие выборы в практике жизнедеятельности и самореализации (востребована либо не востребована необходимость самосовершенствования и повышения квалификации).

Следовательно, планируя выбор, человек руководствуется существующими в обществе паттернами и традициями, а также собственными выборами, осуществленными им ранее. Далее он проецирует свой деятельностный выбор либо в настоящее (стимулом и мотивом выбора в данном случае выступает влияние ближайшего окружения или система субъективных предпочтений), либо в будущее (опорой выступает совокупность социокультурных антиципаций, актуальных в обществе на данном этапе).

Подытоживая вышеизложенное, следует признать, что осознание материальной неудовлетворенности обусловлено множеством факторов, имеющих персональный (личный опыт и возможности, уровень ожиданий и материальных запросов), инперсональный (уровень жизни в стране, доходы других людей, государственная политика), объективный (нехватка средств) и субъективный (неудовлетворенность в сравнении с чем-либо или кем-либо) характер.

Влияние принятых в обществе статусно-ролевых ожиданий на процесс социализации молодых людей

Человек живет не в абстрактном обществе, а в конкретную эпоху, в конкретном городе и семье. Социальная структура представляет собой сеть устойчивых взаимодействий личности с другими субъектами, которые предполагают:

- наличие статусов у участников взаимодействий относительно друг друга и всей системы в целом;
- присутствие соответствующих этим статусам нормативных требований и ожиданий;
- наличие социально одобряемых образцов поведения, ролей, обусловленных статусом и нормативными требованиями.

Л.И. Божович рассматривает «роль» как механизм социализации. Ссылаясь на исследования зарубежных психологов, она раскрывает содержание основных понятий теории ролей («роль», «познание», «Я», «ожидание» и др.), используя следующий пример: человек занимает в обществе определенную позицию или должность, с которой связана совокупность прав и обязанностей. Исходя из этого,

общество можно представить как систему взаимодействующих должностей или позиций, а позицию – как структурно оформленную единицу общества. Роль в такой интерпретации означает совокупность действий, которые производит субъект для реализации занимаемой им позиции. «Роль – это организованные действия по выполнению позиции, а позиция есть, по существу, система ожиданий» [4, 115]. Следовательно, понятие «Я» представляет собой структурную единицу личности, концептуализацию опыта, который получает человек, выполняя определенные роли.

Намерения относительно вхождения в определенный социальный слой формируются раньше профессиональных благодаря влиянию как общих (макросреда), так и специфических (микросреда) социальных условий, будучи опосредованными личностными характеристиками: ценностями, свойствами характера, способностями. При выборе специальности особенно влиятельным фактором оказывается осознание субъектом собственного социального статуса. Интерес к профессии, индивидуальные возможности и склонности также важны, но при условии, что социальная позиция, в которой оказывается индивид в результате обретения определенной профессиональной роли, не противоречит его социальным ориентациям. Именно поэтому разным социальным слоям присущи различные профессиональные роли.

Р. Линтон трактовал роль как «динамический аспект статуса». Статус (или позиция) понимался им как структурная единица и определялся как место индивида в социальной структуре, характеризующееся совокупностью определенных прав и обязанностей. Индивид, которому предписан определенный статус, должен принять права и обязанности, конституирующие его. Выполнение соответствующей роли приведет в действие статус личности [23]. Статус предопределяет способ ее самореализации в культуре, а значит, в итоге, и профессиональную роль. Понятие роли относится к таким ситуациям социального взаимодействия, когда регулярно, на протяжении длительного времени воспроизводятся определенные стереотипы поведения. Безусловно, профессиональная роль есть лишь отдельно взятый, хотя и немаловажный аспект целостного поведения. Профессиональной роли присущи ролевые ожидания, продиктованные обществом и оценкой человеком собственных способностей. Статус семьи обязывает ребенка поддерживать его или повышать, но никак не понижать.

Социологи подчеркивают, что ориентация на достижение более высокого социального статуса стимулирует социальную активность человека, что правильное осознание личностью своего социального статуса представляет серьезную проблему. Если социальный статус понимается неверно, то человек ориентируется на чуждые его социальному окружению образцы поведения.

Конечно, в любой социальной системе вознаграждение должно распределяться дифференцированно в соответствии с достигнутыми социальными статусами. Однако зачастую, несмотря на имеющийся статус, адекватное понимание его, вознаграждение вопреки логике достается обладателю более продуктивной, но менее «статусной» специальности. Все это сказывается на формировании ничем не обоснованного стремления: во что бы то ни стало получить высшее образование. В сознании учащихся возрастает ценность статусной функции образования, но остается невысокой, а то и снижается ценность самого познания, учения как деятельности. О том же свидетельствуют и имеющиеся результаты исследований, в которых отмечается, что сегодня «ориентация на высшее образование стала еще более «оторванной» от выбора профессии» [17].

Таким образом, влияние установки на получение высшего образования является ключевым при выборе профессии. Это подтверждают исследования: «для большинства школьников работа является способом обеспечить себя и возможностью достичь более высокого социального статуса» [16].

Все перечисленное, с одной стороны, делает выбор предопределенным, т.к. ребенок с детства знает, что должен будет получить высшее образование (как и все члены его семьи), с другой – слабо осознанным, поскольку априори принимаются объяснения родителей о необходимости получения высшего образования.

Один из аспектов рассматриваемой проблемы – **гендерные особенности выбора профессии**. Общество предписывает индивиду принадлежность к одному из полов. Еще в детстве мальчики и девочки учатся вести себя по-мужски или по-женски, наблюдая за поведением окружающих, подражая взрослым, получая от них наказания или вознаграждения. Даже когда в семье не поощряется воспитание типичных особенностей поведения мужчины или женщины, дети сами группируются по принципу «мы – мальчики», а «мы – девочки», при этом каждая группа руководствуется правилами поведения, которых должны придерживаться представители

мужского и женского пола. Все это сказывается и на отношении к будущей профессии.

Детей традиционно ориентируют на привычные социальные роли: мальчика в большей степени – на роль «добытчика», девочку – на роль «хранительницы очага». В результате у них складывается соответствующее отношение к профессиональным ролям. Для мужчины профессия, работа, в идеале, должна быть доходной и престижной. Для женщины, наоборот, работа – хобби. Обеспечение материального достатка берет на себя мужчина.

В этом ракурсе интересно исследование Г. Барух и Р. Барнет (1986), проведенное в Центре по изучению проблем женской психологии. Они сравнили группы работающих и неработающих американок с целью выявления, действительно ли хорошая работа и карьера делают их счастливыми. Исследователи пришли к выводу, что для женщины важно не то, какую роль она исполняет (жены, матери, работницы по найму), а как она себя чувствует в этой роли [20; 21]. Следовательно, можно сделать вывод о том, что часть женщин будут ориентированы на поступление в вуз с целью получения доступа к приятной им профессиональной роли без учета того, какую материальную базу сможет обеспечить им выбранная трудовая деятельность.

Справедливо отметить, что в последнее время среди представительниц слабого пола наметилась тенденция проявить самостоятельность в области профессиональных интересов. Выявлена и обратная тенденция среди мужчин, которую можно было бы обозначить как сознательный отказ от роли главного «добытчика».

Таким образом, приоритетность интересов ребенка в образовании проявляется нередко лишь на ранних этапах обучения, где его возможности учитываются в достаточной мере. По мере взросления школьника целевые установки государства, общества, влиятельных социальных групп оказываются более значимыми факторами его социализации.

Высшее образование как признак активного участия родителей в воспитании ребенка

Социализация может происходить как под воздействием целенаправленного формирования личности, так и в условиях стихийного влияния различных жизненных обстоятельств. «Стихийная социализация – процесс непрерывный, т.к. человек постоянно взаимодействует

с социумом. Воспитание – процесс дискретный (прерывный), ибо, будучи относительно осмысленным и целенаправленным, он осуществляется в определенном месте, в определенное время и в определенной организации» [12]. Другими словами, воспитание отличается от стихийной социализации, в первую очередь, тем, что в его основе лежит осмысленность и осознанная цель.

Как в различных обществах, так и в различных стратах одного и того же общества соотношение воспитания и стихийной социализации различно. Чем сложнее его социальная структура, тем большие ресурсы затрачиваются на подготовку «человеческого капитала», тем большую роль в общественной жизни играет воспитание как социальный институт. Кроме того, чем элитарнее та или иная страта общества, тем большее значение придается воспитанию ее представителей, соответствующему ее положению, притязаниям и потребностям.

В традиционных обществах, где профессиональные навыки передаются от отца к сыну, воспитание «консервирует» имеющуюся социальную структуру. В модернизированных обществах воспитание как важный фактор горизонтальной и вертикальной социальной мобильности обеспечивает переход человека от одних ролей к другим, из одной страты в другую, более элитарную, влияя на его социальное положение и жизненный успех.

В Беларуси, в условиях социальной трансформации, большинству людей открылся доступ в ранее недоступные социальные слои, прежде всего, за счет получения высшего образования (в т.ч. платного в негосударственных вузах). Роль воспитания в иерархии общественных ценностей существенно возросла, при этом цели и задачи его в сложившейся ситуации так и не были окончательно сформулированы. В результате получение высшего образования стало для общества самостоятельной ценностью, критерием воспитанности молодого человека, его интеллигентности и «досмотренности» родителями.

Обычно родители очень гордятся успехами своих детей и переживают вину или стыд из-за их неудач. Стремление подростка выразить собственное, кардинально отличное от родительского мнение относительно будущей профессии, не предполагающее получения высшего образования, сталкивается с категорическим требованием о поступлении в вуз. Родители убеждены, что только после окончания вуза у новоиспеченного специалиста появится воз-

возможность выбрать себе профессию по душе. Подобное поведение вызвано стремлением родителей соответствовать требованиям и ожиданиям социума, их боязнью оказаться недостаточно успешными на поприще воспитания собственного ребенка.

Названное положение вещей вполне соответствует утверждению о том, что «индивидуальная психика, а также коллективные образования должны рассматриваться как системы, пребывающие в состоянии напряжения» [13, 50]. Другими словами, сдерживающие факторы (боязнь осуждения окружающих, снижения социального статуса и т.п.) оказывают большее воздействие на поведение индивида, чем непосредственный стимул (стремление подростка к самореализации).

Общество предъявляет к каждому своему члену определенные требования, к которым приходится приспосабливаться. Поступая в соответствии с социальными ожиданиями, человек рассчитывает на определенное к себе отношение. Поскольку к каждой профессии имеется определенное отношение в обществе, то выбор профессиональной роли – это и выбор отношения других к себе. Стремление родителей и учителей сохранить и повысить статус каждого члена общества отражено в поведении социального окружения будущего студента, обещающего либо поощрение, либо наказание. Обладая способностью предсказывать вероятность того или другого, индивиды оказывают определенное влияние на собственное поведение, корректируя его. Так, А. Бандура указывал, что хотя на поведение влияет окружение, оно также частично является продуктом деятельности человека [19]. Иначе говоря, индивид является и продуктом, и производителем своего окружения: частные и государственные работодатели все больше хотят видеть людей, имеющих высшее образование, на любой должности, включая те, которые не требуют никакой квалификации. В результате у молодежи возрастает понимание ценности вузовского диплома, который повышает шансы при трудоустройстве, но снижается мотивация к получению конкретной профессии, что сводит на «нет» саму идею вузовской специализации.

Попытаемся проследить, в каком положении оказываются молодые люди, нацеленные, с одной стороны, на получение высшего образования, с другой – не склонные к предприимчивости. Обратимся еще раз к исследованию А.Л. Журавлева и Н.А. Журавлевой [7]. Оно показало, что при наличии некоторых общих моментов в ценностных ориентациях у юношей и девушек, обладающих высоким

субъективным экономическим статусом, и тех, кто недоволен своим материальным положением (у первых – материальный достаток, здоровье и семейное благополучие, у вторых – здоровье, семья и работа), средства его достижения у тех и других имеют принципиальные отличия. У первых это предприимчивость, независимость и честность, у вторых – честность, образованность, твердость воли и терпимость.

В результате индивиды, имеющие низкий субъективный экономический статус, транслируют указанные выше ценности, а также представления об их достижении собственным детям, упорно ориентируя их на получение хорошего (т.е. высшего) образования. Безусловно, оно предлагает большие возможности для личностного развития и самореализации, чем учеба в средних специальных учебных заведениях, но не обещает даже средний уровень материальной удовлетворенности.

Проблема состоит еще и в том, стоит ли, с позиции государства, затрачивать средства на обучение специалистов, не заинтересованных ни в сегодняшнем получении знаний, ни в завтрашнем исполнении непосредственных профессиональных обязанностей, реально мотивированных только на материальное благополучие. Так, например, факт снижения уровня образования неизбежно приведет к еще более печальным последствиям в ближайшей перспективе вследствие того, что на смену квалифицированным преподавателям придут те, кто не стремится получить знания сегодня, но, не найдя лучшего места работы завтра, будут устраиваться по специальности, тиражируя свою недоученность.

Эта тенденция характерна и для других сфер жизнедеятельности общества. В результате государство затрачивает значительные бюджетные средства сначала на обучение и профориентацию, а затем на переквалификацию этих специалистов. Таким образом, система государственных социальных институтов теряет кадры как высококвалифицированные, так и не реализовавшие накопленный за время учебы потенциал. Такое положение может привести к нарушению системы общественного воспроизводства, к «обескровливанию» ряда институтов социальной сферы, а также материально-производственных структур.

Воспитание как относительно осмысленное, целенаправленное возвращение человека, осуществляемое в семье и социуме, в целом, должно способствовать адаптации человека в обществе и создавать

условия для его самореализации. В Беларуси на сегодняшний день в результате действия различных феноменов, сопровождающих социальную трансформацию, сформировалось определенное отношение к высшему образованию как к обязательному завершающему этапу воспитательного процесса. Это вполне оправдано с точки зрения масс, но отдельно взятому индивиду обещает обретение, скорее, низкого, чем высокого субъективного экономического статуса. Кроме того, сложившаяся на государственном уровне ситуация чревата нарушением системы общественного воспроизводства из-за потенциальной потери квалифицированных кадров.

Иллюзии успешности профессиональных ролей, подкрепленные нереалистичным оптимизмом относительно будущих жизненных событий

Членов общества в большей степени привлекают представители тех специальностей, которым много внимания уделяют СМИ – политики, журналисты, работники творческих профессий, вынужденные находиться на виду в силу своей профессиональной деятельности. В современной литературе и фильмах формируется образ обязательно успешного юриста, следователя, экономиста, программиста и т.п. Отдается предпочтение представителям политической и бизнес-элиты (дипломат, менеджер высшей квалификации и др.), специальностям, предоставляющим возможность продвигаться по карьерной лестнице.

Количество профессий, соответствующих указанным условиям, незначительно по сравнению с общим числом профессий, о большинстве из которых молодежь часто не имеет даже поверхностного представления [11]. Вместе с тем у молодых людей складывается определенный образ престижных профессий, получающий подкрепление, прежде всего, за счет ориентации на «экзац-образцы», полностью исключая возможность иного развития события, отличного от ожидаемого. Еще более подросток укрепляется в своем профессиональном выборе под воздействием «нереалистичного оптимизма» относительно будущего, свойственного его возрасту.

У выпускников школ все предстоящие этапы жизненного самоопределения в той или иной мере находят отражение в планах и намерениях. Молодежь испытывает интерес ко всему новому и склонна видеть социальные проблемы больше через призму ситуаций,

связанных с другими людьми, чем через призму собственных. Имеет место особого рода оптимизм подросткового и раннего юношеского возраста, стремление даже в неблагоприятной ситуации надеяться на то, что их жизненные планы и стремления сбудутся. Эту черту Н. Уэйнштейн определил как «нереалистичный оптимизм по поводу будущих жизненных событий» [24]. Изучив ожидания студентов университета, он обнаружил, что многие из испытуемых были более чем уверены, что они, в отличие от своих однокурсников, смогут подыскать хорошую работу с высокой зарплатой, будут иметь собственный дом и др.

На осознание собственного потенциального материального благосостояния также оказывает влияние «эффект Ирвина», связанный с переоцениванием вероятности желательного события и недооцениванием вероятности нежелательного [6, 17]. Другими словами, даже если подросток имеет представление, например, о том, что не все экономисты успешны и богаты, это не сказывается на его выборе, т.к. кажется слишком маловероятным лично для него. Результаты исследования показали, что большинство студентов последнего курса колледжа представляли себя преуспевающими людьми, не допуская в сознание никаких других вариантов. Оценивая размер своего будущего дохода (спустя пять и десять лет после окончания колледжа), будущие медики называли сумму, которую могли бы иметь не более 5% медиков-профессионалов. Те, кто хотел стать летчиками, указывали такой размер заработной платы, который значительно превышал доход любого реального представителя этой профессии [22].

Повышенный спрос на престижные профессии заставил государственные вузы Беларуси расширить их предложение (в основном, на платной основе), а также стимулировал возникновение множества негосударственных вузов. Это, в свою очередь, перенасытило рынок труда специалистами, не способными конкурировать по причине отсутствия опыта и нехватки реальной информации о возможной востребованности. По данным Минского городского центра занятости, в июле 2002 года на одну вакансию техника-технолога претендовали 380 человек, на 9 вакансий экономистов – 640, на 53 бухгалтерские вакансии – 378 специалистов соответствующего профиля [5]. Российские исследователи, в свою очередь, подтверждают тот факт, что специальности, которые выбирает большинство старшеклассников, не пользуются спросом на рынке труда, список выбираемых профессий очень беден, а причины их выбора слабо осознаны [11].

Таким образом, надежда, основанная на неведении, подкрепленная иллюзией неуязвимости, провоцирует ошибочный выбор, влекущий за собой разочарование.

Сталкиваясь с теми или иными осознанными выборами на жизненном пути, индивид руководствуется определенными стратегиями, т.е. совокупностью правил, с помощью которых он обрабатывает имеющуюся информацию относительно возможных последствий альтернативных вариантов. Особенно важным оказывается влияние различных социальных воздействий (внешних детерминант выбора) на формирование этих стратегий. Возможная реакция окружающего мира становится тем критерием, на основании которого он судит о последствиях того или иного жизненного выбора. В условиях сегодняшней Беларуси высшее образование оказалось особенно востребованным под влиянием социального давления, оказываемого обществом как на родителей, так и на детей, непосредственно осуществляющих выбор профессии.

Субъективно оцениваемые затраты на получение образования, сравнение себя с зарубежными и отечественными специалистами соответствующего профиля, специалистами иной профессиональной направленности, не требующей высшего образования, но оплачиваемой лучше, углубляют у индивида ощущение материальной неудовлетворенности, приводят его к осознанию субъективного экономического статуса как низкого.

Тем не менее отсутствие зависимости между такими факторами, как «образование» и «достаток», не оказывает влияния на родительские рекомендации при выборе их детьми будущей профессии. Высшее образование становится самостоятельной ценностью под влиянием целевых установок государства, общества и иных влиятельных социальных групп как особенно значимых факторов социализации. Для личности социальная роль – это, прежде всего, внешнее проявление адаптивной стратегии. Выбрав определенную профессию, индивид, казалось бы, должен согласиться с тем, какой статус и материальное положение он обретет вследствие данного выбора. Однако завышенные ожидания относительно будущего, как и отсутствие конкретных представлений о желаемом, заставляют его надеяться на чудо, которому не суждено произойти.

Кроме того, выбор специальности осуществляется часто на основании ложных представлений о престижных профессиях, складывающихся благодаря «эрзац-образцам», а также отсутствию

объективной информации о рабочих местах, о возможности составить конкуренцию тем, кто уже имеет опыт в указанных сферах деятельности. Еще более подросток укрепляется в своем выборе под воздействием «нереалистичного оптимизма» относительно будущего, свойственного его возрасту. Все это создает почву для потенциального материального неудовлетворения, независимо от того, каков реальный уровень доходов обеспечит себе индивид: реализовать первоначальные ожидания будет достаточно сложно.

С другой стороны, у молодежи постсоветского общества «нереалистичный оптимизм» часто сочетается с неопределенностью, несформированностью намерений, с чувством неуверенности в себе, с чувством тревоги в отношении будущего в целом. Это сочетание оптимизма и пессимизма в отношении собственного будущего может оказаться вполне действенным, если степень выраженности того и другого будет достаточной (в случае оптимизма – чтобы поддерживать надежду, в случае пессимизма – чтобы мотивировать беспокойство). К сожалению, в молодежной среде чаще преобладает один из факторов: или «иллюзорный» оптимизм, или глубокий пессимизм, что негативно сказывается на самоэффективности юношей и девушек.

Воспитание новых поколений в условиях, когда нарушаются уклад и традиции жизни, связано с особыми трудностями. Представляется очевидным, что формирование активной, самостоятельной, творческой личности – и есть тот механизм, который поможет молодежи найти себя, успешно адаптироваться в обществе.

Необходимо воздействовать на отношение молодого человека к статусу, к профессиональной роли таким образом, чтобы выбранная специальность оказалась удовлетворяющей его и материально, и духовно, тем самым создавая возможность перехода от «психологии бедности» к «психологии богатства». Поскольку в обществе, независимо от уровня его структурной организации, происходит, прежде всего, ролевое взаимодействие людей, то именно роль, а не сам человек, является той единицей, которая подлежит изучению и трансформации. На сегодняшний день важно осознать, что профессия – это одна из социальных ролей, нуждающихся в пересмотре, так же как и система ролевых ожиданий по поводу ее. Иначе говоря, необходимо изменение восприятия профессий, адекватного отражения статуса и четкого осознания, что ради этого статуса придется чем-то пожертвовать: например, материальным благополучием, самоуважением или отношением к окружающим. Однако сегодня

у социальных субъектов отсутствует действенный механизм контроля процессов ролевой трансформации, целенаправленного формирования желаемых ролей. Это означает, что процесс трансформации можно направить в требуемое русло, только предварительно исследовав восприятие той или иной профессии, скорректировав систему социокультурных оценок профессионально-ролевого набора в обществе в целом.

Для проведения такой трансформации необходимо получить срез восприятия обществом конкретных профессиональных ролей, а также некий объективный срез, характеризующий каждую профессию по ее востребованности (наличие рабочих мест, зарплата, возможности карьерного роста). Такая информация имеется в более или менее полном объеме по некоторым специальностям в центрах перекавалификации и профориентации. На основании полученных данных появится возможность сравнить оба среза. Полученные результаты позволят изменить отношение общества к определенным профессиональным ролям. С одной стороны, снизится риск появления нарастающего ощущения собственной материальной неустроенности, т.к. человек будет осведомлен о своих реальных возможностях заранее и не будет питать иллюзий, с другой – появится возможность трансформации образа и содержания «непрестижной» профессиональной роли, разработки стратегий достижения успеха на примере врача, учителя, инженера, тем более что это вполне достижимо, если не довольствоваться тем, что имеется.

Кризисные явления, порождающие социальную пассивность и апатию (это подтверждают результаты психологических исследований), свидетельствуют о необходимости разработки тренинговых программ с целью повышения эффективности профориентации молодежи. В программах должны быть учтены требования, предъявляемые к психике человека новыми условиями. Они должны быть направлены на развитие тех качеств, которые благоприятно влияют на адаптацию к рынку, повышение уровня осознания индивидом желаемого будущего и путей его достижения.

Объективные причины бедности не умаляют роли субъективных причин, поэтому немаловажная социально-политическая задача – способствовать благоприятной модернизации страны, воздействуя на личностные переменные людей.

Вопросы для самоконтроля

1. Объясните следующее противоречие: наличие высокой мотивации к получению высшего образования у молодежи и низкой – к самому процессу обучения.

2. Какое влияние оказывает на выборы, формирующие жизненный путь индивида, отсутствие четких целей в жизни, представлений о желаемом будущем?

3. Каково влияние родителей на выбор профессиональной роли?

4. В каких случаях влияние социального окружения на выбор профессии оказывается минимальным, и подросток может ему противостоять?

5. Чем обусловлен тот факт, что среди недовольных своим материальным положением чаще оказываются специалисты с высшим гуманитарным образованием?

6. Каковы причины возникновения материальной неудовлетворенности в ситуации профессионального выбора?

7. Чем чревато для индивида существующее отношение к высшему образованию как к обязательному завершающему этапу воспитательного процесса?

8. Каково влияние на выбор профессии «нереалистичного оптимизма по поводу будущих жизненных событий», свойственного подростковому и юношескому возрасту?

9. Каким образом можно изменить сложившиеся в обществе стереотипы в отношении определенных профессиональных ролей и высшего образования в целом?

Темы для рефератов

1. Влияние представлений о желаемом социальном статусе на выбор профессии.

2. Влияние СМИ на выбор профессиональной роли.

3. Факторы, влияющие на оценку собственного уровня материального состояния.

4. Причины возникновения материальной неудовлетворенности в ситуации профессионального выбора.

5. Влияние осознания субъектом собственного социального статуса на выбор профессии.
6. Мотивация профессионального выбора выпускников школ.

Глоссарий

Жизненный путь – история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенных поколений.

Когнитивное направление в психологии – исходит из того, что человек основывает свое поведение на знаниях (когнициях), представляющих собой идеальные модели действительности.

Нереалистичский оптимизм – необоснованная вера подростка в то, что, несмотря на неблагоприятную ситуацию, его жизненные планы и стремления сбудутся.

Поведенческая стратегия – совокупность правил, с помощью которых индивид обрабатывает имеющуюся информацию относительно возможных последствий альтернативных вариантов.

Позиция – система ожиданий.

Престиж профессии – результат соотнесения социально значимых характеристик профессий со шкалой ценностей, сложившейся в данном обществе.

Профессиональная роль – организованные действия по выполнению профессиональной позиции.

Профессиональное самоопределение – степень самооценки себя как специалиста определенной профессии; содержательная сторона направленности личности, взаимодействующая с призванием.

Профессия – совокупность специальностей, необходимый минимум знаний, навыков и умений, по которым молодежи обеспечивается возможность обучения в соответствующем по профилю учебном заведении.

Профориентация – форма трудовой экспертизы; система психолого-педагогических, медицинских и экономических мероприятий, помогающих человеку, вступающему в жизнь, научно обоснованно и устойчиво выбрать профессию с учетом нужд общества и своих способностей и призвания.

Социальный пессимизм – депрессивный фон настроения, вызывающий, в частности, неверие в то, что есть возможность получить интересную, высокооплачиваемую работу.

Социальный статус – место индивида в социальной структуре, характеризующееся совокупностью определенных прав и обязанностей.

Эффект Ирвина – переоценивание вероятности желательного события и недооценивание вероятности нежелательного.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности.– М., 1980.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Диалектика человеческой жизни.– М., 1977.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания.– Л., 1969.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте.– М., 1968.
5. *Васильев С.* А может, знания не нужны? // Минский курьер.– 2002. – № 34. – 21 августа.
6. *Дейнека О.С.* Экономическая психология.– СПб., 2000.
7. *Журавлев А.Л., Журавлева Н.А.* Влияние субъективного экономического статуса на экономическое сознание личности // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений.– М., 1998.
8. *Кондаков И.М.* Диагностика профессиональных установок подростков // Образование: исследовано в мире. Международный научный педагогический Интернет-журнал 18.12.2001 <http://www.oim.ru/reader.asp/nomer=192>
9. *Логина А.* Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психологии. – 1985.– № 1.
10. *Логина Н.А.* Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии.– М., 1978.
11. *Махмудов Л.* Профессиональная ориентация школьников.– 2001.– <http://muc.renet.ru/jornal/number17/maxmudov.htm>
12. *Мудрик А.В.* Воспитание в контексте социализации // Образование: исследовано в мире. Международный научный педагогический Интернет-журнал. 25.09.2000 <http://www.oim.ru/reader.asp/nomer=59>
13. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии.– М., 2000.
14. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии.– М., 1973.

15. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии.– М., 1973.

16. *Тихонов М., Домашкин Д., Смышляев С.* Динамика и факторы формирования ценностных трудовых ориентаций современной молодежи.– www-ic.dcn-asu.ru/~silant/sociol/works/21.htm

17. *Харченко И.И.* Учащаяся молодежь перед выбором образования и профессии: изменение социальной ситуации в 90-х годах // Общество и экономика: социальные проблемы трансформации: сб. науч. докладов.– Новосибирск, 1998.

18. *Adams J.S.* Inequity in Social Exchange / In Berkowitz L. Advances in Experimental Social Psychology.– N. Y., 1965.– Vol. 2.

19. *Bandura A.* Human Agency in Social Cognitive Theory // American Psychologist.–1989.– № 44.

20. *Baruch G.K., Biener L.* Barnett R.C. Women and Gender in Research on Work and Family Stress // American Psychologist.– 1987.

21. *Barnett R.C. Baruch G.K.* Social Roles, Gender and Psychological Distress / In Barnett R.C., Biener L., Baruch G.K. Gender and Stress.– N. Y., 1987.

22. *Allport G W., Bertocci A.P.* Waiting for the Lord // 33 Meditations on God and Man.– 1978.– January.

23. *Linton R.* The Study of Man.– N.Y., 1936.

24. *Weinstein, Neil D.* Unrealistic Optimism About Future Life Events // Journal of Personality and Social Psychology.– 1980.– Vol. 39.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ

**С.И. Коптева, А.П. Лобанов,
Н.В. Дроздова**

Современные теории психологии образования

Целью реформирования системы образования является формирование специалиста нового типа, способного к максимальной реализации интеллектуального и креативного потенциала, обладающего высоким уровнем профессиональной подготовки; специалиста, сочетающего профессиональную деятельность с навыками научно-исследовательской работы и обладающего осознанной потребностью в непрерывном повышении квалификации, в развитии и саморазвитии.

Современная система образования в вузе должна базироваться на принципах личностно-развивающего обучения, способствующего профессиональному самоопределению личности в условиях субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательном процессе и отношений партнерства в практической деятельности. При этом можно указать на два критерия, которые в конечном счете определяют целесообразность и эффективность подготовки специалиста в данной области. Это – социальная полезность и количество затрат на его подго-

товку. Как известно, наибольшее количество затрат требует фундаментальная (теоретическая) подготовка специалиста, наиболее быструю отдачу можно ожидать от практической подготовки. Однако главным компонентом профессиональной подготовки, связующим звеном между теорией и практикой выступают прикладные аспекты обучения. В первую очередь – технологии обучения и учения субъектов образовательного процесса.

В настоящее время в мировой психолого-педагогической практике широкое применение находят следующие теории и технологии обучения:

– **теория передачи (transfer theory)**. Предполагает, что преподаваемые предметы представляют собой определенную сумму информации, которая должна быть трансформирована обучаемыми. Учащийся является «контейнером», который должен быть наполнен конкретной суммой знаний. Функция преподавателя заключается в обобщении и классификации изучаемой информации, ее распределении и передаче. Стандартными методами обучения в рамках теории трансфера знаний являются чтение лекций, проведение практических занятий, составление конспектов, что соответствует традиционным формам обучения.

Контроль может быть представлен как процесс измерения степени «контейнера» определенным содержанием;

– **теория созидания и придания формы обучаемому объекту (the shaping theory)**. Преподаватель развивает, формирует и «ваяет», а также инструктирует обучаемых. При этом содержание предмета рассматривается как необходимый инструментарий для моделей преподавания. Обучающий выступает в роли мастера. Считается, что при такой технологии обучения основными формами являются лабораторные занятия, а также занятия в мастерских и мастер-классах. Для обучающихся разрабатываются практические инструкции и методические указания, выполнение которых приводит к вполне предсказуемым результатам.

Контроль предполагает определение степени соответствия заданной модели специалиста;

– **теория перемещения, «совместного путешествия» (traveling theory)**. Изучаемая дисциплина рассматривается как определенная территория (поле действия), которую должен освоить обучающийся под руководством опытного специалиста. Преподаватель играет роль гида, предоставляет соответствующий

инструментарий и определяет цели обучения. Методы обучения – метод эксперимента, разработки проектов, выполнение заданий с непредсказуемыми результатами, дискуссия и самостоятельная работа.

Контроль заключается в сопоставлении полученных обучаемым знаний со сведениями, которыми располагает организатор «путешествия»;

– **теория роста (growing theory).** Она предполагает рассмотрение опыта обучаемого как исходной точки развития его личности. Обучаемый выступает как развивающаяся личность. Можно провести аналогию с садом, где произрастают различные растения – концепции. Обучающий выполняет роль садовника, который помогает развитию и саморазвитию учащихся. При таком подходе к обучению используются, как правило, экспериментальные методы, имеет место тенденция к определенной спонтанности.

Контроль осуществляется как оценка развития личности;

– **теория обучения в действии (action learning).** Данная технология предполагает обучение в команде. Обучающиеся выполняют виртуальное или игровое задание, максимально приближенное к реальным событиям. Такое задание может быть выполнено только сообща, при четком распределении ролей. Поощряются любые формы активности, а также навыки подвергать сомнению и критике.

Контроль – уровень соответствия теоретическим положениям и владение практическими навыками.

Следует отметить, что, согласно теории профессионального выбора Д. Холланда, эффективность профессионального становления определяется соответствием типа личности (образа мыслей человека) типу профессиональной среды. Каждая профессия привлекает к себе людей со сходными ценностными ориентациями, которые, реагируя относительно одинаково, создают свою интерперсональную сферу. Они стремятся найти среду и профессию, позволяющие им наиболее полно раскрыть свои способности [1].

Д. Холланд полагает, что существуют шесть типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный (конформистский), предприимчивый и артистический типы. Реалистический тип – мужской, несоциальный, эмоционально стабильный и ориентированный на настоящее. Интеллектуальный тип – рациональный, аналитический, несоциальный, оригинальный и независимый. Социальный тип обладает социальными умениями, нуждается в социальных контактах, ставит перед собой цели и задачи,

позволяющие ему устанавливать тесные контакты с социальной средой. Конвенциональный тип ориентирован на обычаи и ценности, обусловленные состоянием общества, его отношение к проблемам носит стереотипный, практический и конкретный характер. Предприимчивый тип проявляет энтузиазм, импульсивен, для него характерны доминантность и стремление реализовать любовь к приключениям. Представители данного типа агрессивны, общие интеллектуальные способности посредственны, вербальные способности развиты выше среднего. Артистический тип избегает деятельности, которая предполагает большую физическую нагрузку. Он опирается на непосредственные ощущения, эмоции, интуицию и воображение. Это женственный, несоциальный и оригинальный тип. Каждому типу соответствует адекватная профессиональная среда.

Наша образовательная модель – инновационные технологии и психологическое сопровождение образования (ИТиПС-образование) имеет ряд несомненных достоинств и, конечно, не лишена определенных недостатков. К ее достоинствам можно отнести соединение индивидуального подхода и групповых форм работы (Я и Мы), позитивную мотивацию, принцип разумной достаточности. Недостаток заключается в определенной сложности учета кредитов и необходимости оперировать большими цифрами. Дальнейшее развитие образовательной системы мы видим в ее трансформации от оценки конкретных форм и видов учебной деятельности к оценке учебных курсов в целом.

Применение новых образовательных технологий имеет целью разгрузить преподавателей и студентов от рутинных (нетворческих) форм и видов деятельности, а также вовлечь в университетское образование большее число студентов при сохранении имеющихся физических мест и сокращении аудиторных занятий. Главная роль принадлежит преподавателям как «провайдером образовательных услуг».

Выбор конкретной теории или технологии зависит от характера целевых групп обучаемых, сроков и задач обучения, соотношения теории и практики в его содержании. При этом наблюдается тенденция обращения к комбинированным видам обучения. Комбинирование осуществляется как на уровне интеграции и взаимопроникновения технологии, так и на уровне сочетания форм обучения: дневной, вечерней, заочной и дистанционной.

Качество знаний и психологическое сопровождение обучения в вузе

Необходимость реформирования системы образования вызвана не только национальными, но и мировыми социально-экономическими процессами. В странах с развитой экономикой осуществляется переход от индустриального общества к постиндустриальному. В результате, как утверждает Э. Оттоне, система образования индустриального общества, которая была призвана приводить умы в систему, унифицировать многообразие, устраняя беспорядок и противоречия в понимании, стала утрачивать свою эффективность. Кризис системы образования наиболее ярко проявляется в ее сегментации: накоплении невежества, с одной стороны, и «сверхобразования» – с другой, тем самым сохраняя и усугубляя неравенство [17].

Между тем научно-технический процесс порождает ситуацию, когда знания специалиста устаревают чуть ли не одновременно с вручением диплома об окончании высшего учебного заведения. Такое будущее уже не за горами для развитых стран мира. Для стран с переходной экономикой, в условиях информационной депривации, по целому ряду наук реальностью является более парадоксальная ситуация: знания устаревают не после, а до их усвоения!

Сегодня новый тип обучения для многих наций можно рассматривать как билет в новый век. Его общие принципы уже обозначены. Так, Г. Рейч полагает, что новый тип обучения должен генерировать способность к абстракции, развитию системного мышления, способность к экспериментированию и сотрудничеству, к работе в команде [17]. Образование должно быть непрерывным, изменяющимся и интерактивным, воспитывающим скептический, пытливый и творческий ум. Сегодня необходимость в непрерывном образовании – перманентное состояние специалиста высокой квалификации, не говоря о каждом культурном человеке.

Те же тенденции можно обнаружить и в нашей системе образования. Специфика заключается в том, что у нас созидание постиндустриального общества, разрушение индустриального и элементов дорыночных отношений происходит одновременно. Как следствие, параллельно происходят процессы лицейско-гимназической сегментации и внедрения новых образовательных технологий.

В современных отечественных психолого-педагогических исследованиях, а также нормативных документах Министерства образования

Республики Беларусь можно обнаружить различные критерии эффективности высшего образования. Например, количество преподавателей с учеными степенями и званиями, объем и количество научных и учебно-методических публикаций, обеспеченность структурных подразделений учебной и научной литературой, учебными помещениями, компьютерной техникой и т.п. Однако названные критерии лишь косвенно позволяют судить о развитии личности студента и его профессиональном становлении.

В условиях реформирования (или реорганизации) системы высшего образования, когда акценты смещаются с «дисциплинарно-организационных» на «проективно-созидательные» модели образования, наиболее привлекательным становится психологически ориентированный подход к оценке эффективности высшего образования [21].

В то же время рыночная экономика вынуждает нас по-новому взглянуть на задачи и принципы организации образования. Длительное время мы относились к нему как к «искусству», где идеалом специалиста является творческая личность – артист, и уповали больше на «творческие озарения» преподавателей-предметников, чем на науку. Сегодня образование, как бы прозаично это не звучало, является организацией сферы услуг. Системе образования необходим свой психологический менеджмент и специалист, сочетающий в себе ученого, психолога, преподавателя, владеющего современными образовательными технологиями и коммуникативными программами, и менеджера.

Исходя из названных выше положений, можно выдвинуть ряд направлений модернизации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях.

Во-первых, организация системы образования, ее структурных подразделений и интенсификация процесса циркуляции знаний также должны быть системой, т.е. базироваться на системной методологии, а управление ею – на принципах современного менеджмента.

Во-вторых, соединение теории и практики должно произойти за счет максимального внимания к прикладным исследованиям, разработке и использованию психолого-педагогических инновационных технологий, реально учитывающих индивидуально-типологические, интеллектуальные, креативные и личностные особенности субъектов образовательного процесса на всех этапах профессионального обучения и становления.

В-третьих, необходима система мониторинга, непрерывного психологического сопровождения профессионального становления личности от входа в профессию до выхода из нее.

В-четвертых, эффективные образовательные технологии должны отвечать принципу максимального сбережения здоровья личности.

Системная методология и менеджмент в образовании

С точки зрения гносеологии, системный подход является результатом пересмотра философской категории «часть и целое». Решение было найдено путем введения нового понятия «связь» и трансформации «части» и «целое» в элемент, подсистему и систему.

Как известно, основоположником общей теории систем является австрийский биолог Л. фон Берталанфи. Затем возникли варианты общей теории систем М.Д. Месаровича, У. Росс Эшби, А.И. Умова и др.

Специальную классификацию типов системной философии предложил американский философ А. Бам. Он выдвинул основные этапы ее становления: атомизм, холизм, эмерджентизм, структурализм и органицизм. В обобщенном виде суть позиции А. Бама заключается в утверждении, что в атомизме часть существует без целого, в холизме – целое без частей, в эмерджентизме – целое до частей и в органицизме – целое и части взаимозависят друг от друга [24]. Что касается структурализма, то он сосредоточил свое внимание на выявлении структуры, совокупности отношений между элементами целого. Однако размыкание структуры в контекст, непосредственный интерес к тому, что лежит вне структуры, обозначили кризис классического структурализма и способствовали становлению системного метода [14, 32].

На наш взгляд, приведенная выше классификация является достаточно обоснованной, если ее рассматривать как концептуальное переосмысление содержания понятия система.

Система – это совокупность (множество) взаимосвязанных элементов и подсистем, которая обладает единством и надсуммарной целостностью, т.е. не сводится к сумме своих частей.

Структура – это строение, внутренняя форма организации системы, инвариантный аспект или инвариантная упорядоченность элементов в соответствии с законом связи между ними [14, 24, 32].

Элемент – понятие, означающее неделимую часть системы (иначе говорят о под- или подсистеме), которая сохраняет все ее основные

свойства. Понятия «система», «субсистема» и «элемент» подвижны и взаимнообратимы в зависимости от точки зрения на объект исследования.

Кроме того, принято говорить о системных принципах: целостности, структурности, взаимодействия системы и среды, иерархичности и множественности описания, инвариантности [14].

Поведение системы как совокупности элементов и их взаимосвязей, прежде всего, подчинено принципам целостности и структурности. Принцип целостности утверждает тот факт, что свойства системы не могут быть сведены к простой сумме свойств ее частей. Система обладает «надсуммарными» свойствами и качествами, которые не присущи отдельным элементам и подсистемам, но возникают в результате их взаимодействия и взаимозависимости. Данный принцип отражает общее направление развития и познания системных объектов: от целого к части.

Принцип структурности подчеркивает значение внутренней формы организации системы, местоположения ее частей. Он детализирует процесс познания, утверждает возможность описания целого через установление и раскрытие структурных компонентов. Структурность в определенном смысле уравнивает значение целого и его частей. Благодаря принципу структурности системный подход находится в оппозиции к таким крайним проявлениям познания, как атомизм и холизм.

Система всегда предполагает упорядоченность структуры. Расположение ее элементов детерминируется горизонтальными и вертикальными связями. Горизонтальные связи интегрируют элементы одного уровня, вертикальные – разных уровней [34]. Таким образом, принцип иерархичности отражает степень расчлененности структуры конкретной системы. В соответствии с данным принципом любая система одновременно является и саморазвивающейся системой, и частью макросистемы.

К числу системных принципов относится принцип взаимозависимости системы и среды. Развивающаяся система, как правило, является открытой системой. Она активно взаимодействует с окружающей средой. Именно в процессе такого взаимодействия формируются и проявляются свойства системы. Отсутствие контакта со средой, жесткий характер и упрощенность системообразующих связей говорят об обратном развитии системы, ее инволюции. С другой стороны, согласно принципу иерархичности, грань между системой и средой во многом условна. Система сама может

рассматриваться на уровне среды по отношению к подсистеме, также как макросистема – по отношению к микросистеме.

Большое значение для описания системы имеет принцип инвариантности или множественности описания. В силу сложной внутренней организации системы (множественности межсистемных связей и способов взаимодействия со средой) возможно построение множества моделей одной и той же системы. Даже структура является не более чем вариантом описания системы.

Взаимодействие системы с качественно разными средами повышает вероятность возникновения ее инварианта: не новой системы, а модификации уже существующей. Поэтому названный системный принцип иногда называют принципом инвариантной устойчивости системы.

Системные принципы были конкретизированы в современном менеджменте как теории и практики управления организациями, работающими в условиях рынка. При этом организация, по определению М.Х. Мескона, М.А. Альберта и Ф.Д. Хедоури, – это группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей [16].

Во-первых, дальнейшее развитие принципа взаимодействия системы и среды привело к обоснованию теории открытых систем. Теория, которая допускает возможность привнесения определенного ресурса извне (из окружающей среды) и утверждает, что ни одна организационная система не является в полной мере самодостаточной или замкнутой [22].

Любая образовательная система не является исключением, импульсом ее дальнейшего развития может служить как внутренний потенциал системы и ее элементов, так и внешнее заимствование информационных и образовательных технологий. Необходимо помнить, что система динамична и развивается в соответствии с ортогенетическим законом Х. Вернора посредством дифференциации и усложнения ее структуры. Напротив, результатом упрощения системы является ее стагнация [34].

Во-вторых, претерпели определенные изменения принципы целостности и структурности. В менеджменте соотношение между ними нашло выражение в формуле: «функция первична, структура вторична». Целостность задает целеполагание в организации, диктует необходимость создания инициативной группы, которая на ос-

нове анализа внутрисистемных связей структурирует ее элементы и подсистемы, распределяет и делегирует полномочия, определяет допустимый уровень автономии структурных подразделений. Открытые динамичные системы должны обладать механизмом «быстрого реагирования».

Стабильность открытой системы – это ее динамическое равновесие, динамическая упорядоченность внутренних горизонтальных и вертикальных связей. Открытые системы принципиально допускают наличие подвижной иерархии социальных ролей, формальных и неформальных, постоянных и временных творческих коллективов и групп.

В-третьих, значение принципа инвариантности систем в менеджменте возрастает, если учитывать в полной мере субъективность поведения человека в организации. Цель структурирует связи и элементы системы, однако одни и те же элементы путем их реструктуризации могут порождать разные системы или устойчивые варианты одной и той же системы. Необходимо различать грань между тиражированием продукта системы (в т.ч. и образовательной) на уровне ее инварианта и возникновением в результате экспорта идей новой образовательной системы. Другими словами, необходимо учитывать инерционные возможности образовательных технологий, которые внедряются в университете, на факультете или на отдельно взятой кафедре.

В менеджменте принято говорить о двойственной природе поведения человека в организации [2, 22]. Его роль может быть потенциально организующей или дезорганизующей. При этом как существо мыслящее человек ведет себя, руководствуясь, прежде всего, собственными интересами и подчиняясь законам межличностного взаимодействия. Как субъекты образовательного процесса преподаватели и студенты определенное время адаптируются к новым технологиям, оказывают прямое или косвенное сопротивление инновациям и/или используют новые технологии, являясь в той или иной степени их соавторами.

Согласно теории управления, каждый человек может находиться на одной из следующих ступеней готовности к внедрению организационного нововведения: понять, принять, освоить, развивать. На каждой из названных выше ступеней руководитель в системе образования решает следующий ряд задач: разъяснить, убедить, научить, повышать квалификацию персонала.

Итак, в зарубежной и отечественной науке накоплен значительный опыт управления образовательным процессом, что привело к возникновению нового направления – менеджмент в образовании.

Модель организации учебного процесса на факультете психологии

Организация учебного процесса на факультете психологии может быть представлена в виде следующей модели (рис. 1). Мы исходим из того, что в процессе обучения и учения необходимо учитывать наличие трех компонентов: преподавателей, студентов и учебной дисциплины с ее спецификой преподавания и спецификой содержания.

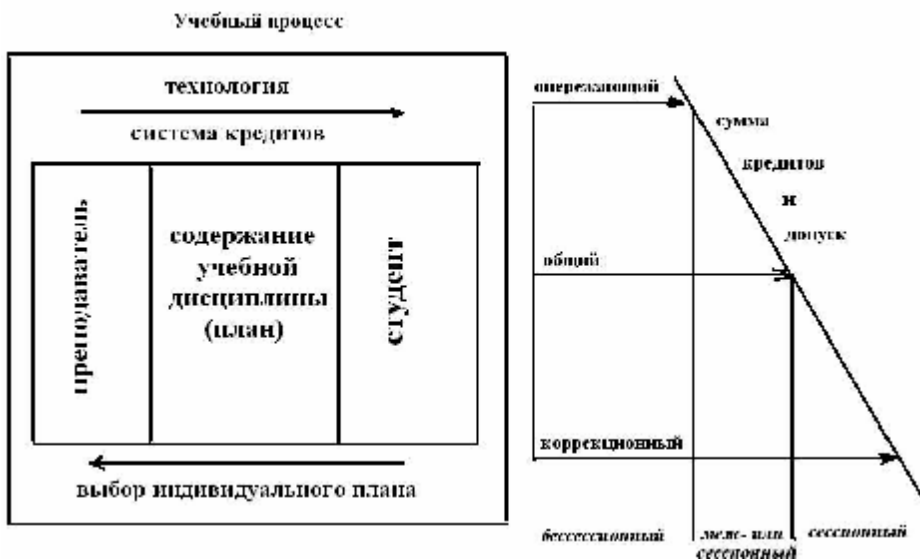


Рисунок 1 – Модель реализации эксперимента

Учебно-воспитательный процесс в вузе предполагает взаимодействие двух субъектов: преподавателей и студентов. Взаимодействие активных личностей как субъектов познания, профессионального становления, интеллектуального и креативного развития и личностного роста. При этом преподаватели предлагают: традиционные и новые технологии обучения; организуют самостоятельную управляемую работу студентов; обеспечивают эффективность и качество профессиональной подготовки; способствуют реализации и само-

реализации интеллектуальных и креативных способностей и личностному росту студентов. Студенты, в свою очередь, выбирают свой индивидуальный план изучения конкретной учебной дисциплины.

Технологии обучения не разрабатываются вне содержания определенной учебной дисциплины, ее категориально-понятийного аппарата. Новые образовательные технологии являются объектом исследования и апробации специалистами в области педагогики и педагогической психологии, в первую очередь, новой и достаточно перспективной отрасли – психологии образования. К достижениям в этой области теории и практики можно отнести модульные технологии, рейтинговую и кредитную системы, десятибалльную систему оценки знаний и т.д.

Модульный подход в образовании

В настоящее время принято употреблять следующую терминологию: модульный подход, модульное образование, модульные технологии, учебный модуль. Сам термин «модуль» восходит к латинскому *modulus* – мера. По содержанию это понятие ближе всего к следующему определению: «условная единица в строительстве или архитектуре, используемая для координации размеров частей сооружения и всего комплекса, приведения в гармоническое соответствие размеров и его "частей"» [27].

Г. Лефрансуа в книге «Прикладная педагогическая психология» приводит анализ психолого-педагогических образовательных технологий, основанных на модульном подходе [11], в частности, таких индивидуализированных программ обучения, как Обучение «мастерством владения» Блума и Персонализированной системы обучения Келлера.

Ф. Келлер называет следующие основные элементы авторской модели обучения, которая получила название Персонализированной системы обучения Келлера:

- направленность на овладение навыками;
- цели обучения четко определены;
- саморегулируемая система обучения;
- материал разбит на отдельные модули в строго определенной последовательности;
- используется повторное тестирование;
- ученик узнает свой результат сразу после тестирования;

- всем дается кредит успеха, за ошибками не следует никакого наказания;
- лекции мотивируют учеников;
- ответственность за результат обучения возлагается на обучающихся.

Система обучения Ф. Келлера предполагает разбивку содержания курса на отдельные небольшие модули, разработку соответствующего учебного инструментария для каждого модуля и предоставление достаточного количества времени для его прохождения. Переход к новому модулю осуществляется после тестирования, результаты которого определяют: нужно ли потратить дополнительное время на закрепление изученного материала. После изучения учебной дисциплины проводится экзамен по всему курсу.

В психологии модулярные представления возникли в 70-е годы XX века. Под модулем стали понимать специализированную подсистему памяти, относительно замкнутую и гомогенную, которая характеризуется продолжительностью переработки и доминирующим кодом. Модули имеют иерархическое соподчинение и пересекающиеся критические факторы, необходимые для успешного функционирования того или иного модуля на заданном уровне переработки [28].

Те же положения можно обнаружить в определении принципа модульности, предложенном П.И. Третьяковым и И.Б. Сенновским [31, 24]. По их мнению, принцип модульности предполагает цельность и завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков-модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов.

П.А. Юцявичене (1989) приводит ряд отличий модульной системы организации учебно-воспитательного процесса от традиционного образования [35]. При модульном образовании содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению.

Концептуальной основой модульного подхода выступает системная методология. Поэтому необходимо максимально учитывать структуру учебной дисциплины, системный характер ее содержания, не сводить модули к комплексам, а вычленять их на уровне подсистем.

Таким образом, модульный подход представляет собой подсистему современного учебно-методического комплекса наряду с целями, содержанием, дидактическими средствами и организационными формами обучения. Он включает в себя целевую программу действий студентов, банк информации, методическое руководство для студента и/или преподавателя, листы самоконтроля знаний студентов и задания по их возможной коррекции.

Цель и задачи введения модульного подхода

Цель: создать систему межличностного психолого-педагогического взаимодействия студентов и преподавателей, основанную на естественной интеграции процесса обучения и учения, самостоятельной работы студентов в контексте программы учебных действий.

Задачи:

1. Разработать системную модель презентации содержания учебной дисциплины с учетом целостности и автономности ее структурных единиц.
2. Обеспечить осознанный характер усвоения информации студентами как на уровне цели, так и на уровне задач (поэтапного усвоения).
3. Формировать психологию субъекта учебно-воспитательного процесса.
4. Повысить качество знаний и профессиональной подготовки специалистов посредством максимального учета индивидуальных особенностей познавательных процессов, опираясь на сочетание целостных кумулятивных форм контроля и поэтапного контроля усвоения отдельных структурных единиц.

Алгоритм построения модуля

1. Выделение и анализ структуры учебного курса (отдельных модулей или подсистем информации).
2. Построение структуры модулей (выделение подсистем или блоков информации) и формирование их содержания.
3. Разработка учебных элементов в соответствии с инвариантным составом и формой модуля.

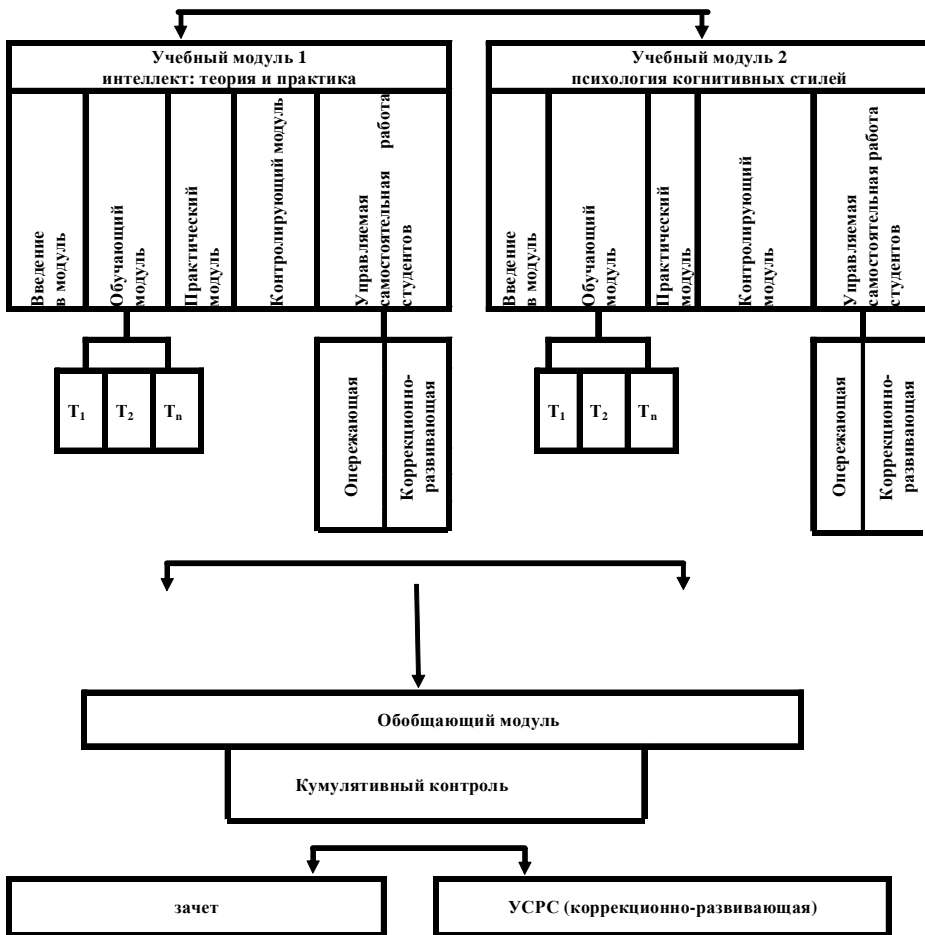


Рисунок 2 – Примерная структура модуля спецкурса

Примечание: T_n – темы спецкурса; УСРС – управляемая самостоятельная работа студентов.

На рис. 2 видно, что, исходя из содержания учебной дисциплины, мы выделили две подсистемы (два учебных модуля). Учебный модуль 1 «Интеллект: теория и практика» и учебный модуль 2 «Психология когнитивных стилей». В структуру каждого учебного модуля входят следующие элементы: введение в модуль, обучающий модуль, практический модуль, контрольный модуль и блок управляемой самостоятельной работы студентов.

Необходимость «введения в модуль» определяется принципами целостности и структурности. Студент только тогда будет субъектом образовательного процесса, когда заранее будет знать о структуре и этапах изучения учебной дисциплины. Каждый студент должен знать, что станет содержанием следующей лекции, семинарского или практического занятия. Только тогда он утратит роль «ведомого» и получит возможность заранее готовиться к диалогу с преподавателем.

Обучающий модуль целесообразно структурировать в соответствии с тематикой учебной дисциплины. При этом каждая тема должна обладать автономностью, относительной логической завершенностью в пределах целого. Практический модуль представляет собой совокупность практических и лабораторных занятий. Контролирующий модуль предполагает выявление качества и уровня знаний, практических умений и навыков в пределах учебного модуля.

Модульная технология обучения позволяет студентам не накапливать аффекты. Негативное отношение к дисциплине, вызванное ситуациями неуспеха, может быть преодолено при изучении следующего учебного модуля. Формируется иная психология учения: я могу не знать, не понимать содержание отдельной темы, но я способен освоить другие темы и дисциплину в целом.

Данная модель изучения учебного курса основана не на линейном, а на спиральном принципе изложения. Изучение по спирали, предложенное американским психологом Дж. Брунером, позволяет не накапливать незнания, а усваивать материал (по мере необходимости) еще с одной попытки. Так, в модели предусмотрены обобщающий модуль и кумулятивный контроль, включающий тестовые задания из всех изученных ранее учебных модулей. Такая методика учения и обучения не позволяет студенту работать по сценарию: сдал тестирование и забыл. Напротив, он знает, что на новом «витке спирали» эти вопросы вновь будут включены в тестовые среды. Поэтому необходимо в контексте коррекционно-развивающей УСПС ликвидировать имеющиеся пробелы в знаниях и навыках.

По итогам изучения дисциплины возможны следующие варианты контроля: зачет или коррекционно-развивающее занятие, планы которых разрабатываются преподавателем и студентом.

Кредитно-рейтинговая система на факультете

Что касается кредитной и рейтинговой системы оценки знаний студентов, то мы не будем подробно останавливаться на характеристике

названных выше нововведений, они достаточно полно изложены в психолого-педагогической литературе. Опираясь на разработки в этой области, нам удалось интегрировать названные образовательные инновации и создать на основе их анализа собственную динамическую модель.

В качестве системообразующего фактора мы стали рассматривать систему кредитов. Первоначально были выделены 26 форм и видов учебной деятельности студентов (табл. 1) [18].

Затем, независимо друг от друга, студенты и преподаватели проанжировали виды учебной деятельности по степени значимости их вклада в профессиональное становление специалиста. Как и следовало ожидать, измерительные шкалы не совпали, и мы обратились к экспертной оценке опытных преподавателей.

Итогом анализа и согласования стала названная выше измерительная шкала. Частичные изменения были внесены после первого года эксперимента. Так, мы увеличили количество кредитов за тестирование с 15 до 30, контрольную работу и коллоквиум – с 15 и 17 до 25 кредитов.

На основании проведенной работы стало возможным разработать индивидуальный план изучения конкретной учебной дисциплины.

Т а б л и ц а 1

Оценка форм и видов деятельности студентов в кредитах

Форма учебной деятельности	Сумма кредитов
Дипломная работа	100
Проектирование	80
Курсовая работа	70
Участие в работе проблемной группы	60
Спецсеминары и тренинги	40
Работа по специальности	40
Участие в олимпиадах и конкурсах	38
Сочинение, эссе	35
Публикация тезисов, статьи	30
Тестирование (контрольное)	30
Участие в исследованиях и обработке данных	25
Коллоквиум	25
Контрольная работа	25
Реферат	20

Продолжение таблицы

Анализ монографий	12
Лабораторная работа	12
Ассистирование преподавателю	10
Изготовление дидактических материалов	10
Тематическое сообщение	7
Анализ журнальных статей	5
Конспектирование (работа с первоисточниками)	5
Анализ проблемной и конкретной ситуации	5
Участие в конференции	4
Участие в семинарских и практических занятиях	4
Рецензия на выступление	4
Посещение лекций	2

Нашей образовательной моделью предусмотрено три таких плана: общий, опережающий и коррекционный. Общий индивидуальный план изучения дисциплины предлагает преподаватель-предметник, максимально учитывая специфику содержания курса. План реализуется в соответствии с алгоритмом расчета суммы кредитов.

Т а б л и ц а 2

**Алгоритм расчета суммы кредитов на примере спецкурса
«Актуальные проблемы психологии интеллекта»**

Формы учебной деятельности:

Семинары	– 10 (часов) x 4 (кредита) = 40
Лабораторные занятия	– 4 (часа) x 12 (кредитов) = 48
Тестовый контроль	– 2 x 30 = 60
	ИТОГО: min У кредитов = 180

Коэффициент активности (30%) = 60

реферат;
контрольная работа;
ассистирование преподавателю;
и т.д.

ИТОГО: общая У кредитов = 240

Коэффициент активности, предусмотренный алгоритмом, определяет позицию студента как субъекта образовательного процесса, предполагает самостоятельность и осознанность выбора форм и видов учебной деятельности в соответствии с принципом природосообразности и уровнем развития индивидуальных способностей.

Он формирует мотивацию на успех и исключает «наказание» за невыполненные виды деятельности.

Студент, выбирая индивидуальный темп обучения, разрабатывает свой опережающий индивидуальный план и согласует его с преподавателем. Коррекционный индивидуальный план создается по мере необходимости, если по объективным или субъективным причинам студент не может реализовать общий или опережающий план.

Система планов придает образовательной модели определенную динамику, позволяет максимально учитывать индивидуально-типологические особенности личности обучающегося, дифференцировать студентов в соответствии с их способностями и академической успеваемостью.

Разный темп обучения, предусмотренный планами, способствует дифференцированному подходу к организации контроля знаний. На наш взгляд, возможен бессессионный и межсессионный (для опережающего плана), межсессионный или сессионный (для общего плана) и сессионный (для коррекционного плана) контроль. Нельзя забывать, что рыночная экономика требует активной, предприимчивой и конкурентоспособной личности.

Сумма набранных студентом кредитов выступает как допуск к экзаменационной сессии. Наша система предусматривает наличие шести категорий студентов и двенадцати вариантов оценки знаний на экзамене (рис. 3).

Если сумма кредитов составляет 100%, то студент «автоматом» получает 9 баллов, или он имеет право сдать экзамен на 10 баллов. В случае неудачного ответа он может получить минимальную оценку – 8;

80–99%, то «автомат» обеспечивает 6 баллов, или после экзамена оценка может варьироваться соответственно от 5 до 7–9 баллов;

70–79%, то гарантируются 3 балла, или от 2 до 4–8 баллов на экзамене;

51–69% предполагают экзамен с оценкой не выше 7 баллов;

41–50% требуют повторного экзамена и предусматривают максимальную оценку в 6 баллов;

0–40% расцениваются как «незачет». Студенту предлагается повторно на другом отделении или в следующем учебном году на платной основе изучать данную дисциплину (допускается не более 3-х задолженностей). При этом система «автоматов» включается только тогда, когда студент выполнил обязательные промежуточные формы контроля (тестирование, контрольную работу и коллоквиум).

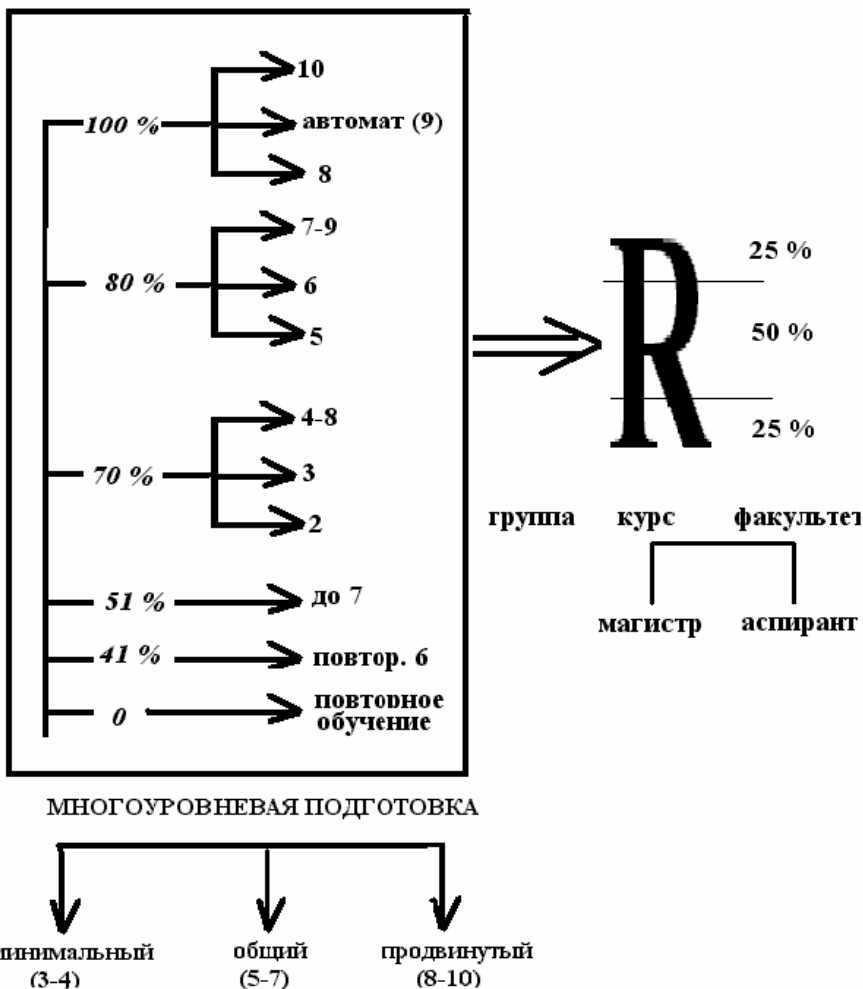


Рисунок 3 – Многоуровневая подготовка студентов

Следует отметить, что для успешной сдачи зачетной учебной дисциплины студенту достаточно набрать 70% от общей суммы кредитов.

Итак, мостик между кредитной и рейтинговой системой – процент выполнения учебного плана. Процент играет роль условной «конвертируемой валюты». Достоинство такого подхода в том, что нет значимых и незначимых дисциплин, следовательно, не формируется психология двойных стандартов. Все дисциплины, предусмотренные учебным планом вне зависимости от количества часов, предусмотренных на их изучение, находятся в одном правовом поле.

Рейтинг и многоуровневая подготовка

Сумма набранных кредитов согласуется с десятибалльной оценкой качества знаний и индивидуальным рейтингом студента. Наша образовательная модель предусматривает наличие трех видов рейтинга: частного, общего кредитного и общего оценочного. Частный рейтинг представляет собой сумму кредитов по конкретной учебной дисциплине относительно группы (курса). Общий кредитный рейтинг – сумма частных рейтингов за семестр, год или за все время обучения относительно других студентов. Он отражает успешность обучения конкретного студента только относительно его группы и курса. Меняются учебные планы, увеличивается или уменьшается количество часов, вводятся новые курсы, что приводит к ограниченности использования данной измерительной шкалы. Общий оценочный рейтинг рассчитывается как среднеарифметическое от суммы баллов, набранных студентом по дисциплинам, оцениваемым на экзаменах и дифференцированных зачетах, а также курсовых и дипломных работ, производственных практик. Он служит основанием для начисления стипендий студентам факультета.

Введение рейтинговой системы преследует как оперативные, так и стратегические цели. Оперативные цели – интенсифицировать учебно-познавательную деятельность студентов, повысить качество профессиональной подготовки, активизировать формы и методы управляемой самостоятельной работы за счет поэтапной и дифференцированной оценки всех видов учебного и научно-исследовательского образовательного процесса по многобалльной шкале. Поэтому подготовка специалиста предполагает наличие следующих уровней:

- 1) минимальный уровень (1–4 балла);
- 2) общий уровень (5–7 баллов);
- 3) продвинутый уровень (8–10 баллов).

Минимальный уровень означает «прослушал», изучил программу курса для собственного самообразования.

Общий уровень обеспечивает право на работу по специальности и соответствует требованиям, предъявляемым к специалисту: активность, самостоятельность, конкурентоспособность.

Продвинутый уровень дает право на дальнейшее повышение квалификации в магистратуре и аспирантуре.

Таким образом, стратегическая цель рейтинговой оценки заключается в том, что она позволяет объективно ранжировать студентов

и, опираясь на результаты ранжирования, определять их место в многоуровневой системе высшего образования: бакалавр, дипломированный специалист, магистр. Поэтому для того чтобы рейтинговая система действительно была эффективной и выполняла свои функции, она должна быть непосредственно включена в широкий социальный контекст. Образовательный уровень необходимо подкрепить социально-экономическим статусом выпускника.

Психологическое сопровождение образования и психологическое здоровье

По мнению профессора Г.С. Никифорова, с позиций системного подхода человек – сложная живая система, жизнедеятельность которой обеспечивается на биологическом, психологическом и социальном уровнях функционирования [22]. Следовательно, можно говорить о трех уровнях здоровья человека: психическое здоровье, психологическое здоровье, психологическая культура. При этом критерии данных дефиниций все еще строго не определены. Так, определение понятия «психическое здоровье» экспертами Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) включает в себя следующие пункты:

- 1) отсутствие выраженных психических расстройств;
- 2) определенный резерв сил человека, благодаря которому он может преодолеть неожиданные стрессы и затруднения, возникающие в исключительных обстоятельствах;
- 3) состояние равновесия между человеком и окружающим миром, гармония между им и обществом, сосуществование представлений отдельного человека с представлениями других людей об «объективной реальности» [5].

Последний пункт представлен также в определении психологического здоровья как состояния гармонии с окружающим миром и основания для самопознания и саморазвития.

Наиболее распространенные формы нарушений психического здоровья у детей и подростков – эмоциональные расстройства и отклонения в поведении. Оба вида нарушений вызывают серьезное беспокойство, сопровождаются снижением успеваемости в школе и приводят, в конечном счете, к снижению самореализации и адаптации. Как утверждают Е.Р. Слободская, М.В. Сафронова и Н.Н. Савина (2001), последствиями отклонений в психическом здоровье подростков могут быть противоправные действия, самоубийства и психосоматические заболевания [26].

Названные выше авторы приводят результаты исследований современных зарубежных психологов и психотерапевтов по проблеме психического (психологического) здоровья, его детерминации в контексте соотношения эмоциональных расстройств и отклонения в поведении. Эмоциональные расстройства – депрессивные состояния, тревожность и страхи. Отклонение в поведении, по определению американской классификации расстройств DSM-IV, – это повторяющееся и стойкое поведение, при котором или основные права других людей, или важнейшие сопутствующие возрасту социальные нормы или правила ограничиваются.

Так, заслуживает внимания вывод о вкладе биологических и средовых факторов в развитие отклонений в поведении: во-первых, влияние личностных особенностей ребенка преобладает над родительским влиянием; во-вторых, существует биологическая предрасположенность к определенной психопатологии – отклонениям в поведении или эмоциональным расстройствам; в-третьих, влияние окружающей ребенка среды опосредуется познавательными и эмоциональными процессами, а результат развития зависит от свойств нейрофизиологических систем, контролирующих эмоции и поведение конкретной личности [30].

«Согласно теории Дж. Грея, система торможения поведения контролирует реакции индивида на неопределенность, новую обстановку и угрозу наказания, а система приближения активизируется в ответ на привлекательные стимулы» [26]. Соотношение уровня развития этих нейрофизиологических систем может иметь следующие последствия:

1. Повышенная чувствительность системы торможения поведения приводит к пугливости и робости с первых месяцев жизни ребенка, к застенчивости в подростковом возрасте, возникновению предрасположенности к развитию эмоциональных расстройств.

2. Повышенная чувствительность системы приближения способствует тому, что ребенок интересуется всем новым, но предрасположен к развитию отклонений в поведении.

3. Высокая чувствительность системы приближения и низкая – системы торможения поведения осложняют процессы самоконтроля и способствуют возникновению риска развития антисоциальной личности.

М. Раттер с коллегами установили, что некоторые школы могут оказывать или позитивное, или негативное влияние на психическое здоровье детей. При этом уровень финансирования, размер школы

и классов, программы обучения, наказания, социальный и интеллектуальный состав учащихся не оказывали существенного влияния на их успеваемость и поведение. Значимыми оказались следующие факторы: награды и похвала за работу в школе и хорошее поведение, комфортная обстановка, ответственность учеников и их участие в жизни школы, упор на учебу, личный пример учителей, их компетентность при управлении классом и эффективная организация работы коллектива [26].

Итак, учебно-воспитательный процесс представляет собой часть окружающей среды для его субъектов. Следовательно, возникает необходимость организованного психологического сопровождения обучения и профессионального становления.

Разрабатывая модель организации учебного процесса на факультете психологии в условиях реализации образовательных инноваций, мы также исходили из необходимости обоснования концепции психологического сопровождения профессионального становления личности. Обучение в вузе, к сожалению, не исключает конфликтно- и стрессогенных ситуаций. К причинам, вызывающим стресс, можно отнести общение на экзаменах в условиях дефицита времени, недостатка информации и высокой ответственности за его результат, информационные и эмоциональные перегрузки и т.п. Поэтому новые образовательные технологии должны быть более гуманны по отношению как к студенту, так и преподавателю, а, следовательно, и здоровьесберегающими.

Учитывая вышеизложенное, мы пришли к выводу, что психологический мониторинг обучения и учения необходимо осуществлять на когнитивном, аффективном (эмоциональном) и поведенческом уровнях. В результате были отобраны следующие диагностические методики: 16 PF опросник Р. Кеттелла, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, метод изучения имплицитной обучаемости, а также анализ академической успеваемости студентов [33].

Опросник Р. Кеттелла позволяет проанализировать структуру личности, исходя из 16 биполярных черт, а также особенности интеллектуальной и эмоциональной сферы личности, уровень развития ее коммуникативных способностей.

Методика В.В. Бойко предназначена для диагностики уровня эмоционального выгорания: выработанного личностью механизма психологической защиты в форме полного или частичного исключения

эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. «Выгорание» – отчасти приобретенный функциональный стереотип профессионального поведения, который позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать дисфункциональные последствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами.

Методика позволяет диагностировать степень сформированности трех фаз развития стресса, каждая из которых включает четыре симптома:

– **напряжение** (переживание психотравмирующих обстоятельств; неудовлетворенность собой; загнанность в клетку; тревога и депрессия);

– **резистенция** (неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономии эмоций; редукция профессиональных обязанностей);

– **истощение** (эмоциональный дефицит; эмоциональная отстраненность; личностная отстраненность (деперсонализация); психосоматические и психовегетативные нарушения).

Методика дает подробную картину синдрома эмоционального «выгорания» и позволяет разработать индивидуальные меры профилактики и психокоррекции.

Обучаемость и академическая успеваемость студентов также являются объективными критериями эффективности и целесообразности использования новых образовательных технологий.

Структура личности студентов и синдром эмоционального выгорания в обучении

В табл. 3 представлены средние показатели по шкалам 16 PF опросника Р. Кеттелла, по которым были обнаружены статистически достоверные различия. Различия были выявлены по 7 из 16 шкалам теста:

С «Слабость «Я» (эмоциональная неустойчивость) – Сила «Я» (эмоциональная устойчивость)»; F «Десургенсия (рассудительность, озабоченность) – Сургенсия (легкомысленность, беспечность)»; I «Харрия (суровость, жестокость) – Премсия (мягкосердечность, нежность)»; N «Безыскусственность (наивность, простота) – Искусст-

венность (проницательность, расчетливость)»; О «Гипертимия (самоуверенность) – Гипотимия (склонность к чувству вины, обязательность)»; Q₁ «Консерватизм (ригидность) – Радикализм (гибкость)»; Q₂ «Социабельность (зависимость от группы) – Самодостаточность (самостоятельность)».

Высокие показатели по фактору С свойственны эмоционально зрелым людям, которые смело смотрят в лицо фактам, спокойны, уверены в себе, постоянны в своих планах и привязанностях. Они эмоционально устойчивы, на вещи смотрят реалистично, хорошо осознают требования действительности, способны следовать нормам и правилам поведения, не скрывают от себя собственные недостатки и не расстраиваются из-за пустяков.

Низкие оценки бывают у тех людей, которые не способны контролировать собственные эмоции и импульсивные влечения. У них снижен эмоциональный контроль, отсутствует чувство ответственности, для них характерны чувство усталости, неспособности справиться с жизненными трудностями, вероятно склонность к невротическим расстройствам.

Таблица 3

Уровень достоверности различий до и после воздействия по Т-критерию Вилкоксона

Шкала	m		d	T	P-level
	до	после			
С	14,65	15,60	0,95	496,0	0,03
F	17,26	16,30	-0,96	363,5	0,03
I	14,49	13,30	-1,19	388,0	0,03
N	11,26	10,20	-1,06	386,5	0,02
O	13,57	11,20	-2,37	350,5	0,001
Q ₁	9,96	10,90	0,94	401,0	0,01
Q ₂	8,57	9,70	1,13	504,0	0,04

В процессе экспериментального обучения произошел значимый сдвиг в сторону положительного полюса фактора (Т-критерий Вилкоксона, T=496 при P<0,03), т.е. студенты стали более эмоционально устойчивы, реалистичны и ответственны.

По фактору F наблюдается динамика от легкомысленности и беспечности к рассудительности и озабоченности (T=363,5 при P <0,03).

Вместе с тем уровень показателей по данному фактору до и после экспериментального воздействия находится в пределах средних значений.

Изменения показателей **фактора I** позволяют говорить о сдвиге в сторону эмоциональной стабильности, практичности и реалистичности ($T=388$ при $P<0,03$). До эксперимента для студентов был характерен высокий уровень, т.е. они отличались чувствительностью, мягкостью, мечтательностью. Для таких людей вероятны в поведении черты театральности, иногда – тревожности. После воздействия наблюдается средний уровень показателей данного фактора. Больше веры рассудку, чем чувству.

В пределах среднего уровня произошли изменения показателей **фактора N** ($T=386,5$ при $P<0,02$). Другими словами, речь идет о формировании расчетливости, принципиальности, умения держаться корректно, вежливо, отстраненно, несколько амбициозно. На смену бестактности и прямолинейности, естественности, спонтанности, простоты и грубоватости поведения приходит разумный подход и скептическое отношение к лозунгам и призывам.

Наиболее высокий уровень достоверности различий был обнаружен по **фактору O** ($T=350,5$ при $P<0,001$). Испытуемые избавились от излишней самоуверенности, приобрели чувство озабоченности и обязательности.

Динамика показателей **фактора Q₁** свидетельствует о гибкости поведения, критичности мышления, недоверии авторитетам, способности воспринимать новые идеи и перемены ($T=401$ при $P<0,01$). Кроме того, студенты сделали значительный шаг к самодостаточности и самостоятельности принятия решений, независимости от группы (**фактора Q₂**; $T=504$ при $P<0,04$).

Анализ вторичных факторов методики позволяет говорить о следующих тенденциях: реальности сдвига от тревожности к адаптированности (**фактор F₁**) – 7,27 и 6,26; от конформности к независимости (**фактор F₄**) – 9,6 и 9,86 соответственно.

Методика позволяет объединить частные факторы в три интегрированные шкалы: интеллектуальные особенности, эмоционально-волевые особенности и коммуникативные свойства личности. Средние показатели по шкале интеллектуальных особенностей в сырых баллах – 10,29 и 10,6; в стенах – 6,33 до и после воздействия. По шкале эмоционально-волевых особенностей соответственно 13,09 (или 6 стенов) и 12,7 (или 5,83 стена). Показатели коммуникативных свойств личности изменились только в сырых баллах: с 12,97 до 13,08. Средняя сумма стенов – 6,57.

Таким образом, на основании динамики личностных факторов можно утверждать, что экспериментальная модель обучения на факультете психологии способствует формированию и развитию эмоционально устойчивой, адаптивной, способной принимать самостоятельные решения, а тем самым и конкурентоспособной личности.

Результаты диагностики студентов до и после воздействия, по методике В.В. Бойко (табл. 4), в целом соответствуют показателям по фактору С 16 РF Опросника Р. Кеттелла: эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость.

Т а б л и ц а 4

Показатели эмоционального выгорания по тесту В.В. Бойко

Шкала, стадия	m		d
	До	после	
Напряжение			
1.1	9,36	7,78	-1,58
1.2	4,52	4,27	-0,25
1.3	3,17	3,54	0,37
1.4	9,42	8,19	-1,23
фаза	26,51	23,78	-2,73
Резистенция			
2.1	16,42	14,46	-1,96
2.2	6,46	7,34	0,88
2.3	6,83	8,44	1,61
2.4	12,57	13,00	0,43
фаза	42,03	43,24	1,21

Продолжение таблицы

Истощение			
3.1	7,90	10,14	2,24**
3.2	9,17	9,42	0,25
3.3	6,91	5,83	-1,08
3.4	7,33	5,78	-1,55
фаза	31,49	31,17	-0,32
Примечание: * *- $P < 0,01$			

Статистически значимые различия были обнаружены только между показателями первой стадии по шкале «Истощение» ($T = 439$ при $P < 0,01$). Как видно из табл. 4, качественные изменения наблюдаются (в сторону позитивного сдвига) по шкалам «Напряжение» и «Истощение». Показатели по стадиям с более высоким уровнем снизились ($-1,08$ и $-1,55$).

Особенности интеллекта психолога-исследователя и психолога-практика

Подготовка профессиональных психологов и, как следствие, создание психологической службы актуализировали проблему профессионального отбора абитуриентов с учетом индивидуальных способностей и склонностей. Возник социальный запрос на диагностику специальных психологических способностей, реализация которого не могла не учитывать более частный аспект: способность к исследовательской и практической деятельности психолога.

В настоящее время нет общепризнанной теории психологических способностей, как и общепризнанного диагностического инструментария для их выявления и измерения. Ниже мы остановимся на моделях психолога-исследователя и психолога-практика, предложенных Р. Кеттеллом и Н.А. Аминовым, а также проанализируем особенности развития интеллекта практико-ориентированного и исследовательски-ориентированного психолога [1].

Основываясь на данных, полученных с помощью 16-факторного опросника, Р. Кеттелл, Н.А. Аминова, М.В. Молоканов предложили формулы эффективности названных выше типов психолога [1]. Для психолога-практика – это сумма следующих факторов: $0,72 A + 0,29 B + 0,29 H + 0,29 N$. Соответственно формула психолога-эксперта: $0,31 A + 0,78 B + 0,47 N$. При этом коэффициенты перед буквенными обозначениями факторов указывают на их вклад в эффективность соответствующей деятельности психолога.

Сходства в профессиональных портретах психологов-практиков и психологов-исследователей больше, чем различия. Сходство задано тремя факторами: А – «готовность к контактам», В – «общая интеллектуальность» и N – «умение поддерживать контакты». Представляет интерес тот факт, что весовые нагрузки коэффициентов двух факторов из трех у психолога-исследователя выше, чем у психологов-практиков (N, $d=18$; B, $d=49$). По фактору А, напротив, практик превосходит исследователя ($d=41$). Различие в портретах сводится к наличию у психолога-практика дополнительного фактора Н – «ненасыщаемость контактами с другими людьми».

Модель Н.А. Аминова основана на преобладании в профиле студента-психолога, ориентированного на исследовательскую деятельность, сочетания факторов А, В и Q3 («сдержанность»). В портрете будущего психолога-практика – А, В, F (аттракция, т.е. привлекательность, эмоциональная заразительность) и I (эмпатия, т.е. сопереживание). В том и другом случае речь может идти о социальной направленности мышления. Различие заключается в том, что у психолога-исследователя доминирует социальный контроль поведения, а у психолога-практика – социальная презентация (аттракция и эмпатия).

Рассмотрим корреляцию между показателями социального интеллекта и эффективностью становления соответствующих профилей психолога (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Корреляция социального интеллекта и эффективности становления психолога

	МОДЕЛЬ КЕТТЕЛЛА		МОДЕЛЬ АМИНОВА	
	Практик	Эксперт	Π _о	И _о
S ₁	0,18	0,23	0,38**	0,22
S ₂	0,17	0,17	0,13	0,16
S ₃	0,12	0,20	0,25*	0,14
S ₄	0,12	0,22	0,18	0,16
КО	0,20	0,31**	0,36**	0,25*
Примечание – Π _о – практико-ориентированный психолог; И _о – исследовательски-ориентированный психолог; * – P < 0,05; ** – P < 0,01.				

Как видно из таблицы 5, социальный интеллект положительно коррелирует с показателями эффективности исследовательской и практической деятельности психолога. При этом наибольшей прогностичностью обладает композитная оценка (КО) теста Дж. Гилфорда и Г. Салливена. Профессия психолога требует понимания (познания) поведения другого человека на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, а также, что особенно примечательно, системного познания в динамике и трансформации ситуации.

Из факторов, образующих портретную композицию психолога-практика и психолога-исследователя, только В – общая интеллектуальность значимо коррелирует со всеми субтестами методики исследования социального интеллекта (от 0,25 до 0,34), включая и композитную оценку (0,45). Кроме того, S1 «История с завершением» коррелирует с фактором Н (0,30) и фактором I (0,30). Фактор N, напротив, отрицательно, хотя и статистически не значимо, коррелирует со всеми субтестами, диагностирующими частные способности социального интеллекта.

В табл. 6 представлены коэффициенты корреляции Ч. Спирмена между показателями эффективности становления психолога-практика и психолога-исследователя и интеллектуальными шкалами ряда тестов.

Таблица 6

Показатели коэффициента корреляции Спирмена между шкалами тестов интеллекта и эффективностью становления психолога

		Модель Кеттелла				Модель Аминова			
		Практик		Эксперт		П _о		И _о	
		1	2	1	2	1	2	1	2
Амтхауэр	A ₁	0,29*		0,29*		0,29*		0,32*	
	A ₂				0,28*		0,30*		
	A ₃			0,27*					
	A ₈				0,25*				
	A ₉				0,25*				
	A				0,36*	0,26*			0,26*

Продолжение таблицы

Векслер	V ₂		0,29*		0,40*		0,30*		0,28*
	V ₅					0,25*			
	V _v				0,25*				
	V ₇		0,28*		0,31*			0,33*	0,34*
	V ₈		0,28*	0,28*	0,35*			0,35*	0,33*
	V ₉			0,27*					
	V _n			0,39*	0,35*			0,35*	0,30*
	V _o			0,36*	0,34*			0,32*	
BCI	AS								
	P	0,33**		0,44*	0,25*	0,29*		0,34*	

Как видно из таблицы 6, с успешностью становления психолога-практика и психолога-исследователя коррелируют, в первую очередь, показатели комплекса вербальных субтестов методики Р. Амтхауэра (A₁–A₄ и A₉), который предполагает общую способность оперировать словами и ориентацию на общественные науки. Это комплекс шкал «Дополнение предложений» (A₁), «Исключение слова» (A₂), «Аналогии» (A₃) и «Память» (A₉). Кроме того, комбинация шкал A₁ и A₃ свидетельствует о значении практического плана способностей для психологической профессии. Шкала «Пространственное обобщение» (A₈) является элементом комплекса конструктивных способностей, которые могут служить основанием для естественно-технической и общенаучной одаренности.

Для психолога-практика и психолога-исследователя необходим определенный словарный запас и «чувство языка» (A₁). Кроме этого, для психолога-исследователя, по модели Р. Кеттелла, необходима способность выносить суждения и умозаключения (A₃), а по модели Н.А. Аминова – высокий уровень общего интеллекта (AA) (тест Р. Амтхауэра).

Шкала «Понятливость» (V₂) подтверждает значимость социального интеллекта для студента-психолога. Данный элемент вербального интеллекта на втором этапе эксперимента играет такую же роль, как общий словарный запас (A₁) на его начальной стадии. Для практико-

ориентированного психолога, согласно модели Н.А. Аминова, на первом этапе не последнее значение имеет оперативная память и активное внимание (V_5), для психолога-эксперта, по Р. Кеттеллу, – показатели по шкале «Память» (A_9) на втором этапе.

Шкалы теста Д. Векслера (с 7 по 11) отражают состояние невербального интеллекта, деятельность которого связана не столько со знаниями, сколько со сформировавшимися на их основе умениями. Невербальный интеллект позволяет судить о психофизиологических, сенсорных и перцептивных характеристиках индивида и косвенно свидетельствует об эффективности подготовки специалиста. Корреляции со шкалами теста Д. Векслера носят более устойчивый характер. Речь идет о субтестах «Недостающие детали» (V7) и о невербальном интеллекте для психолога-исследователя по двум моделям, а также «Шифровка» (V7) для модели Н.А. Аминова и значении общего интеллекта в модели Р. Кеттелла.

Для двух типов психолога имеют значение вербальный и общий (как суммарный показатель невербального и вербального) интеллект, а также показатели абстрактного интеллекта по методике ВСГ. Субшкалы методики ВСГ входят в общий кластер со шкалами Д. Векслера и наиболее близки его вербальным компонентам [13]. Абстрактный интеллект как совокупность когнитивных способностей, основанных на понятийной репрезентации вербальной информации, также необходим и практико-ориентированному психологу. В то же время ассоциативные способности не коррелируют значимо с эффективностью становления названных выше типов психолога. При этом количество корреляций показателей эффективности становления практика и показателей по шкалам интеллекта – 11, в то время как психолога-экспериментатора – 28.

Динамика имплицитной обучаемости студентов-психологов

Обучаемость является одним из основных показателей готовности к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. В психологии обучаемость трактуется с разных позиций, но общее в содержании этого понятия то, что это потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях его жизнедеятельности [7].

В отечественной психологии термин «обучаемость» впервые введен в школе Л.С. Выготского в связи с учением о зоне ближайшего

развития. В западной психологии аналогом термина «обучаемость» являются «академические способности», «академический интеллект», которые измеряются тестами достижений и выявляют степень владения конкретными знаниями, умениями, навыками.

Дальнейшее развитие идея обучаемости получила в работах Б.Г. Ананьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Б.В. Зейгарник, А.К. Марковой, З.И. Калмыковой и других исследователей. Так, Б.В. Зейгарник трактует обучаемость как «...потенциальную возможность к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе» [7]. По А.К. Марковой, обученность и обучаемость – одна из составляющих профессиональной компетентности учителя, ее результат. Обучаемость – это «восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития» [15].

Наиболее полно проблема обучаемости разработана в работах З.И. Калмыковой. Под обучаемостью она понимает «...совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности» [20].

Некоторые исследователи считают возможным говорить о двух типах обучения, которые основаны на разных нейрофизиологических механизмах и связаны с разными способами приобретения знаний:

1) эксплицитное обучение – осуществляется на основе произвольного, сознательного контроля процессов переработки информации; такое обучение происходит быстро, иногда после первого же «урока»;

2) имплицитное обучение – осуществляется произвольно, в условиях постепенного накопления информации и необходимых навыков по мере освоения новой деятельности; оно осуществляется медленно, его эффект накапливается по мере повторения «урока». Исходя из вышеизложенного, В.Н. Дружинин считает, что обучаемость имеет уровневую структуру, которая включает в себя: 1) первичную имплицитную обучаемость (общую способность); 2) вторичную – эксплицитную или «сознательную» обучаемость (систему отдельных факторов обучаемости) [6]. Дальнейшее развитие Положение об имплицитной обучаемости получило в работах М.А. Холодной [33].

В нашем исследовании мы также рассматриваем и диагностируем обучаемость как общую имплицитную способность. В целом понятие «имплицитный» обозначает неосознаваемый, скрытый, невыраженный процесс. Данный термин используется для того, чтобы охарактеризовать когнитивные процессы, которые действуют независимо от сознания [3]. Следовательно, имплицитная обучаемость – это стихийное, бессознательное, постепенное, интуитивное накопление знаний.

Таким образом, все определения и подходы к изучению обучаемости так или иначе свидетельствуют о том, что именно от нее зависит продуктивность учебной деятельности. Поэтому данный показатель может служить одним из критериев оценки эффективности эксперимента.

Первыми исследованиями обучаемости – механизма и условия научения – на прикладном уровне занимались бихевиористы. История диагностики обучаемости непосредственно связана с диагностикой интеллекта. Еще в 20-е гг. XX в. Э. Торндайк указывал, что оценка интеллекта «является или, по крайней мере, должна являться оценкой способности к научению. Способность усвоить более сложный материал или способность усвоить некоторый материал более быстро должна выступать как единственная основа оценки (интеллекта)».

Однако в связи с критикой интеллектуальных тестов как метода диагностики умственного развития в 1972 г. Ю. Гутке и У. Волраб предложили перенести идею тестов обучаемости на специфическую диагностику достижений по отдельным предметам (математике, химии) [4]. Этот подход был распространен на область профессиональной и учебной консультационной диагностики (диагностики профпригодности) и на новые возрастные группы: подростковый и зрелый возраст.

К настоящему времени в нашей стране и за рубежом создано много разнообразных методик диагностики обучаемости, основанных на различных подходах. Условно все методики обучаемости Ю.В. Карповым были разбиты на 3 группы [8]:

1. В качестве показателя умственного развития берется «зона ближайшего развития» индивида. Эта большая группа «обучающих» диагностических методик разработана на основе концепции Л.С. Выготского, который утверждал, что зона ближайшего развития ребенка характеризуется расхождением между «уровнем акту-

ального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми».

Примером, иллюстрирующим данный подход, является методика А.Я. Ивановой, в которой суждение об уровне обучаемости выносится на основании двух показателей: 1) количество дозированной помощи («уроков-подсказок»), необходимое для выполнения задания; 2) возможность переноса усвоенного способа действия на выполнение аналогичного задания.

Примером такого типа методик является также «диагностическая программа» Ю. Гутке и У. Волраба. Это кратковременный тест обучаемости, в котором ребенку 6–8 лет предлагается серия задач с нарастающим уровнем сложности, выступающих в качестве средства тренировки в условиях постоянной обратной связи с испытуемым (ребенку дается необходимая помощь, предлагаются образцы решения, даются объяснения, анализируются его ошибки и т.п.). Материалом служат геометрические фигуры, на которых ребенок должен освоить действие классификации по аналогии [4].

2. Показателем умственного развития является «самообучаемость» индивида, т.е. самопродвижение ребенка в решении некоторой проблемы. При этом диагностическая процедура имеет следующий вид: ребенку предлагается ряд заданий, имеющих общий принцип выполнения. Обучаемость характеризуется тем, насколько быстро в ходе выполнения заданий он приходит к пониманию этого принципа. Одна из наиболее известных методик такого типа была разработана под руководством З.И. Калмыковой (проблемно-синтетическая методика исследования продуктивного мышления школьников на материале физики).

3. В качестве показателя умственного развития используются особенности процесса поэтапного формирования у индивида некоторых действий. Использование процедуры поэтапного формирования действий в диагностических целях проводилось в основном в исследованиях, направленных на выявление умственной отсталости.

В нашем исследовании уровень обучаемости студентов измерялся с помощью модифицированной методики Л. Терстоуна «Включенные фигуры». Традиционно данная методика применяется для диагностики когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость». Изначальный основной показатель – скорость нахождения простой формы в сложной как индикатор степени артикулирован-

ности перцептивных схем [12]. В процессе модификации тест был разбит на две равноценные части (по 24 задания в каждой). Выполнение теста проводилось без ограничения времени. Испытуемым предлагалось найти искомую фигуру в предложенных. Фиксировалось время выполнения каждой части теста. Коэффициент обучаемости (КО) подсчитывался по следующей формуле:

$$\frac{A_2 / t_2 - A_1 / t_1}{A_2 / t_2},$$

где A_1 – количество ошибок, совершенных испытуемым в первой части задания;

A_2 – количество ошибок во второй части задания;

t_1 – время выполнения первой части задания;

t_2 – время выполнения второй части задания.

Полученный показатель – коэффициент имплицитной обучаемости являлся индикатором сформированности непроизвольного интеллектуального контроля в виде меры прироста скорости нахождения простой фигуры в сложной [30].

В результате статистической обработки данных, полученных на выборке из 198 студентов, на основании стандартного отклонения (правило 2-х сигм) были выделены уровни обучаемости (табл. 7).

Таблица 7

Уровни обучаемости студентов (n=198)

Уровень обучаемости	Показатель КО
Низкий	< 0,095
Средний	0,095 – 0,325
Высокий	> 0,325

Исследование уровня обучаемости и его динамики у студентов, принимающих участие в эксперименте, проходило в два этапа. На первом этапе (май 2002 г.) в исследовании приняли участие 65 человек; на втором этапе (апрель-май 2003 г.) – 60 студентов.

Анализ результатов тестирования на каждом этапе по группам представлен в табл. 8 и на рис. 4.

Т а б л и ц а 8

Результаты тестирования уровня обучаемости

Группа	Показатели							
	1-й этап				2-й этап			
	Кол-во человек	Среднее	min	max	Кол-во человек	Среднее	min	max
21	29	0,202	0,023	0,412	26	0,135	-0,005	0,255
22	15	0,171	-0,185	0,419	17	0,211	-0,060	0,359
23	21	0,233	-0,015	0,440	17	0,090	-0,670	0,340
Σ	65	0,205	-0,185	0,440	60	0,144	-0,670	0,359

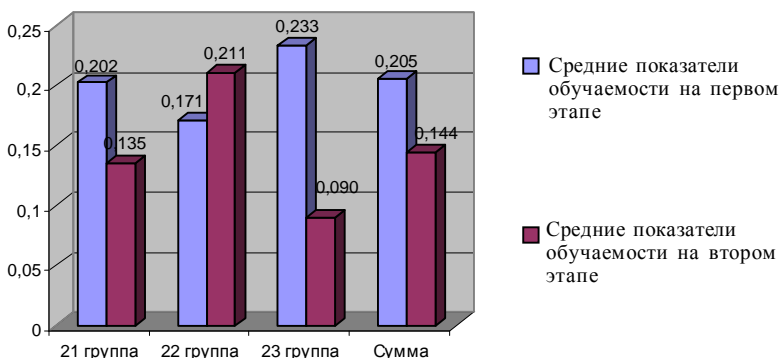


Рисунок 4 – Средние показатели имплицитной обучаемости на разных этапах исследования

Данные, представленные на диаграмме, наглядно отражают тенденцию к снижению среднего показателя имплицитной обучаемости студентов при повторной диагностике. Так, в 21 группе – с 0,202 до 0,135 ($d=0,07$), в 23 группе – с 0,233 до 0,09 ($d=0,143$) и в целом по курсу – с 0,205 до 0,144 ($d=0,51$). Только в 22 группе показатели имплицитной обучаемости увеличились с 0,171 до 0,211 ($d=0,05$).

Распределим студентов второго курса по группам в зависимости от уровня обучаемости (рис. 4; 5).

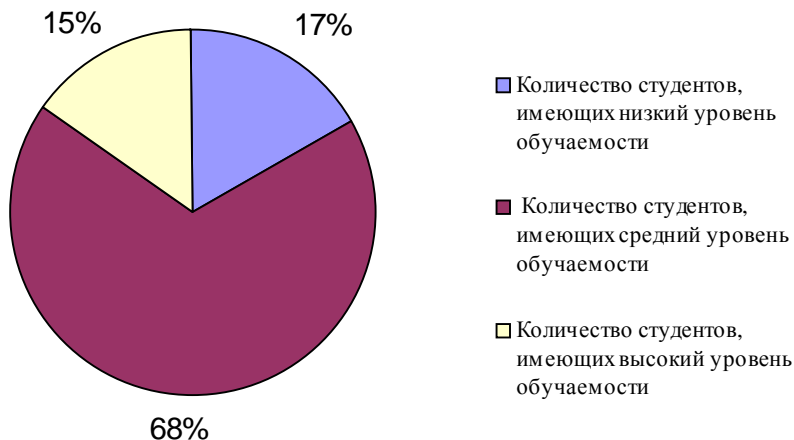


Рисунок 5 – Распределение студентов по уровням имплицитной обучаемости на первом этапе эксперимента, %

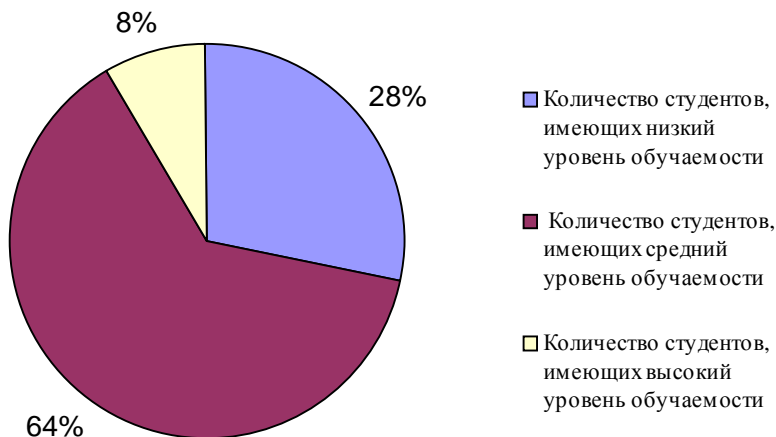


Рисунок 6 – Распределение студентов по уровням имплицитной обучаемости на втором этапе эксперимента, %

Как видно из рисунков, количество студентов с низким уровнем имплицитной обучаемости увеличилось на 11%, в то время как с высоким уровнем обучаемости – уменьшилось на 7%. Причем представляет интерес тот факт, что наибольшее снижение результатов демонстрируют студенты, показавшие на первом этапе высокие результаты (например, с 0,440 до -0,019). Студенты с низким уровнем обучаемости на втором этапе показали более высокие или практически такие же результаты (например, с -0,185 до 0,336). Сту-

денты со средним уровнем обучаемости в целом сохранили свои показатели.

Статистическая проверка достоверности сдвигов в показателях имплицитной обучаемости на первом и втором этапах исследования проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона. Так, было выявлено, что интенсивность сдвига показателя обучаемости в отрицательную сторону достоверно превышает интенсивность положительного сдвига ($T=400$, $p<0,01$). Таким образом, на статистически значимом уровне мы можем констатировать снижение показателей имплицитной обучаемости студентов.

Полученные результаты подтверждают положение о том, что имплицитная обучаемость – процесс, который протекает в значительной степени без осознания его индивидом. Значимые различия в уровне имплицитной обучаемости в сторону ее уменьшения наглядно показывают, что в процессе обучения по экспериментальной системе у студентов происходит увеличение степени осознанности и рефлексивности процесса усвоения знаний в процессе учебной деятельности, переработка информации становится произвольной, и речь может идти о выходе на уровень эксплицитной обучаемости.

Вместо заключения

Таким образом, авторская концепция и модель подготовки специалиста в высшей школе, апробированная на факультете психологии, несомненно, обладает позитивным образовательным эффектом. Она способствует как повышению качества знаний и профессиональной подготовки, так и отвечает принципам здоровьесберегающей технологии. При этом как любая теоретико-экспериментальная модель она нуждается в обобщении основных положений или принципов.

Основные положения модели ИТиПС-образование:

1. Интеграция на основе системной методологии рейтинговой, кредитной и модульной технологий.
2. Самоорганизация студентов в процессе образования, право на выбор индивидуального плана обучения.
3. Сближение позиций субъектов образования (студентов и преподавателей) и реальное сотрудничество, включая позитивный конфликт и ассертивное поведение.
4. Адаптивный (стратегический) менеджмент в управлении учебным процессом, основанный на перманентной обратной связи и быстром реагировании.

5. Психологическое сопровождение образования на входе, в процессе и на выходе.

6. Прямое позитивное поощрение и косвенный контекстный характер порицания.

7. Возможность инвариантной трансляции образовательной модели в системы многоуровневой и многопрофильной подготовки специалистов в соответствии с принципами личностно развивающего обучения и учения.

Вопросы для самоконтроля

1. Раскройте специфику основных теорий обучения, применяемых в современной психолого-педагогической практике.

2. Перечислите направления модернизации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях.

3. В чем специфика современного управления образовательным процессом?

4. Перечислите инновационные образовательные технологии.

5. Раскройте особенности модульного подхода к проектированию образовательной среды.

6. Обозначьте особенности кредитной образовательной системы.

7. Обоснуйте достоинства и недостатки рейтинговой технологии.

8. Раскройте особенности рейтинга в контексте многоуровневой подготовки.

9. В чем проявляется необходимость психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса?

10. Перечислите критерии психологического мониторинга обучения и учения.

11. В чем специфика синдрома эмоционального выгорания в обучении?

12. Раскройте особенности проблемы имплицитной обучаемости студентов.

Темы рефератов

1. Менеджмент качества в учреждениях образования.

2. Психологический мониторинг в системе профессиональной подготовки студентов.

3. Многоуровневая система образования: проблемы и пути их разрешения.

4. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте повышения качества образования.

5. Проблемы модернизации образовательного процесса в высших учебных заведениях в Республике Беларусь.

6. Инновационные технологии в профессиональной подготовке студентов.

7. Здоровьесберегающие технологии как цель проектирования современных образовательных систем.

Глоссарий

«Выгорание» – отчасти приобретенный функциональный стереотип профессионального поведения, который позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

Имплицитное обучение – осуществляется непроизвольно, в условиях постепенного накопления информации и необходимых навыков по мере освоения новой деятельности; оно осуществляется медленно, его эффект накапливается по мере повторения «урока»; это стихийное, бессознательное, постепенное, интуитивное накопление знаний.

Модуль – это комплекс, в котором приоритет принадлежит структурным компонентам. Предполагает завершенность, полноту и логичность построения единиц учебного материала.

Обучаемость – это совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности.

Общий оценочный рейтинг рассчитывается как среднеарифметическое от суммы баллов, набранных студентом по дисциплинам, оцениваемым на экзаменах и дифференцированных зачетах, а также баллов, получаемых за курсовые и дипломные работы, производственную практику.

Организация – это группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей.

Психическое здоровье включает отсутствие выраженных психических расстройств; определенный резерв сил человека, благодаря

которому он может преодолеть стрессы и затруднения, возникающие в исключительных обстоятельствах; состояние равновесия между человеком и окружающим миром, гармония между ним и обществом, сосуществование представлений людей об «объективной реальности».

Психологическое здоровье – состояние гармонии с окружающим миром, фундамент для самопознания и саморазвития.

Система – это совокупность (множество) взаимосвязанных элементов и подсистем, которая обладает единством и надсуммарной целостностью, т.е. не сводится к сумме своих частей.

Структура – это строение, внутренняя форма организации системы, инвариантный аспект или инвариантная упорядоченность элементов в соответствии с законом связи между ними.

Учебный модуль – определенная подсистема (технология), обладающая относительной самостоятельностью (автономностью) и целостностью в рамках учебного курса. Концептуальной основой модульного подхода выступает системно-деятельностный подход, включая системные принципы: целостности, структурности, иерархичности, инвариантности, взаимодействия системы и среды.

Учебный модуль представляет собой подсистему современного учебно-методического комплекса наряду с целями, содержанием, дидактическими средствами и организационными формами обучения. Он включает в себя целевую программу действий студентов, банк информации, методическое руководство для студента и/или преподавателя, листы самоконтроля знаний студентов и задания по их возможной коррекции.

Рейтинговая оценка – сумма частных рейтингов за семестр, год или за все время обучения относительно других студентов. Отражает успешность обучения конкретного студента только относительно его группы и курса.

Цель рейтинговой оценки заключается в том, что она позволяет объективно ранжировать студентов и, опираясь на результаты ранжирования, определять их место в многоуровневой системе высшего образования: бакалавр, дипломированный специалист, магистр.

Частный рейтинг представляет собой сумму кредитов по конкретной учебной дисциплине относительно группы (курса).

Человек – сложная живая система, жизнедеятельность которой обеспечивается на биологическом, психологическом и социальном уровнях функционирования.

Эксплицитное обучение – осуществляется на основе произвольного, сознательного контроля процессов переработки информации; такое обучение происходит быстро, иногда после первого же «урока».

Элемент – понятие, означающее неделимую часть системы (иначе говорят, о под- или subsysteme), которая сохраняет все ее основные свойства. Понятия «система», «субсистема» и «элемент» подвижны и взаимнообратимы в зависимости от точки зрения на объект исследования.

Литература

1. *Аминов Н.А., Молоканов М.В.* О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал.– 1992.– № 5.
2. *Берулава М.Н.* Менеджмент в образовании.– М., 1998.
3. Большой толковый психологический словарь: В 2-х т. / Пер. с англ. А. Ребер.– М., 2001.
4. *Гутке Ю., Волраб У.* Диагностические программы как вариант тестов обучаемости // Психодиагностика: теория и практика / Под ред. Н.Ф. Талызиной.– М., 1986.
5. *Дроздова Н.В.* Генезис возрастной и педагогической социальной психологии: метод. рекомендации.– Мн., 2002.
6. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей.– СПб., 1999.
7. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология.– М., 1999.
8. *Карпов Ю.В.* Обучаемость как характеристика умственного развития // Вестник Моск. ун-та.– Сер. 14. Психология.– 1990.– № 2.
9. *Касимов Р.Я., Зинченко В.Я., Грандберг И.И.* Рейтинговый контроль // Высшее образование в России.– 1994.– № 2.
10. *Касимов Р.Я., Сафонов А.Ф., Лукьянов Б.В.* Рейтинговая автоматизированная система управления обучением студентов // Новые информационные технологии в образовании.– М., 1994.– Вып. 1.
11. *Лефрансуа Г.* Психология для учителя.– СПб., 2003.
12. *Лобанов А.П., Коптева С.И.* Актуальные проблемы психологии интеллекта.– Мн., 1999.
13. *Лобанов А.П., Коптева С.И., Ткачук О.А.* Интеллект и личностный рост: учеб. пособие.– Мн., 2002.
14. *Лобанов А.П.* Системная методология формирования научных понятий у подростков.– Мн., 2002.
15. *Маркова А.К.* Психология труда учителя.– М., 1993.
16. *Мескон М.Х., Альберт М.А., Хедоури Ф. и др.* Основы менеджмента.– М., 1992.

17. *Оттоне Э.* Глобализация и изменения в образовании: Модернизм и гражданственность // Перспективы.– 1997.– № 2.
18. Повышение качества профессиональной подготовки специалистов: метод. рекомендации / Под ред. Л.Н. Тихонова.– Мн., 2002.
19. Положение о рейтинговой системе обучения, контроля и оценки качества подготовки специалистов в университете / Тверской государственный университет; Факультет повышения квалификации преподавателей вузов. – Тверь, 1998.
20. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой.– М., 1975.
21. Профессиональная подготовка специалистов в педагогическом университете: метод. рекомендации / Сост. А.П. Лобанов, С.И. Коптева, Т.П. Судник.– Мн., 2002.
22. Психология менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2000.
23. Рейтинговая система оценки знаний и качества работы студентов при преподавании курса «Спротивление материалов» / Сост. В.Э. Герстенбергер, Т.П. Мартынова.– Красноярск, 1993.
24. *Садовский В.Н.* Проблемы философского обоснования системных исследований // Системные исследования: ежегодник.– М., 1984.
25. *Сафонов А.Ф., Зинченко Е.А., Грандберг И.И., Шелеев Н.С., Касимов Р.Я.* Рейтинг в вузе: закономерное и случайное // Высшее образование в России.– 1994.– № 3.
26. *Слободская Е.Р., Сафонова М.В., Савина Н.Н.* Психическое здоровье российских школьников в межкультурном контексте (по данным учительских опросников) // Психическое здоровье детей и подростков.– 2001. – № 1.
27. Словарь иностранных слов.– М., 1986.
28. Современная психология: справ. руководство / Под ред. В.Н. Дружинина.– М., 1999.
29. Справочник слушателя факультета социального менеджмента и социальной работы. 2001–2002 уч. г.– М., 2001.
30. *Ткачук О.А.* Самоактуализация студентов-первокурсников в сфере академических достижений // Учебные способности и обучаемость: учеб.-метод. пособие / Сост. М.Ф. Бакунович, Т.Д. Грицевич, О.А. Ткачук, Т.С. Юрочкина; Под ред. А.П. Лобанова.– Мн., 2003.
31. *Третьяков П.И., Сенновский И.Б.* Технология модульного обучения в школе: практ.-ориентир. монография.– М., 2001.
32. *Уемов А.И.* Формальные аспекты систематизации научного знания и процедур его развития // Системный анализ и научное знание.– М., 1978.
33. *Холодная М.А.* Психология интеллекта.– СПб., 2002.
34. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие и обучение.– М., 1994.
35. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения.– Каунас, 1989.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЖЕНЩИН В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Жданович

Профессиональная и личностная идентичность

Самоопределение – это определение своего положения в мире, осознание себя как члена общества, поиск идентичности согласно терминологии, принятой в западной психологии [8].

Профессиональное самоопределение представляет собой многомерный и многоступенчатый процесс, характеризующийся, согласно одной из точек зрения, поэтапным принятием решений, посредством которых индивид устанавливает равновесие между своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда, с другой [19].

Профессиональная идентичность рассматривается как поиск личности себя в профессиональном мире. Из этого следует, что профессиональное самоопределение и профессиональную идентичность можно рассматривать как сходные понятия.

Одним из условий, предопределяющих успешность профессионального самоопределения личности, является осознание себя как субъекта будущей профессиональной деятельности, которое появляется

в процессе формирования личностной идентичности, возникающей как результат усвоения социального опыта.

Понятие личностного самоопределения разрабатывалось в трудах С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбурга. Л.И. Божович, считавшая самоопределение новообразованием, возникающим в подростковом возрасте, характеризовала его как понимание и осознание самого себя в качестве члена общества [4].

В трудах И.И. Чесноковой, Е.В. Шороховой, В.В. Столина разрабатывается понятие самосознания. Л.С. Выготский, определяя самосознание как «социальное сознание, перенесенное вовнутрь», выделял его в качестве новообразования подросткового возраста. Для того чтобы стать зрелой личностью, человек должен осознать свое социальное положение, сформировать свои взгляды на мир, определить жизненные цели и пути их реализации и, таким образом, «самосознание неотделимо от социального самоопределения» [20].

Если в отечественной психологии к понятию идентичности стали обращаться сравнительно недавно, то в зарубежной психологии понятие «идентичность», начиная с работ Э. Эриксона, впервые обратившегося к нему, сегодня является неотъемлемым атрибутом понятийного аппарата. Согласно Э. Эриксону, понятие идентичности включает в себя субъективное чувство непрерывной тождественности самому себе, глубокое функциональное единство собственной личности; осознание собственной временной протяженности; осознание уникальности собственной личности; чувство общности социальным идеалам и ценностям той группы, к которой относит себя личность; чувство социальной поддержки и признания [39].

В настоящее время в западной психологии под понятием личностная идентичность понимают набор черт или иных индивидуальных характеристик, отличающийся определенным постоянством (преemptивностью во времени и пространстве), позволяющий дифференцировать данного индивида от других людей [27]. Таким образом, под личностной идентичностью понимают набор характеристик, который делает человека подобным себе и отличным от других.

Наиболее важным периодом в аспекте формирования идентичности является подростковый возраст и ранняя юность. Эту стадию «между детством и взрослостью», когда молодой человек, экспериментируя, ищет свое место в обществе, Э. Эриксон назвал периодом «психосоциального моратория». Поиск идентичности (самоопреде-

ление) происходит относительно определенных жизненных сфер, включая в себя профессиональное самоопределение (профессиональная идентичность), принятие определенного набора социальных и гендерных ролей.

Наиболее известной операционализацией теоретических представлений Э. Эриксона стала концепция статусов идентичности, предложенная Дж. Марсиа. Он предположил, что в каждой значимой для самоопределения сфере человек может быть отнесен к одному из четырех статусов идентичности. Для определения каждого из статусов идентичности были введены два основных критерия: **кризис** (в последующих работах этот критерий получил название «исследование», «поиск») и **принятие обязательства, осуществление выбора**. Сочетание этих критериев дает четыре статуса идентичности (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Статусы идентичности

Достигнутая идентичность	(индивид прошел через период кризиса, совершил выбор и взял на себя определенные обязательства).
Мораторий	(индивид находится в периоде кризиса, активного исследования и борьбы за выбор альтернативы – кризис есть, выбор еще не осуществлен).
Предрешение	(индивид не прошел через кризис, но выбор совершен).
Диффузная идентичность	(индивид или не испытал кризиса, или уже миновал его, но, в любом случае, у него отсутствуют или очень мало выражены склонности, и он отказывается (осознанно или не осознанно) от совершения выбора).

Отечественные исследователи отмечают межполовые различия в достижении личностной идентичности, которые отражаются в следующем: общий показатель идентичности у девушек в целом выше, чем у юношей. Существует также возрастная динамика гендерных различий в формировании личностной идентичности в различных сферах самоопределения у юношей и девушек. У девушек в подростковом возрасте отмечается значительное опережение в формировании идентичности в таких сферах, как профессия, семья

и половая идентификация. В юношеском возрасте для девушек в целом характерно достижение более высоких статусов идентичности по сравнению с юношами в сферах «семья» и «половая идентификация». При этом гендерные различия в формировании идентичности в сфере «профессия» с возрастом выравниваются [25].

Профессиональная деятельность на определенном этапе социализации и развития личности становится ведущим видом деятельности человека, тем социальным пространством, где возможна его самоактуализация.

В отечественной психологии выделяется личностно-ориентированный подход, который предполагает, что профессиональное становление неотделимо от целостного жизненного пути личности. Результаты исследований К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, М.Р. Гинзбурга, Л.М. Митиной и других показывают, что личность самоактуализируется в профессии через достижение совпадения личных профессиональных целей с целями профессиональной среды.

Профессиональная самореализация личности на жизненном пути, по мнению Л.А. Коростылевой, предполагает следующие этапы: профессиональное самоопределение, становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности. На каждом из этапов базовым компонентом являются общепсихологические механизмы: интериоризация, рефлексия, идентификация и экстериоризация. Генезис затруднений самореализации в профессиональной жизни прослеживается на каждом из выделенных этапов, а сами затруднения окрашены спецификой профессии [21].

Педагогическая деятельность фиксируется в повседневной социальной практике как «женская» и связана с реализацией личности в межличностных отношениях и трансляцией культурных ценностей [24]. Постоянная включенность педагога в процесс обучения и воспитания, в традиционных представлениях соотносимый с «желательной» ролью женщины, и необходимость передачи в этом процессе определенных (очерченных) социальных эталонов, в т.ч. и гендерных, создает условия для формирования традиционных гендерных представлений личности о себе.

Среди исследований педагогической деятельности и личности педагога практически отсутствуют работы, учитывающие гендерный аспект при интерпретации данных. В то же время в ряде исследова-

ний отмечается, что характеристики личности оказывают существенное влияние на цели, стратегии профессионализации и самоактуализацию личности в профессии [24].

По результатам исследований Л.Н. Ожиговой, особенностью самоактуализации женщины в профессии «педагог» является ее гендерная обусловленность. Ведущим смыслом в самоактуализации женщин считают возможность транслировать собственные сущностные силы в область межличностных отношений через ориентацию на внешнюю позитивную оценку и личностные «вклады» в других (персонализацию). Кроме того, выявленная гендерная обусловленность самоактуализации женщины определяет наличие специфических стратегий ее профессионализации:

- отказ от профессионализации в пользу гендерной роли;
- подчинение профессиональных стремлений гендерной роли;
- ориентация на совмещение профессиональной и гендерной роли;
- выбор профессионального продвижения при поддержке семьи.

При видимом различии стратегии профессионализации женщин, в общем, направлены на преодоление противоречия между личностной и профессиональной идентичностью, где профессиональная идентичность носит второстепенный характер в ценностной картине мира женщин и подчинена личностной.

Постоянное соотнесение стратегий профессионализации с гендерной ролью создает условия для напряжения в личности, неудовлетворенности и ограничивает женщину в самореализации: профессиональные цели либо отсутствуют, либо постоянно отодвигаются женщинами, либо достижение их переживается как слишком «проблемное».

Кроме того, представления женщины в процессе профессионализации в педагогической деятельности приобретают характеристики, соотносимые с существующим в культуре традиционным представлением о женщине.

Таким образом, осознанное органичное для личности сочетание профессиональной и личностной идентичности, не предполагающее жесткого подчинения культурной норме, а связанное со «зрелым» выбором (субъективной позицией), позволяет личности самоактуализировать себя в профессии и в жизни в целом.

Карьера и карьерные ориентации

Одним из важнейших аспектов профессионального развития личности, а также ее самореализации является сознательное планирование карьеры как неотъемлемой, с точки зрения Р. Бернса, части идентичности индивида. Поэтому проблемы профессионального выбора и реализации карьеры являются очень значимыми для личности. Важность этой проблемы обостряется в периоды жизненных кризисов: как возрастных, так и ситуационных [3].

Понятие «карьера» имеет широкое толкование. В общественном сознании закрепилось представление о карьере, прежде всего, как о подъеме по должностной лестнице, карьере руководителя, менеджера. Но постепенно формируется понимание карьеры как трудового пути, основной формы реализации своего потенциала, способностей, приобретения определенного социального статуса, развития системы социальных ролей индивидуума [31].

Французское слово «карьера» означает успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и прочей деятельности. В отечественной психологии до недавнего времени понятие «карьера» практически не использовалось. Чаще употреблялись такие термины, как профессиональный жизненный путь, профессиональная деятельность, профессиональное самоопределение.

В толковом словаре С.И. Ожегова это слово трактуется следующим образом: род занятий, деятельности; путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения. В социальной психологии и психологии профессиональной деятельности карьера рассматривается как индивидуальная последовательность аттитюдов и поведение, связанные с опытом и активностью в сфере работы на протяжении человеческой жизни.

В настоящее время исследователи предлагают различные трактовки понятия «карьера». Так, Дж. М. Иванцевич и А.П. Лобанов рассматривают карьеру как индивидуально осознанную последовательность изменений во взглядах, в позиции и поведении субъекта, связанных с опытом работы и другой деятельностью в процессе трудовой жизни. Это определение концентрирует внимание на том, что термин «карьера» не означает иного понимания успеха или неудачи, кроме как в собственном суждении человека. Такое понимание карьеры, связанное с самосознанием и личностной самореализацией, позволяет

проводить индивидуальные консультации по вопросам карьеры, направленные на преодоление жизненных кризисов, последствий социогенных фрустраций и психотравм [29; 31].

В.Г. Горчакова определяет карьеру в широком смысле как профессиональное продвижение и в узком смысле как движение к вершине своих личных достижений [9]. На наш взгляд, это самое удачное определение понятия карьеры, которым мы будем пользоваться в качестве рабочего.

Критериями удавшейся карьеры являются удовлетворенность жизненной ситуацией (субъективный критерий) и социальный успех (объективный критерий). То есть объективная, внешняя сторона карьеры – это последовательность занимаемых индивидом профессиональных позиций, а субъективная, внутренняя сторона – это то, как человек воспринимает свою карьеру, каков образ его профессиональной жизни и собственной роли в ней.

Важнейшей детерминантой профессионального пути человека является его представление о своей личности – так называемая профессиональная Я-концепция, которую каждый человек воплощает в серию карьерных решений. Профессиональные предпочтения и тип карьеры – это попытка ответить на вопрос «Кто я?». При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно.

Для любого человека характерны определенная личностная концепция, способности, побуждения, мотивы и ценности, которыми он не сможет поступиться, осуществляя выбор карьеры. Прошлый жизненный опыт формирует определенную систему ценностных ориентаций, социальных установок по отношению к карьере и работе вообще. Поэтому в профессиональном плане субъект деятельности рассматривается и описывается через систему его диспозиций, ценностных ориентаций, социальных установок, интересов и тому подобных социально обусловленных побуждений к деятельности, которые в американской социальной психологии объединяются таким понятием, как «карьерные ориентации».

Карьерные ориентации возникают в процессе социализации на основе и в результате научения в начальные годы развития карьеры. Они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. Рассматриваемое понятие начинает разрабатываться и в отечественной психологии. Так, некоторыми исследователями предлагается понимать под карьерными ориентациями наличие осознаваемых

приоритетных потребностей в структуре личности, связанных с профессиональной деятельностью [32].

В концепции личности В.А. Ядова диспозиции (установки) представляют собой продукт «столкновения» потребностей и ситуаций, в которых потребности удовлетворяются. Он выделяет иерархию диспозиций, в которой третий уровень соотносится с общей (доминирующей) направленностью интересов личности. Эта направленность представляет собой предрасположенность к идентификации с той или иной областью социальной деятельности. Доминирующая направленность интересов личности может демонстрироваться в разных сферах жизнедеятельности: в профессиональной деятельности; в семье; в досуге (хобби).

Этот подход можно соотнести со встречающимся в англоязычной литературе понятием «семейная карьера» (H. Feldman M. Feldman), под которым понимают совокупность ролей индивида, направленных на реализацию себя в какой-либо важной сфере жизни (досуг, работа, семья). Исследователями были выделены два типа карьеры:

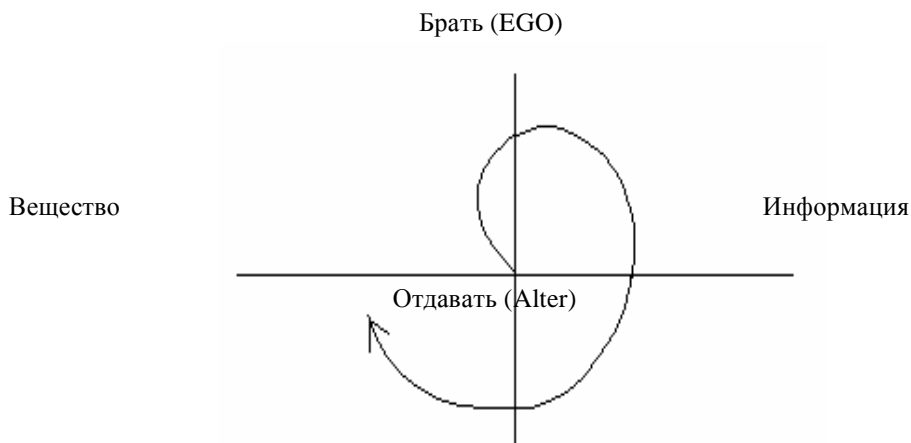
- внесемейная (работа);
- внутрисемейная.

К внутрисемейному типу карьеры отнесены: карьера сексуального опыта, карьера супружества, родительская карьера и карьера отношений родителей и взрослых детей. При этом каждый человек может реализовывать одновременно как все четыре карьеры, так и ни одной [42].

Одним из последних теоретических обоснований связи карьеры и личности является концепция Родомана, согласно которой саморазвитие человека в определенной области начинается с того момента, когда он решает для себя, что ему необходимо совершенствоваться [31]. Решение – это ключевой момент саморазвития. Саморазвитие включает в себя внутренний (EGO) и внешний (ALTER) аспекты. В своем развитии человек переходит от одного аспекта к другому, от стремления брать к стремлению отдавать вещество и информацию. Соответственно выделяется несколько стадий этого процесса:

- 1) коллекционер вещей (марок, камней, денег... – это должно быть моим);
- 2) аналитик (коллекционер информации – мне интересно, хочу это знать);
- 3) учитель (ученый – отдает полученные, переработанные знания, информацию);
- 4) меценат (отдает коллекцию вещей, деньги).

Если рассмотреть эти этапы графически, то получается следующая схема:



Рассмотренные этапы могут быть представлены как один виток спирали жизни, спирали карьеры. Таким образом, на разных уровнях человек проходит сходные этапы, суть которых во многом остается неизменной, меняется лишь содержание конкретного этапа.

Пол как характеристика индивида

Бесполовая личность есть абстракция, не существующая в реальности. Как отмечает И.С. Кон, рассматривая вопросы формирования личности, необходимо учитывать то, что все или почти все онтогенетические характеристики являются не просто возрастными, но и половозрастными, а самая первая категория, в которой ребенок осмысливает собственное Я, – это половая принадлежность [18].

Выделяется несколько подходов в области психологии пола. Это:

- **онтогенетический подход** – рассматривает проблемы половозрастной дифференциации, сензитивные периоды развития полового самосознания (И.С. Кон, В.С. Мухина);
- **системный подход** – представлен анализом трехкомпонентного строения пола (А.С. Волович, Е.В. Лекторская);
- **структурный подход** – трактует пол как некое целое, включающее в себя отдельные элементы (биологические, психологические и социальные), соединенные специфическими связями;

– **коллекционерский подход** (собираение черт) – рассматривает пол как сумму составляющих его частей (Ю.Е. Алешина, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган).

В.Е. Каган, рассматривая психосексуальную дифференциацию, относит ее к половому сознанию, описывающему переживание человеком себя как представителя определенного пола. Он отмечает неоднозначность этого понятия и выделяет его следующие аспекты:

- адаптационный (социальная половая идентичность описывает то, как личность соотносит свое реальное поведение с поведением других мужчин и женщин);
- целевая концентрация Я – набор индивидуальных установок мужчины (женщины) на то, какими они должны быть;
- персональная идентичность – личностное соотнесение себя с другими людьми;
- Эго-идентичность – глубинное психологическое ядро того, что личность человека как представителя пола означает для самой себя.

Предложенная В.Е. Каганом модель во многом соответствует теории идентичности современного психоаналитического направления. Она построена на двух основных принципах:

- 1) уровневое соотнесение отдельных ее аспектов;
- 2) независимость, ортогональность маскулинности и фемининности как измерений идентичности.

Представляя свою модель идентичности, В.Е. Каган отмечает, что первые два уровня описывают собственно идентичность, тогда как первый и четвертый – половые роли. Кроме того, автор отмечает, что половая идентичность – категория, определяющая место личности в трехмерном пространстве, образованное осями «маскулинное – фемининное», «социальное – индивидуальное», «филогенетическое – онтогенетическое», полюса которых в той или иной мере независимы. При этом место, задаваемое половой идентичностью, не есть точка в шаге от патологии. Это широкое пространство вариативных возможностей, в котором и ориентируется личность [11; 12].

Несмотря на многообразие подходов, необходимо подчеркнуть, что пол объединяет в себе соматические, психологические и социально-психологические проблемы и представляет собой не гомогенное, а гетерогенное образование.

Биологическое понятие «пол» (sex) связывается с осуществлением репродуктивной функции благодаря своеобразию морфологического строения, гормонального состава и генетической специализации организма.

Психологический пол является результатом половой социализации, которая осуществляется согласно механизмам:

- идентификации конкретного индивида с представителями своего (прямая проекция) и другого (контрпроекция) пола [22];
- социального подкрепления (теория социального научения) [17];
- осознания половой социальной роли (теория когнитивного развития) [30];
- социальных ожиданий (новая психология пола) [41; 43].

Наименее разработанным в теории пола является понятие «социальный пол» (гендер), которое отражает историческую и этнокультурную детерминацию социальных особенностей мужчин и женщин как трансляторов соответствующего представления общества о фемининности и маскулинности.

На сегодняшний день существует несколько концепций гендера, представленных Н.В. Ходыревой. С. Бем в теории гендерной схемы определяет гендер как обобщенную и натренированную когнитивную готовность кодировать и организовывать информацию о себе и о других соответственно культурным определениям мужественности и женственности. Полотипизацию она считает результатом научения. А. Рич рассматривает гендер как социальную конструкцию и систему. Через институты разделения труда, социализации, СМИ гендерное сознание, по ее мнению, способствует воспроизводству системы доминирования и власти. Дж. Батлер определяет гендер как маскарад идентификаций, где гендер как набор поведенческих и личностных качеств проявляется ситуативно, независимо от пола, как реальность человеческого поведения. Множественность, ситуативность, иерархическая конфигурация постоянно изменчивого гендера позволяют личности, согласно данной концепции, избежать многих «патологий», связанных с прессом ригидных стереотипов, дают возможность сформировать личность без традиционных ссылок на «мужское» и «женское», принимать и реализовать себя на уровне любой человеческой деятельности, индивидуальности и вида сексуальности [9].

Гендер рассматривают также как сеть (Дж. Скотт), процесс (Те де Лауретиса), контракт (Хардман), идеологический конструкт (М. Виттинг). В отечественной психологии гендер интерпретировался с позиции биологического детерминизма, на практике осуществлялся тренинг по поляризации «мужских» и «женских» качеств (цит. по В.Г. Горчаковой, 2000).

Эволюционный смысл полового диморфизма, его адаптивная функция, основанная на принципе развития и историзма, раскрывается в концепции В.А. Геодакяна, сформулированная им в 60-е годы. Суть концепции в общих чертах сводится к тому, что процесс воспроизводства любой биологической системы включает в себя две противоположные тенденции: наследственность (консервативный фактор, который стремится сохранить неизменными у потомства все родительские признаки) и изменчивость (благодаря которой возникают новые признаки). Женское начало обеспечивает воспроизводство потомства, передачу характеристик и свойств от поколения к поколению, а мужской пол как передовой «отряд» популяции берет на себя функции столкновения с новыми условиями существования. Поэтому мужской пол более уязвим, а женский – обладает большей устойчивостью и жизнестойкостью к нежелательным воздействиям среды. Концепция В.А. Геодакяна описывает дихотомию мужского и женского, опирающуюся на «интересы» популяции. При этом суть данной концепции заключается не в противопоставлении мужского и женского начал как «лучшего» и «худшего», а в представлении их отношений и взаимодополнительности, позволяющих приблизиться к пониманию половых различий (цит. по И.С. Кону, 1981).

Однако без психологической интерпретации концепция В.А. Геодакяна вряд ли может быть применима к анализу развития и функционирования человека. Прямо переносить эволюционно генетические закономерности полового диморфизма на человеческую психологию и поведение неправомерно. Психика человека не развивается по законам биологической эволюции, человек, по сути, сам создает себе среду развития.

По обобщенным данным Дж.Х. Блок, в обработке входной информации и нового опыта женщинам присущи ассимиляционные стратегии мышления, мужчинам – аккомодационные когнитивные стратегии (цит. по В.Г. Горчаковой, 2000).

Д.Н. Исаев, С.И. Голод, И.С. Кон подчеркивают, что психофизиологическое своеобразие полов предопределяет и их социокультурное предназначение: женщина отвечает за естественное воспроизведение потомства, мужчины – за культурное, что обеспечивает господствующее положение мужчины как транслятора навыков и образцов; мужская коитальная позиция связывается с доминантностью, женская – с подчиненностью. В соответствии с теорией о естественной дифференциации мужских и женских ролей предметно-инструментальный

стиль деятельности формируется у мальчиков, экспрессивно-коммуникативный – у девочек, при этом постулируется врожденность половой идентичности и мужской, и женской [15; 18; 36].

П. Куттер, Р.Дж. Столлер, А. Эрхард и Дж. Мани, напротив, в комплексе психосоциальных детерминант, участвующих в процессе психосексуальной дифференциации, выделяют поведение социального окружения. Так, О.Ф. Кернберг считает, что идентичность формируется через идентификацию с самими отношениями, а не с самим объектом (т.е. идентификация с Я другим в их взаимодействии, а также интернализация взаимоответных ролей этого взаимодействия) [15]. Таким образом, генетический, гормональный и морфологический пол не определяют однозначно пола психологического. Психологический пол личности зависит, прежде всего, от социальной половой роли, набора предписаний и ожиданий, которые предъявляет данное общество индивиду. Причем процесс социализации и формирования половых ролей, отмечает Л.В. Попова, начинается очень рано. Мальчиков больше поощряют на развитие независимости и исследовательского подхода, лучшее понимание пространственных отношений, активность, их ориентируют на достижения, на преодоление трудностей, на более высокий уровень притязаний. Девочки воспитываются в условиях большей гиперопеки, что способствует созависимости, имеющей конечной целью – принадлежность [28].

В современной психологии существуют две модели представления о соотношении маскулинности/фемининности:

- традиционно-альтернативная (континуально-альтернативная) модель. Чем больше фемининности, тем меньше маскулинности;
- аддитивная (ортогональная) модель (С. Бем). Маскулинность и фемининность являются независимыми измерениями. Субъекты, обнаруживающие достаточную выраженность маскулинности и фемининности, являются андрогинными. Они показывают большую социальную гибкость и адаптивность, тогда как высокая фемининность у женщин, как, впрочем, и маскулинность у мужчин связаны с нарушением социальной и психологической адаптации. Высокие показатели, совпадающие с полом, связаны с меньшей успешностью в деятельности, тревожностью, пассивностью, низкой самооценкой [9; 41].

Однако существующая тенденция замены альтернативной модели на аддитивную модель (С. Бэм) не прояснила ситуацию. Возрастает

количество исследований, показывающих низкие корреляции результатов измерения полоролевой идентификации по каждой из моделей и при сравнении их. Все это обуславливает актуальность задач диагностики личности по параметрам маскулинности – фемининности и побуждает к продолжению поисков [13].

В формировании индивидуальных представлений о маскулинности и фемининности участвуют половые стереотипы. В.С. Агеев выделяет следующие функции полоролевых стереотипов, которые были выработаны в процессе развития цивилизации:

- защитная;
- оправдательная;
- регулятивная;
- объяснительная;
- ретрансляционная.

Для всех этих функций общим является тенденция минимизировать различия между членами, входящими в одну и ту же группу, и максимизировать различия между членами противоположных групп, а также описание тех потенциальных стратегий, которые могут быть использованы во взаимодействии групп, обладающих различным социальным статусом. Основной посылкой данных рассуждений является признание в целом женщин и мужчин как представителей отличных друг от друга социальных групп, обладающих различным социальным статусом со всеми вытекающими отсюда последствиями. Так, высокостатусные группы (мужчины) чаще всего оцениваются в терминах компетентности и экономического успеха, а низкостатусные (женщины) – в терминах теплоты, добросердечия, гуманности и т.п. При этом все позитивные черты женского стереотипа могут рассматриваться как своеобразная компенсация за отсутствие достижений в «силовой позиции» [1].

Таким образом, половая принадлежность индивида – сложная многоуровневая система, складывающаяся в процессе индивидуального развития, и степень половых различий может варьироваться весьма значительно.

«Отрицать наличие врожденных различий между мужчиной и женщиной очень модно, это отвечает стремлению человека освободиться от всех ограничений, избавиться от своего биологического наследия. Но свобода не достигается путем игнорирования истины...», – пишет психолог и этнограф И. Эйбл-Эйбесфельдт [38]. Однако всякое противоборство между мужским и женским началом как

внутри личности, так и в обществе в целом, вслед за А. Маслоу, можно считать незрелостью и ущербностью.

Особенности женской психологии

Проблемы женской психологии достаточно глубоко разрабатывались в рамках психоаналитического направления. Основоположник психоанализа З. Фрейд объяснял развитие личности женщины отличием ее анатомического строения от мужчины, отраженным в комплексе кастрации и зависти к пенису. Он выделял при этом три возможные линии развития женской психики:

- трансформация характера по маскулинному типу (проявляется в компенсаторной гиперактивности и стремлении к творческой деятельности);
- подавление сексуальных импульсов, ведущих к деформации психики;
- стремление к обладанию за счет близости с мужчиной и рождения ребенка.

Согласно К.Г. Юнгу, у мужчин сознательными обычно являются мышление и ощущение, а чувствования и интуиция подавляются. У женщин, наоборот, доминируют две последние позиции, а первые подавляются. Вытесненную мужскую сторону у женщин он называет «анимусом» (архетип, внутренний образ мужчины в женщине, ее бессознательная женская сторона), у мужчин вытесненную женскую составляющую – «анимой». При этом К.Г. Юнг отмечал, что для более полной реализации личностного потенциала женщине необходимо осознание в себе своей мужественности (на основании действий архетипа «анима – анимус»), что приведет к открытию и интеграции ее истинной сущности [40].

Таким образом, согласно взглядам К. Юнга, показателем личностного роста является маскулинно-фемининная гармония внутреннего мира человека, сбалансированность сознательных и вытесненных характеристик. Такой подход находит свое отражение и в трудах современных представителей психоаналитического направления. Так, Р. Джонсон рассматривает жизненный путь женщины как эволюцию к мужскому «Я» за счет помогающей позиции «анимуса» между сознательным и бессознательным [10].

Значимыми элементами женской сути, по мнению А. Фрейд и Д. Блюма, являются нарциссизм, пассивность и мазохизм как

проявление запрета на прямое выражение требования и агрессии, а также отношение к себе как к существу слабому и беспомощному [9].

А. Адлер, представитель второй Венской школы, подчеркивал, что женщина развивается с ощущением собственной несостоятельности. При этом чувство неполноценности уязвляет ее и вызывает желание достичь более высокого положения, чтобы получить компенсацию, что проявляется в форме «мужского протеста». Это может быть выражено в следующей формуле: внушенное чувство собственной неполноценности + предрассудок о неполноценности, связанный с полом. Борьбу против «женской доли» А. Адлер раскрывает в трех основных типах женщин:

- развивающихся в деятельностном, «мужском» направлении (активные и честолюбивые, избегающие любовных и брачных связей);
- приспособляющихся (покорные, смиренные и безропотные);
- испытывающих мучительные чувства вследствие необходимости занимать второстепенную позицию (характерна убежденность в неполноценности женщин) [2].

К. Хорни, ведущая исследовательница глубинных аспектов женской психики, отмечает отсутствие у женщин тревоги, связанной с самоуважением, поскольку женщина играет социальную роль уже самим фактом своего бытия. Мужчина же должен всегда делать что-то дополнительно для собственной реализации. Здесь, по ее мнению, таится одна из самых значительных ловушек творческой реализации женщин, поскольку талант, способности, интересы, притязания и соответствующие возможности достичь успеха у них гораздо выше, чем считают они сами. У женщин со сложностями в психосексуальном развитии, связанными с Эдиповой ситуацией, чрезвычайно развивается честолюбие – ими движут могущественные импульсы, исходящие из ранней детской низкой самооценки и преувеличенного чувства соперничества с матерью [34].

К сходным выводам приходят и современные исследователи. Как отмечает П. Куттер, результатом незрелой или неустойчивой (незавершенной) диффузной идентичности, как следствие, нарушения детско-родительских и межличностных отношений в семье могут быть маскулинные девочки, которые, по данным исследования М.В. Колесниковой, проявляют чрезмерную независимость и доминантность при достижении высокого социального статуса [9; 22].

Особенности женской психологии рассматривались также и в гуманистическом подходе. Так, ритуал ухаживания за женщиной

А. Маслоу рассматривает через призму отношения к женщине как к неполноценному существу, нуждающемуся в опеке и защите. С долей сомнения ученый оценивал возможность самоактуализации женщины, которую он более связывал с деторождением. Подлинное уважение к женщине он связывает с признанием ее автономности и обращением с ней как с равноправным партнером [9].

Проблема женской психологии стала предметом исследования в отечественной науке лишь относительно недавно. Одной из первых работ в рамках данной проблемы стало исследование Л.В. Поповой, касающееся трудностей в развитии одаренных женщин. Этот процесс, по ее мнению, осложняется целым рядом противоречий между инструментальностью и экспрессивностью. Последние рассматриваются в качестве двух составляющих самовосприятия, являющегося основой для формирования самооценки.

Под инструментальностью понимается отношение к себе как к компетентному лицу и убеждение в своих способностях эффективно действовать, оказывать влияние и принимать самостоятельные решения. Женщины, отличающиеся высокой инструментальностью, решительны, активны, склонны к принятию рискованных решений. Экспрессивность – это восприятие себя как человека заботливого, общительного, способного к аффилиации. Женщины с высокой экспрессивностью обладают межличностными способностями и сензитивностью к межличностным отношениям, им также присущ высокий уровень развития самосознания и самопонимания. Исследователи К. Холлинггер и Э. Флеминг отмечают, что восприятие собственной инструментальности является хорошим критерием для прогноза уверенности в профессиональной компетентности и удовлетворенности жизнью. При этом экспрессивность не является таким показателем, однако в сбалансированном сочетании с инструментальностью она также определяет самооценку. Л.В. Попова определяет противоречия «инструментальность – экспрессивность» сочетанием особенностей социализации девочек (воспитание эмпатии, отзывчивости, ориентация на альтруизм, жертвенность, приспособляемость) с характеристиками, присущими одаренным детям вообще (повышенные чувства ответственности, справедливости, перфекционизм, идеализм), что является благодатной почвой для пребывания в тени [28].

Психологические проблемы самореализации современной женщины

Отношение к карьере женщины, ее самой и общества в целом, явно неоднозначное. Как отмечают современные исследователи, девушки стали чаще говорить об отказе от собственной профессиональной карьеры в пользу удачного замужества и возможности не работать, т.е. реализации «внутрисемейной карьеры» в терминологии Н. Feldman и М. Feldman [28; 42]. В этой связи актуализируется проблема, обусловленная особенностями гендерной социализации: мужчине необходимо преодолевать все свои внешние и внутренние трудности в работе, у него нет «путей отступления» – возможности реализовать себя во «внутрисемейной карьере». (Хотя в современном обществе есть мужчины, реализовавшие себя в этой сфере, однако это относится к категории исключения.) Большинство женщин знают, что у них есть возможность «скрыться» в мире семьи, а затем и в воспитании ребенка, в то время как их многогранные интересы и способности в профессиональной сфере обрекаются на поражение. Таким образом, с точки зрения Л.В. Поповой, подрываются настойчивость и упорство, необходимые для преодоления творческих кризисов в работе. О чем, хотя и в несколько другой форме, писал З. Фрейд и его последователи [28].

По данным В.Г. Горчаковой, содержание бессознательных установок женщины отражает свойственное ей ощущение уязвленности и повышенную жажду признания со стороны общества, однако уровень притязаний большинства женщин ограничивается обслуживанием семьи и потребностей мужчины (71%), в то время как заявка на компетентность сделана лишь у 7% опрошенных [9].

Право девушек реализовывать себя во «внутрисемейной карьере» никем не оспаривается. Однако этот выбор должен строиться на отрефлексированной оценке возможных вариантов жизненного пути, на понимании и переживании его будущих последствий. В мировой практике уже имеется печальный опыт переориентации женщин на «внутрисемейную карьеру». Исследования в США показали, что в целом удовлетворенность жизнью, включая самооценку и чувство собственной компетентности, выше у работающих женщин. В то время как реализовывающие себя только во «внутрисемейной карьере» чаще всего испытывают синдром домохозяйки, который проявляется в чувстве беспомощности и безнадежности,

в частых депрессиях и низкой самооценке. Таким образом, американский опыт наглядно показывает, что годы, посвященные только заботам о семье, лишают женщин ощущения самостоятельности и компетентности, часто приводят к кризису идентичности, могут вести к алкоголизации, психическим и сексуальным расстройствам, а также к суициду.

Однако отметим, что этнические особенности, принадлежащие двум культурам, имеющим различные исторические, политические и экономические линии развития, оказывают свое влияние на стереотипы женского поведения. Так, Америка, страна эмигрантов, в значительной степени определяется этикой протестантизма. Для американской традиции характерны ценности конкретного дела, дающего результаты. Отечественный же менталитет в значительной степени определяется этикой православия. В нашей традиции значимы ценности страдания, жертвенности. Кросскультурные исследования демонстрируют большую профессиональную и социальную активность американских женщин в сравнении с нашими соотечественницами, которые считают, что женское счастье особенно полно может быть реализовано в семье. Кроме того, в мотивации американских женщин иметь профессию высокой квалификации на первый план выходит высокая заработная плата, сильно коррелирующая в США с требуемым уровнем подготовки и образования. Российской и белорусской ментальности в этом плане более свойственен акцент на самореализацию и повышение самооценки. Это находит свое отражение в том, что наши соотечественницы в большей мере склонны видеть себя в роли помощников, чем в роли самостоятельных лидеров на работе и в обществе [23].

По данным российских исследователей, только незначительное число женщин хотело бы продвигаться по служебной лестнице, делать «внесемейную» карьеру. Это в основном женщины до 30 лет. К причинам современных изменений в ценностных ориентациях исследователи относят:

- тяжелый опыт матерей, связанный с двойной нагрузкой, ролевой конфликт;
- изменения в образе женщины, создаваемом современными средствами массовой информации;
- высказывания политических лидеров о традиционной женской миссии.

Современная работающая женщина испытывает ролевой конфликт, по сути, являющийся внутрличностным, вследствие большого

количества ролей, в выполнение которых она вовлечена, а также противоречивых требований, предъявляемых этими ролями, и нехватки физических ресурсов для полноценного их выполнения. Профессиональную деятельность можно рассматривать как «мужской мир», где доминируют властные структуры, которые обеспечивают успех тем, кто обладает характерными маскулинными чертами: агрессивностью, инициативой, конкурентностью. Окружение требует принятия от деловой женщины этих качеств, которые стали частью ее личности, в противном случае ее путь к самореализации будет усложняться противостоянием устоявшимся нормам [7; 28].

Одним из наиболее ярких симптомов и одновременно предпосылкой ощущения женщиной ролевого конфликта является чувство вины, которое возникает при затруднениях в реализации «внутри-» и «внесемейной» карьер. Вина рождается из модели восприятия женщиной своих ролей. Часто это связано с синдромом суперженщины: обладать всем, иметь в жизни все (замужество, «внесемейная карьера», дети) и выполнять свои обязанности на высоком уровне. Представители психодинамического направления Г. Бланк и Р. Гринкерс связывают чувство вины с процессом идентификации с родителями, которые представляли в нашем детстве силу и защиту. Идеал превосходной матери начинает формироваться рано – на первом году жизни. У девочки через идентификацию с матерью формируется образ материнства. Интернализируя этот образ, она пронесет его через всю свою жизнь. При этом, уже будучи взрослой женщиной, она обнаруживает, что ведет себя вразрез с идеальной ролевой моделью. Даже если сознательно был выбран иной путь, у нее незамедлительно возникает ответная реакция – чувство вины [7].

М. Лейбовиц отмечает, что именно чувство вины лежит в основе многих стресс-симптомов работающих матерей, которое оказывает влияние на них в четырех значимых областях жизни:

- отношении с детьми;
- профессиональной сфере;
- супружеских отношениях;
- отношении к себе.

Остановимся на втором пункте. В отношении к работе чувство вины проявляется в отказе от профессиональных достижений и «внесемейной» карьеры. Женщина не предпринимает действий, которые помогут ей продвигаться по служебной лестнице. Феномен «отказа женщин от карьеры» порождается в значительной мере

архаичными представлениями о том, что, делая карьеру, женщины теряют женственность. Культурные традиции «не одобряют» жен, добившихся большего успеха по сравнению со своими мужьями. По мнению Б. Берта, женщина может испытывать чувство вины по отношению к своим детям и мужу из-за того, что она в силу занятости по работе мало уделяет им внимания, заботы и теплоты [16].

Описанный М. Хорнер феномен «страх успеха» вносит свой вклад в обсуждение данной проблемы. Успех вызывает у женщины тревогу, т.к. ассоциируется с нежелательными последствиями – утратой женственности, потерей значимых отношений и социальным отторжением. Первоначально была сформулирована мотивационная гипотеза, рассматривающая страх успеха как интрапсихическую характеристику, однако в последнее время становится популярной когнитивная гипотеза, в рамках которой утверждается, что состояние избегания успеха формируется под влиянием социокультурной среды и полоролевых стереотипов [16; 35]. Женщины испытывают тревогу не по поводу достижений вообще, а по поводу нарушений общепринятых полоролевых норм. Исследование страха успеха Г.В. Турецкой позволило ей прийти к следующим выводам:

- центр тяжести этого феномена находится не во внутриличностной сфере, а вовне, в контексте отношений и культуры в целом;
- страх успеха как социально-психологическое явление присущ нашей культуре;
- удельный вес характеристик ранней социализации в раскрытии феномена страха успеха очень высок;
- уровень проявления страха успеха зависит от степени эгоистичности взглядов, полотиичности выбранной сферы деловой активности и концентрации в этой сфере других женщин [35].

В.Г. Горчакова предлагает социально-психологическую типологию женщин по критерию их отношения к профессиональной деятельности: традиционный тип женщины с высоким уровнем феминности, которая, в силу ее невысоких когнитивных, социальных, творческих потенциалов и высокого уровня тревожности, является типичным продуктом социальной среды и полностью принимает навязанный ей образ мужской идеологии – объектный, жертвенный. Установка на профессиональную самореализацию у нее приглушена либо отсутствует совсем.

Женщина с акцентом на профессиональную самореализацию является наиболее маскулинизированным и дисгармоничным типом.

Ее профессиональная карьера мотивирована чувством собственной неполноценности (не всегда осознаваемым) и наличием в связи с этим внутреннего конфликта сознания и подсознания в результате ломаной или незрелой (незавершенной) половой идентичности. Карьера является для нее компенсаторным механизмом интимно-личностного неблагополучия.

Наиболее интегрированным и гармоничным типом является женщина, полностью реализующая свою феминную, социальную и профессиональную сущности. Достижение высокого уровня профессиональной компетентности как равнозначного другим способам самореализации обеспечивает ей высокий социально-экономический статус, детерминирует ее социально-экономическую и психологическую свободу, самоуважение, наличие благоприятного социального окружения, позволяет ей расти как личности и развивать более высокие уровни сознания.

В.Г. Горчаковой были также выделены различия в показателях самоактуализации между женщинами, реализующими «внутрисемейную» и «внесемейную» карьеру как субъектов труда профессий типа «человек – человек». Особенности женщин, ориентированных на реализацию «внесемейной» карьеры, являются:

- более выраженное стремление к гармоничной жизни и здоровым отношениям с людьми;
- вера в человеческие возможности, что является основой искренних межличностных отношений;
- креативность;
- уверенность в себе и доверие окружающим;
- мотивация на уровне мета-потребностей;
- более высокая ориентация во времени;
- более высокий уровень психологического здоровья;
- более выражена потребность в познании;
- устойчивая самоактуализационная тенденция на протяжении зрелого периода жизни (у женщин, ориентированных на реализацию «внутрисемейной» карьеры, эта тенденция с возрастом снижается) [9].

К числу барьеров профессиональной самореализации женщины относятся полоролевые стереотипы. Общественное сознание более жестко адресует инструментальную функцию мужчине и более лояльно по отношению к женщине, предписывая ей возможность сочетания экспрессивной и инструментальной функций, способствуя тем самым ее психологической гибкости и большей

социальной адаптивности. Это свидетельствует о противоречиях между особенностями самосознания современной женщины и массовым общественным сознанием, ориентирующимся на традиционный подход к полоролевым взаимоотношениям. По данным отечественных специалистов, 20% женщин имеют устойчивую тенденцию к профессиональной карьере, сам факт которой обществом приветствуется. Все это свидетельствует о росте общественного сознания, что может явиться основой развития недискриминационных гендерных отношений [20].

Выделяют два ведущих барьера на пути к наиболее полной профессиональной самореализации женщины: слабость волевых процессов как отсутствие опыта преодоления трудностей и невозможности в связи с этим изменения элементов образа жизни («хочу, но не могу»); отсутствие необходимой мотивации за счет ригидной системы ценностей и нежелание развиваться («могу, но не хочу»). Преодоление комплексов развития и зависимости от традиционного распределения гендерных ролей обеспечивает женщине возможности неограниченного личностного роста.

К числу социально-психологических барьеров для высоких профессиональных достижений мы относим развитие девочек в условиях податливости внешним воздействиям; отношение к женщине как к существу слабому, нерациональному, несамостоятельному, нерешительному; предубеждения относительно низкого делового и интеллектуального потенциала женщины; мужской характер большинства организационных и административных решений.

Психологическими барьерами на пути высокой профессионализации женщины являются более низкая самооценка, чем у мужчины; более эмоционально зависимое женское Я. Напротив, мужское Я относительно независимое и «отдельное». Преодоление робости, страхов и тревоги, а также зависимости от традиционного распределения гендерных ролей обеспечивает женщине тренинг волевых усилий. Он дает необходимую спонтанность, уверенность в себе, что является основой ее неограниченного личностного роста. Вместе с тем ожидание высоких достижений в профессиональной и личной сфере делает ее саморегуляцию более высокой.

Существуют три сферы самореализации женщины: профессионально-деятельностная, социально-психологическая и интимно-личностная. Современная женщина делает ставку на их сочетание, что требует от нее больше психологической гибкости и компетентности, обеспечивает

ей не только устойчивость, но и выход за пределы адаптивности, усиливая тем самым женскую популяцию в целом.

Изменение существующих форм социальной регуляции, кризис нормативных представлений об отношениях личности и общества стимулируют поиск устойчивой и адекватной самоидентификации в новых условиях. Последнее становится возможным за счет переоценки значения профессиональной карьеры в жизни женщин и придания ей одной из первичных ценностей на всех этапах профессионального и личностного развития.

Таким образом, традиционное представление о гендерной роли женщины можно сформулировать в виде следующих характеристик: слабая, сензитивная, ориентированная на дом, подчиняемая, готова жертвовать собой, зависимая, неагрессивная, пассивная, конформная, стабильная. Однако в современном обществе заметно расширились как представления о личностных характеристиках женщины, так и о возможностях ее реализации в социуме. В условиях социально-культурной трансформации определенное напряжение возникает в личности профессионально самоактуализирующейся женщины, выраженное в ряде психологических проблем: ролевой конфликт, аффилиативные переживания, формирование «женского» профессионального образа.

С учетом предлагаемых культурой и обществом традиционных норм женского полоролевого поведения и расширением реализации своих возможностей в профессиональной сфере женщина проектирует свое будущее, в котором она могла бы реализовать себя и быть принятой обществом, т.е. сочетать личностную и профессиональную идентичность.

Анализ теоретического материала по исследуемой проблеме позволил сделать следующие выводы:

1. Маскулинность и фемининность – это не только и ни столько филогенетически обусловленные свойства психики, сколько социокультурные образования, складывающиеся в онтогенезе. Личностная половая идентичность в сочетании с биологическим полом представляет собой сочетание мужественных и женственных черт и завершается в зрелом периоде развития.

2. Драматизм социализации женщины состоит в том, что она в большей степени, чем мужчина, является объектом внешних влияний, утрачивая в онтогенезе значительную долю своего независимого существования и вытеснения в область приватной жизни.

Женщина обретает свою индивидуальность, с одной стороны, через преодоление социального конформизма и давления полоролевых стереотипов, с другой – обретая субъектность в процессе предметной, преобразующей деятельности. Подлинной идентичность женщины становится при глубокой аутосимпатии и самопринятии.

3. Маскулинизация женщины, предопределяя профессиональную успешность, затрудняет реализацию ее феминной сущности, снижая бессознательную удовлетворенность жизнью в целом. Являясь фактором дисгармонии психики женщины, она может найти наилучшее воплощение в успешной профессиональной карьере при сохранении ценностей аффилиативных отношений. При этом выбор путей снятия конфликта обеспечивает женщине дополнительные резервы личностного роста и способствует образованию интегрального Я, феминно-маскулинного по своей сущности, которое, не затрагивая структуру внутриличностных отношений, способно придать им новое качество.

4. Существуют гармоничный и дисгармоничный типы женщин с высоким уровнем профессиональных достижений. Сбалансированным в развитии всех аспектов личности посредством самоактуализации является первый тип женщины. Антагонизм между эго и супер-эго, между импульсивностью и рациональностью, феминностью и маскулинностью преодолен у них в направлении синергии и сотрудничества благодаря высокому уровню самосознания. Второй тип составляют женщины с диффузной (П. Куттер) половой идентичностью и признаками гипермаскулинности. Агрессивность данного типа женщины, проявляющаяся в виде повышенной конфликтности, авторитарной власти, социальной гиперактивности, является выражением внутреннего конфликта между феминной биологической природой и гипермаскулинной социализацией. Возможность разрешения внутреннего противоречия зависит от развитости у нее рефлексивного потенциала как способности подниматься над своими ролевыми отношениями и реальными проблемами внутреннего роста.

5. Тенденция развития личности женщины является легко уязвимой и в то же время несет в себе мощный конструктивный заряд высоких потенциальных достижений. Механизмами личностного роста женщины как специалиста являются:

– наличие высоких интеллектуальных способностей и ощущение несостоятельности в результате лишения внутренней и внешней подготовки к жизни;

– преодоление посредством чрезвычайных усилий социальной ограниченности и комплексов адаптивного развития;

– повышение рефлексивной культуры за счет решения сложных задач социального развития, обеспечивающее рост самосознания.

6. Женщинам – представительницам профессий типа «человек – человек» – характерны следующие критерии самоактуализирующейся личности: они креативны, разделяют общечеловеческие ценности, обладают оптимистическим взглядом на природу человека. Уверенные в себе, они более свободны, естественны и легки в общении, хорошо ориентированы во времени. Всегда открытые новым впечатлениям, контактные и синергичные, они отличаются естественной любознательностью и высокой познавательной активностью.

7. Побудителями деятельности женщины являются внутренние противоречия, свойственные ее природе и усугубляющиеся давлением полоролевых стереотипов, традиционно предписывающих женщине исключительно экспрессивные паттерны поведения. В их числе ощущение уязвленности, повышенная жажда признания со стороны общества и низкий уровень притязаний; ориентация на адаптивное поведение и созидающая функция женской биологической, психологической и социальной природы; тяготение к комплиментарности во взаимоотношениях и потребность в самоопределении, саморегуляции и самоуправлении.

8. Барьерами на пути достижения женщиной высокой профессиональной компетенции являются: слабость волевых процессов при отсутствии опыта мужественного преодоления социальных ограничений; ригидная система ценностей; низкая самооценка и более высокий в связи с этим уровень тревожности и неуверенности в себе; психологическая зависимость от значимых отношений и обусловленная этим жертвенность; жизнедеятельность в режиме повышенной интенсивности, чувствительности и ответственности.

9. Детерминантами оптимального личностного развития женщины в профессиональной деятельности является выход за рамки социокультурного контекста как отказа от стереотипного мышления и поведения; рост самосознания женщины в результате творческих, интеллектуальных и духовных исканий и символизации опыта переживаний.

Приведенные выводы могут служить концептуальной моделью личностного развития женщины-профессионала.

Карьерные ориентации женщин в сфере образования

В качестве карьерной ориентации (КО) рассматривались приоритетные потребности, диспозиции, ценностные ориентации, интересы и другие социально-обусловленные побуждения к профессиональной деятельности. Карьерные ориентации женщин в сфере образования изучались при помощи опросника «Якоря карьеры» (Э. Шейн) [29], который содержит девять диагностических шкал:

1. Профессиональная компетентность. Эта ориентация связана с наличием способностей и талантов в определенной области (научные исследования, техническое проектирование, финансовый анализ и т.д.). Человек с такой ориентацией хочет быть мастером своего дела. Он бывает особенно счастлив, когда достигает успеха в профессиональной сфере, но быстро теряет интерес к работе, которая не позволяет развивать его способности. Одновременно такой человек ищет признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем его мастерству. Он готов управлять другими в пределах своей компетентности, но управление не представляет для него особого интереса. Поэтому многие из этой категории отвергают работу менеджера, управление рассматривают как необходимое условие для продвижения в своей профессиональной сфере. Обычно это самая многочисленная группа в большинстве организаций, обеспечивающая принятие компетентных решений.

2. Менеджмент. В данном случае первостепенное значение имеют ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. С возрастом и опытом работы эта карьерная ориентация проявляется сильнее. Такая работа требует навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя ответственности и власти. Человек с карьерной ориентацией на менеджмент будет считать, что не достиг целей своей карьеры, пока не займет должность, на которой сможет управлять различными сторонами деятельности предприятия: финансами, маркетингом, производством продукции, разработками, продажами.

3. Автономия (независимость). Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему: самому решать, когда, над чем и сколько работать. Такой человек не хочет подчиняться правилам организации (рабочее

место, время, форменная одежда). Конечно, каждый человек в некоторой степени нуждается в автономии, однако если такая ориентация выражена сильно, то личность готова отказаться от продвижения по службе или от других возможностей ради сохранения своей независимости. Такой человек может работать в организации, которая обеспечивает достаточную степень свободы, но не будет чувствовать серьезных обязательств или преданности организации и будет отвергать любые попытки ограничить его автономию.

4. Стабильность места работы. Подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию (не увольняет рабочих), заботится о своих работниках после увольнения и платит большие пенсии, выглядит более надежной в своей отрасли. Человек с такой ориентацией – его часто называют «человеком организации» – ответственность за управление карьерой перекладывает на нанимателя. Он будет совершать географические передвижения, если того потребует компания.

5. Служение. Основными ценностями при данной ориентации являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т.д. Человек с такой ориентацией имеет возможность продолжать работать в этом направлении, даже если ему придется сменить место работы. Он не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям, и откажется от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит ему реализовать главные ценности жизни. Люди с такой карьерной ориентацией чаще всего работают в области охраны окружающей среды, проверки качества продукции и товаров, защиты прав потребителей и т.д.

6. Вызов. Основные ценности при карьерной ориентации этого типа – конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Человек ориентирован на то, чтобы «бросать вызов». Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции «выигрыша-проигрыша». Процесс борьбы и победа более важны для человека, чем конкретная область деятельности или квалификация. Например, торговый агент может рассматривать каждый контракт с покупателем как игру, которую надо выиграть. Новизна, разнообразие и вызов имеют для людей с такой ориентацией очень большую ценность, и, если все идет слишком просто, им становится скучно.

7. Интеграция стилей жизни. Человек ориентирован на интеграцию различных сторон образа жизни. Он не хочет, чтобы в его

жизни доминировала только семья или только карьера, или только саморазвитие. Он стремится к тому, чтобы все это было сбалансировано. Такой человек больше ценит свою жизнь в целом – где живет, как совершенствуется, чем конкретную работу, карьеру или организацию.

8. Предпринимательство. Человек с такой карьерной ориентацией стремится создавать что-то новое, он хочет преодолевать препятствия, готов к риску. Он не желает работать на других, а хочет иметь свою марку, свое дело, свое финансовое богатство. Причем это не всегда творческий человек, для него главное – создать дело, концепцию или организацию, построить ее так, чтобы это было продолжением его самого, вложить туда душу. Предприниматель будет продолжать свое дело, даже если сначала он будет терпеть неудачи и ему придется серьезно рисковать.

9. Стабильность места жительства. Человек с такой карьерной ориентацией связывает себя с географическим регионом, «пуская корни» в определенном месте, вкладывая сбережения в свой дом, и меняет работу или организацию только тогда, когда это предотвращает его «срывание с места». Люди, ориентированные на стабильность, могут быть талантливыми и занимать высокие должности в организации, но, предпочитая стабильную работу и жизнь, они откажутся от повышения, если оно грозит риском и временными неудобствами, даже в случае широко открывающихся возможностей роста.

Иерархия карьерных ориентаций женщин-педагогов выглядит следующим образом:

Т а б л и ц а 2

Иерархия карьерных ориентаций

КО	Стабильность места работы	Интеграция стилей жизни	Служение	Автономия	Профессиональная компетентность	Стабильность места жительства	Вызов	Предпринимательство	Менеджмент
Иерархия	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Показатели	8,69	7,86	7,75	7,06	6,95	6,10	4,87	4,30	3,91

Стабильность места работы занимает первое место в структуре карьерных ориентаций, что отражает потребность женщин в безопасности. Это, возможно, связано с переходным этапом развития социально-экономических отношений в обществе, а также с влиянием консервативного начала (концепция В.А. Геодакяна), согласно которой женский пол обладает устойчивостью к сохранению наследственности, что отражается в ориентации на адаптивное поведение.

По степени важности карьерная ориентация «интеграция стилей жизни» у женщин в профессии «педагог» занимает второе место. Это свидетельствует, на наш взгляд, о поиске себя во «внеfamilial» и «внутриfamilial» карьере, в сбалансированности семейных и профессиональных ценностей, а также о стремлении к преодолению противоречия между гендерной и профессиональной ролью.

Карьерная ориентация «служение» занимает третье место. Такие ценности, как «помощь людям», «желание сделать мир лучше», связаны с реализацией личности в межличностных отношениях и трансляцией культурных ценностей, что характеризует педагогическую деятельность.

Карьерная ориентация «автономия (независимость)» занимает следующее, четвертое место по значимости. Она связана со стремлением освободиться от организованных правил и ограничений и, вероятно, отражает тенденцию осмысления женщинами своих возможностей для самореализации и творческого роста.

Два последних места занимают карьерные ориентации «предпринимательство» и «менеджмент». В данном случае это отражает особенность выборочной совокупности: профессия «педагог» предоставляет мало возможностей для реализации себя в этом аспекте.

Шесть первых карьерных ориентаций женщин в сфере образования были рассмотрены в зависимости от возраста испытуемых. Были выделены 5 возрастных групп: до 30 лет, 30–40 лет, 40–50 лет, 50–60 лет, свыше 60 лет и выстроены иерархии ведущих карьерных ориентаций для каждой возрастной группы респондентов. Данные представлены ниже в таблице (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Ведущие карьерные ориентации (КО)

Иерархия ВКО	Возрастные группы				
	до 30	30–40	40–50	50–60	свыше 60
I	Стабильность места работы	Стабильность места работы	Стабильность места работы; стабильность места жительства	Стабильность места работы	Стабильность места работы
II	Служение	Служение	Интеграция стилей жизни	Служение	Профессиональная компетентность; автономия; интеграция стилей жизни; стабильность места жительства
III	Автономия	Стабильность места жительства	Автономия	Профессиональная компетентность; автономия; интеграция стилей жизни; стабильность места жительства	Служение
IV	Интеграция стилей жизни	Интеграция стилей жизни	Профессиональная компетентность; служение		
V	Стабильность места жительства	Профессиональная компетентность; автономия			
VI	Профессиональная компетентность				

Примечание – Некоторые респонденты назвали несколько ведущих КО.

Говоря о возрастной динамике ведущих карьерных ориентаций, необходимо отметить наличие следующих тенденций:

- карьерная ориентация «стабильность места работы» является самой актуальной среди всех выделенных возрастных групп, что связывается нами с социально-экономическими условиями жизни общества, а также с проявлением консервативного фактора – женского родового признака;

- карьерная ориентация «служение» имеет определенную возрастную динамику: снижение ее актуальности в возрастные периоды 40–50 лет и свыше 60;

- в целом, с возрастом отмечается повышение значимости «профессиональной компетентности» (исключение составляет лишь возрастной интервал 50–60 лет). Возможно, у некоторых из наших респондентов эта тенденция связана с частичной утратой интереса к работе и психическим «выгоранием».

Среди ведущих карьерных ориентаций наблюдаются различия в зависимости от того, где работают респонденты: в школе или в вузе. Были выстроены иерархии ведущих карьерных ориентаций в зависимости от места работы. Данные представлены ниже (табл. 4).

Таблица 4

Иерархия ведущих карьерных ориентаций (ВКО) в зависимости от места работы

ВКО	Средняя школа:	Высшая школа:
I	стабильность места работы	стабильность места работы
II	стабильность места жительства	служение
III	служение	интеграция стилей жизни; профессиональная компетентность
IV	интеграция стилей жизни	стабильность места жительства
V	автономия	автономия
VI	профессиональная компетентность	

Из таблицы видно, что существенные различия наблюдаются при сравнении карьерной ориентации «профессиональная компетентность». Среди респондентов, работающих в средней школе, такая ведущая карьерная ориентация является, скорее, исключением, в то время как у испытуемых из высшей школы она занимает более высокое положение (третье место в иерархии). С нашей точки зрения,

выявленные различия связаны с организацией научной деятельности в высшей школе, что стимулирует профессиональную самоактуализацию и личностный рост.

Для респондентов из средней школы более значимой оказалась стабильность места жительства (второе место); для испытуемых из высшей школы эта карьерная ориентация оказалась на предпоследнем месте. Переживание собственной уязвимости, забота о своей безопасности и стремление к постоянству более выражены у испытуемых из средней школы. Анализ полученных данных показал зависимость ведущих карьерных ориентаций от семейного положения респондентов. Наиболее ярко различия проявляются при рассмотрении ведущей карьерной ориентации «стабильность места жительства». Более выраженной она является у замужних женщин (25%), что же касается незамужних, то данная ориентация находится на последней позиции (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Ведущие карьерные ориентации (ВКО) женщин в зависимости от семейного положения, %

ВКО	Профессиональная компетентность	Автономия	Стабильность места работы	Служение	Интеграция стилей жизни	Стабильность места жительства
Не замужем	5,41	13,51	59,46	29,73	10,81	2,70
Замужем	9,52	11,11	55,56	23,81	19,05	25,40

Вероятно, с появлением семьи у женщин возрастает потребность в безопасности, надежности в социальных условиях, что выражается в их стремлении обрести стабильное место жительства. Незамужние женщины обладают большей мобильностью. Очевидно, поэтому данная карьерная ориентация занимает последнее место среди ведущих.

Также наблюдаются различия по ведущей карьерной ориентации «интеграция стилей жизни». Для замужних женщин более свойственно стремление к сбалансированности (19,05%). Среди незамужних

женщин доля этой ведущей карьерной ориентации составляет 10,81%. Полученные данные, как нам представляется, отражают следующую тенденцию: перед женщинами стоит задача интеграции профессиональных и гендерных ролей, которая является более актуальной для замужних, реализующих себя во «внутрисемейной» карьере как жена и мать.

Профессиональная идентичность женщин в сфере образования

На протяжении многих лет женщины традиционно имеют наибольшую занятость в сфере образования. Профессиональная идентичность женщин в сфере образования может быть представлена набором характеристик, отражающих их социально-психологические особенности (экстраверсия – интроверсия, коммуникативные свойства), особенности, относящиеся к интеллектуальной и эмоциональной сфере личности, а также ее самооценке и потребности в достижениях.

Интегральные характеристики были составлены на основе данных, полученных при помощи 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла [14] и опросника «Потребности в достижении» Ю.М. Орлова [26], которые были сопоставлены с ведущими карьерными ориентациями женщин в сфере образования.

Под потребностью в достижении, вслед за Х. Хекхаузенем, понимается «мотив достижения», определяемый как стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными [37].

Ведущая карьерная ориентация «Профессиональная компетентность»

Для женщин этой группы характерны:

по параметру «экстраверсия – интроверсия»:

– открытость, общительность, активность в установлении как межличностных, так и социальных контактов. В поведении проявляются экспрессивность, импульсивность, социальная смелость, склонность к риску, готовность к вступлению в новые группы, быть лидером. Выраженная экстраверсия;

по параметру «коммуникативные свойства»:

– независимость в принятии интеллектуальных решений, открытость и прямолинейность по отношению к людям, проявление конформности: принятие общепринятых моральных правил и норм, развитое чувство долга и ответственности, подчинение требованиям и мнению группы;

по параметру «интеллектуальная сфера»:

– оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, умение оперировать абстракциями, развитая аналитичность; самостоятельность и оригинальность в решении интеллектуальных задач;

по параметру «эмоциональная сфера»:

– эмоциональная устойчивость, уверенность в себе и своих силах, спокойное адекватное восприятие действительности, умение контролировать свои эмоции и поведение, стрессоустойчивость. В поведении – уравновешенность, направленность на реальную действительность. Низкие оценки по фактору G вместе с фактором Q3 подчеркивают развитость волевых качеств;

по параметру «самооценка»:

– адекватная самооценка, знание и принятие себя, своих качеств. При этой ВКО потребность в достижении реже среднего и чаще высокого уровня.

Ведущая карьерная ориентация «Автономия»

Для женщин этой группы характерны:

по параметру «экстраверсия – интроверсия»:

– сдержанность и рассудительность в установлении межличностных контактов, активность в социальной сфере, возможно проявление делового лидерства. Склонность к интроверсии;

по параметру «коммуникативные свойства»:

– независимость характера, проявление нонконформных реакций: свободное отношение к общепринятым правилам и нормам, склонность к противопоставлению себя группе. Автономность в социальном поведении, возможно, некоторая безответственность, склонность к нарушениям традиций, принятию неординарных решений;

по параметру «интеллектуальная сфера»:

– оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, умение оперировать абстракциями, развитая аналитичность;

отмечается самостоятельность и оригинальность в решении интеллектуальных задач;

по параметру «эмоциональная сфера»:

– высокая чувствительность, эмоциональная утонченность. Отмечается уверенность в себе, спокойное восприятие действительности, направленность на решение конкретных практических задач;

по параметру «самооценка»:

– адекватная самооценка, знание и принятие себя, своих качеств. При этой ведущей карьерной ориентации потребность в достижении чаще высокого и реже среднего уровня.

Ведущая карьерная ориентация «Стабильность места работы»

Для женщин этой группы характерны:

по параметру «экстраверсия – интроверсия»:

– открытость в межличностных контактах, активность, общительность, готовность к вступлению в новые группы, сдержанность и рассудительность в выборе партнеров по общению. Склонность к экстраверсии;

по параметру «коммуникативные свойства»:

– независимость характера, открытость, дипломатичность по отношению к людям, принятие общепринятых правил и норм, развитое чувство долга и ответственности. Подчинение требованиям и мнению группы;

по параметру «интеллектуальная сфера»:

– оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, умение оперировать абстракциями, развитая аналитичность;

по параметру «эмоциональная сфера»:

– эмоциональная стабильность, высокий контроль эмоций и поведения, стрессоустойчивость. Вероятно, определенное недовольство собой, некоторая неудовлетворенность, что может быть использовано в качестве стимула для гиперкомпенсации. В поведении это уравновешенная, стабильная, устремленная на реальную действительность женщина;

по параметру «самооценка»:

– адекватная самооценка, знание и принятие себя, своих качеств, потребность в достижении чаще среднего уровня. Отметим, что эта

карьерная ориентация является значимой при низком уровне потребности в достижении.

Ведущая карьерная ориентация «Служение»

Для женщин этой группы характерны:

по параметру «экстраверсия – интроверсия»:

– открытость в межличностных контактах, активность, общительность, готовность к вступлению в новые группы, сдержанность и рассудительность в выборе партнеров по общению. Склонность к экстраверсии;

по параметру «коммуникативные свойства»:

– независимость в принятии интеллектуальных решений, открытость и прямолинейность по отношению к людям, проявление конформности: принятие общепринятых моральных правил и норм, развитое чувство долга и ответственности, подчинение требованиям и мнению группы;

по параметру «интеллектуальная сфера»:

– оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, умение оперировать абстракциями, развитая аналитичность; отмечается самостоятельность и оригинальность в решении интеллектуальных задач;

по параметру «эмоциональная сфера»:

– эмоциональная стабильность; развитый волевой компонент: высокая саморегуляция, контроль эмоций и поведения, а также стрессоустойчивость, которая обеспечивает уравновешенность в поведении, характеризует эмоциональную зрелость личности. Возможность быть лидером. Вероятно наличие творческого потенциала и отношение личности к художественному типу;

по параметру «самооценка»:

– адекватная самооценка, знание себя и своих качеств, принятие себя. Для этой ведущей карьерной ориентации потребность в достижении чаще высокого и реже среднего уровня. Практически не наблюдается низкого уровня выраженности потребности в достижении.

Ведущая карьерная ориентация «Интеграция стилей жизни»

Для женщин этой группы характерны:

по параметру «экстраверсия – интроверсия»:

– открытость в межличностных контактах, активность, общительность, готовность к вступлению в новые группы, сдержанность и рассудительность в выборе партнеров по общению. Склонность к экстраверсии;

по параметру «коммуникативные свойства»:

– мягкость, податливость, уступчивость; по отношению к людям – открытость и проницательность. В социальном поведении отличается конформизмом, зависимостью от мнения и требований группы, принятием общепринятых моральных правил и норм, несамостоятельностью и нерешительностью в принятии решений;

по параметру «интеллектуальная сфера»:

– оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, умение оперировать абстракциями, развитая аналитичность. Свойственно конкретное воображение и направленность на решение конкретных интеллектуальных задач;

по параметру «эмоциональная сфера»:

– эмоциональная стабильность, высокий контроль эмоций и поведения, стрессоустойчивость, определенное недовольство собой, некоторая неудовлетворенность, что может стать импульсом к самоактуализации. В поведении уравновешенность, стабильность, устремленность на реальную действительность и социальный успех;

по параметру «самооценка»:

– адекватная самооценка, социальная нормативность, эмоционально значимая ответственность поведения, самодисциплина, самоконтроль эмоций и поведения, эмоциональная стабильность и конкретность воображения, образующие симптомокомплекс, характеризующий саморегуляцию и зрелость личности.

При этой ведущей карьерной ориентации наиболее часто встречается низкий уровень выраженности потребности в достижении, реже – высокий и средний уровни.

Ведущая карьерная ориентация «Стабильность места жительства»

Для женщин этой группы характерны:

по параметру «экстраверсия – интроверсия»:

– открытость в межличностных контактах, активность, общительность, готовность к вступлению в новые группы, сдержанность и рассудительность в выборе партнеров по общению. Склонность к экстраверсии;

по параметру «коммуникативные свойства»:

– мягкость, податливость, уступчивость; по отношению к людям – открытость и проницательность. В социальном поведении отличается конформизмом, зависимостью от мнения и требований группы, принятием общепринятых моральных правил и норм, несамостоятельностью и нерешительностью в принятии решений;

по параметру «интеллектуальная сфера»:

– оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, эрудированность. Умение оперировать абстракциями. Отмечается критичность и консерватизм в принятии нового. Снижены интеллектуальные интересы. Низкий уровень аналитичности мышления;

по параметру «эмоциональная сфера»:

– эмоциональная неустойчивость, пластичность нервной системы, повышенная тревожность, неуверенность в себе, сомнения и мнительность. Однако высокая саморегуляция, контроль эмоций и поведения. В поведении может быть импульсивной;

по параметру «самооценка»:

– адекватная самооценка, знание себя и своих качеств, принятие себя. При этой ведущей карьерной ориентации отмечается тенденция: с ростом потребности в достижении снижается значимость «стабильности места жительства».

Приведенные характеристики отражают профессиональную идентичность женщин в сфере образования и подтверждают их зависимость от карьерных ориентаций.

Анализ полученных в ходе исследования данных позволил сделать следующие выводы.

Карьерные ориентации женщин в сфере образования имеют следующую иерархическую последовательность: «стабильность места работы», «интеграция стилей жизни», «служение», «автономия», «профессиональная компетентность», «стабильность места жительства», «вызов», «предпринимательство», «менеджмент», которая не меняется при рассмотрении степени их выраженности.

При рассмотрении карьерных ориентаций в зависимости от уровней карьерной направленности были отмечены следующие тенденции:

– при всех уровнях карьерной направленности первую позицию занимает «стабильность места работы»;

- при всех уровнях карьерной направленности карьерные ориентации «предпринимательство», «менеджмент» занимают последние позиции, что отражает особенность исследуемой выборочной совокупности: профессия «педагог» практически не предоставляет возможностей для реализации себя в рамках этих направлений;
- с повышением уровня карьерной направленности увеличивается выраженность карьерной ориентации «служение», отмечается снижение значимости карьерной ориентации «стабильность места жительства».

Выделенные из девяти карьерных ориентаций (КО) шесть ведущих карьерных (ВКО) распределились в несколько иной последовательности: «стабильность места работы», «интеграция стилей жизни», «автономия», «профессиональная компетентность».

Рассмотрение ведущих карьерных ориентаций в зависимости от возраста выявило возрастную динамику в их распределении. Ведущая карьерная ориентация «стабильность места работы» является самой актуальной среди всех выделенных возрастных групп. Ведущая карьерная ориентация «служение» менее актуальна в возрастные периоды 40–50 и свыше 60 лет. С возрастом повышается значимость «профессиональной компетентности» (за исключением 50–60-летних респондентов).

Среди ведущих карьерных ориентаций наблюдаются различия, обусловленные местом работы респондентов (школа, вуз), особенно по ведущей карьерной ориентации «профессиональная компетентность», которая для работающих в средней школе является, скорее, исключением. У испытуемых из высшей школы она занимает третье место в иерархии.

Существует зависимость ведущих карьерных ориентаций от семейного положения респондентов. «Стабильность места жительства» больше выражена у замужних женщин. У незамужних женщин она занимает последнюю позицию среди ведущих карьерных ориентаций. Для замужних женщин, реализующих себя во «внутрисемейной карьере» как жена и мать, актуальным является сближение профессиональных и гендерных ролей (ведущая карьерная ориентация «интеграция стилей жизни»), что менее значимо для незамужних респондентов.

Имеется также зависимость ведущих карьерных ориентаций от степени выраженности потребности в достижениях, которая имеет разную представленность у респондентов, работающих в школе

и вузе. Для работающих в вузе наиболее характерен высокий (с наибольшим перевесом) и средний уровень, для работающих в школе – средний (2/3 опрошенных), высокий (1/5 опрошенных) и низкий (1/10 опрошенных).

Существует линейная зависимость между потребностью в достижении и уровнем карьерной направленности женщин в сфере образования (коэффициент ранговой корреляции Спирмена равен 0,39).

Таким образом, профессиональная идентичность женщин в сфере образования испытывает зависимость от их ведущих карьерных ориентаций.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите функции полоролевых стереотипов, выработанные в процессе развития цивилизации.
2. Каковы представления об особенностях женской психологии в работах исследователей психоаналитического направления?
3. Опишите планирование карьеры как часть идентичности личности.
4. Опишите планирование карьеры как важнейший аспект профессионального развития личности.
5. Какова роль Я-концепции в профессиональном самоопределении личности?
6. Охарактеризуйте профессиональную карьеру и карьерные ориентации личности.
7. Каковы карьерные ориентации женщин в сфере образования?
8. Охарактеризуйте профессиональную и личностную идентичность в профессиональном развитии личности?
9. Опишите гендерные различия в достижении личностной и профессиональной идентичности.
10. Каковы гендерные различия в отношении к профессиональной карьере?
11. Каковы общепсихологические механизмы профессиональной самореализации личности?

Темы для рефератов

1. Осознание себя как субъекта профессиональной деятельности – важное условие профессионального самоопределения.
2. Связь особенностей личности с ее профессиональной карьерой и карьерными ориентациями.
3. Влияние полоролевых стереотипов на планирование профессиональной карьеры.
4. Профессиональное становление личности и ее карьерные ориентации.
5. Особенности самоактуализации женщин в сфере образования.
6. Специфические стратегии профессионализации женщин в сфере образования.
7. Социально-психологические аспекты самореализации современной женщины.
8. Феномен «страх успеха» в профессиональной карьере женщины.
9. Мотивация профессиональной деятельности женщин.
10. Барьеры профессиональной самореализации женщин.

Глоссарий

Гендер – социокультурный пол, отражающий историческую и этнокультурную детерминацию социальных особенностей мужчин и женщин как трансляторов соответствующего представления общества о маскулинности и фемининности в человеке.

Идентификация – отождествление себя с самим собой, группой, социальной общностью, профессией и т.д.

Идентичность – тождественность самому себе, функциональное единство личности, осознание ее уникальности.

Карьера – профессиональное продвижение (в широком смысле); движение к вершине своих личных достижений (в узком смысле).

Карьерная направленность – среднее значение суммарной выраженности всех карьерных ориентаций.

Карьерные ориентации – приоритетные потребности, диспозиции, ценностные ориентации, интересы и другие социально обусловленные побуждения к профессиональной деятельности.

Личностная идентичность – набор характеристик, который делает человека подобным себе и отличным от других.

Маскулинность – мужественность, мужское начало в человеке.

Полоролевой стереотип – шаблон, схема, соответствующая представлениям о полоролевом поведении.

Потребность в достижении – «мотив достижения», стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными.

Профессиональная идентичность – идентичность личности относительно ее профессиональной деятельности. Это набор характеристик личности, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и проявляющийся в ее карьерных ориентациях и карьерной направленности.

Фемининность – женственность, женское начало в человеке.

Литература

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии.– 1987. – № 2.
2. Адлер А. Понять природу человека.– СПб., 1997.
3. Бернс Р. Я-концепция и воспитание личности.– М., 1986.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.– М., 1968.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике.– СПб., 1999.
6. Волосевич Д.Б. Кризисные явления на разных этапах карьеры у государственных служащих: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– М., 2001.
7. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. –1998.– № 4.
8. Гинзбург М.Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешной социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах // Мир психологии.– 1998.– № 1.
9. Горчакова В.Г. Психология женщины-профессионала: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук.– СПб., 2000.
10. Джонсон Р.А. Она. Глубинные аспекты женской психологии.– М., 1996.
11. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей (руководство для врачей).– Л., 1986.

12. *Каган В.Е.* Воспитателю о сексологии.– М., 1991.
13. *Каган В.Е.* Половые аспекты индивидуальности // Психологические проблемы индивидуальности.– М., 1984.– Вып. 2.
14. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб., 2001.
15. *Кернберг О.Ф.* Отношения любви: норма и патология.– М., 2000.
16. *Клецина И.* Гендерный подход и внутриличностные конфликты // Женщина. Образование. Демократия.– Мн., 2000.
17. *Коломинский Я.Л., Мелтсас М.Х.* Полоролевое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной.– Мн., 1985.
18. *Кон И.С.* Психология половых различий // Вопросы психологии.– 1981.– № 2.
19. *Кон И.С.* Психология ранней юности.– М., 1989.
20. *Кон И.С.* Открытие Я.– М., 1978.
21. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: основы сферы жизнедеятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук.– СПб., 2001.
22. *Куттер П.* Современный психоанализ. Введение в психологию бессознательных процессов.– СПб., 1997.
23. *Митина О.В., Петренко В.Ф.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения // Вопросы психологии.– 2000.– № 1.
24. *Ожигова Л.Н.* Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– М., 2000.
25. *Орестова В.Р.* Формирование личностной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. наук.– М., 2001.
26. *Орлов Ю.М., Шкуркин В.И., Орлова Л.П.* Построение теста-опросника для измерения потребности в достижениях // Вопросы экспериментальной психологии и ее истории.– М., 1974.
27. *Павленко В.Н.* Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии.– 2000.– № 1.
28. *Попова Л.В.* Проблемы самореализации одаренных женщин // Вопросы психологии. – 1996.– № 2.
29. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова.– СПб., 2001.
30. *Репина Т.А.* Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии.– 1987.– № 4.
31. *Сатикова С.В.* Опыт индивидуального консультирования по вопросам карьеры // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы.– 2000. – № 4.

32. *Серафимов М.* Карьерные ориентации как один из факторов профессионального самоопределения старшеклассников // Журнал кафедры практической психологии РГПУ им. А.И. Герцена.– 1997.– № 2.
33. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии.– СПб., 2001.
34. *Тайсон Р., Тайсон Ф.* Психоаналитические теории развития.– Екатеринбург, 1998.
35. *Турецкая Г.В.* Страх успеха: психологическое исследование феномена // Психологический журнал.– 1998.– Т. 19.– № 1.
36. *Фрейд З.* Женственность // Введение в психоанализ: лекции.– М., 1991.
37. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность.– М., 1986.– Т. 1–2.
38. *Эйбл-Эйбесфельдт И.* Поведение детей: культуры народов Косан, Яномами, Химба и Эйпо // Культуры.– 1982.– № 4.
39. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис.– М., 1996.
40. *Юнг К.Г.* Собрание сочинений. Психология бессознательного.– М., 1994.
41. *Bem S.L.* Gender Schema Theory and its Implications for Child Development: Raising Gender-aschematic Children in a Gender-schematic Society // *Sings: Journal of Women in Culture and Society.*– 1983.– Vol. 8.– № 4.
42. *Feldman H., Feldman M.* The Family Life Cycle: Some Suggestions for Recycling // *Journal of Marriage and Family.*– 1975.– V. 37.– № 2.
43. *Maccoby E.E., Jacklin C.N.* The Psychology of Sex Differences.– Stanford, 1974.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ

А.В. Прудило

Виды профориентационной консультации

Профориентационная консультация (от лат. *professio* – род занятий, *consultatio* – совещание) является одним из важнейших звеньев профориентационной работы.

В зависимости от конкретных целей и задач профориентационные консультации проводят обладающие соответствующими знаниями психологи, медики и социальные педагоги. Профориентационные консультации различаются по содержанию и применяемым методам работы. Выделяют:

- 1) справочно-информационные;
- 2) медицинские;
- 3) педагогические;
- 4) психологические.

Справочно-информационные консультации (экскурсии, лекции, встречи с профессионалами и т.д.) проводят работники предприятий, медицинских учреждений, педагоги школ и других учебных заведений, имеющие соответствующий уровень специальной подготовки. Форма их проведения групповая. Данного рода консультации создают информационную основу процесса профессионального самоопределения.

Медицинские профориентационные индивидуальные консультации направлены на решение

вопросов, касающихся противопоказаний к тому или иному виду деятельности, вытекающих из состояния здоровья выбирающего профессию. При оформлении медицинской справки установленного образца, которая требуется при поступлении в любое учебное заведение, врач делает заключение о пригодности оптанта на основании анализа состояния его здоровья. При наличии противопоказаний врач предлагает оптанту выбрать другую профессию или вид деятельности, руководствуясь «Перечнем медицинских противопоказаний к работе и производственному обучению подростков».

Свою специфику имеет педагогическая профориентационная консультация. При ее проведении следует исходить из того, что на профориентационную консультацию, проводимую психологом, оптант является не только со сложившимися в определенной мере личностными особенностями, профессиональными намерениями и планами, но и с определенным уровнем знаний, умений и навыков, сформированным стилем поведения, что в немалой степени влияет на процесс профессионального самоопределения. Определение подходов к выявлению уровня усвоения школьной программы, установление причин ее недостаточного усвоения, прогнозирование возможностей дальнейшего успешного обучения по избранной профессии, выявление отклоняющегося поведения и способов его коррекции с дальнейшей проекцией и сопоставлением с индивидуальными особенностями и есть, на наш взгляд, педагогический аспект профориентационного консультирования.

Разрешение педагогических аспектов профориентационного консультирования, понимаемых как уровень усвоения оптантом школьных учебных программ и способности к дальнейшему овладению знаниями по учебным дисциплинам, сопутствующим обучению профессии, требует от психолога работы в педагогической парадигме консультирования. Это достигается посредством применения соответствующих методов и методик: педагогических тестов достижений; бесед с учителями, воспитателями, родителями и опекунами оптанта, анализа характеристик и документов, коррекционной беседы с самим учащимся, затрагивающей особенности его учебной деятельности и социального поведения. Таким образом, решается формирующая задача педагогического профориентационного консультирования.

Вне поля психологической профориентационной консультации данную задачу может решить социальный педагог.

Все указанные виды профориентационной консультации служат, в конечном счете, достижению двуединой цели формирования адекватной профессиональной Я-концепции путем содействия:

- в принятии осознанного и обоснованного решения о выборе профессии;
- в определении средств достижения поставленной цели и освоения выбранной профессии.

Ведущим методом достижения указанной цели является психологическая профориентационная индивидуальная консультация, включающая в себя справочно-информационный, медицинский и педагогический аспекты профориентационного консультирования. Указанная цель в профориентационном психологическом консультировании достигается через решение общих задач, закладывающих информационные и мотивационные основы профессионального выбора:

- 1) информирование о мире профессий;
- 2) определение основных факторов выбора;
- 3) ознакомление с правилами выбора профессии;
- 4) характеристика возможных путей освоения профессии и степени их легкости-сложности;
- 5) развитие способности к самоанализу и анализу профессий;
- 6) определение информированности о мире профессий;
- 7) определение уровня самопознания;
- 8) исследование особенностей личности субъекта выбора.

Важная задача – психологическая активация субъекта деятельности, самого оптанта, создание благоприятных условий и мотивированности на совместную работу. Психолог выступает не советчиком, а координатором деятельности оптанта. Путем определения проблем оптанта, целенаправленного информирования и психодиагностического изучения субъекта выбора, учета его личностного опыта по профессиональному самоопределению психолог стремится к достижению основной формирующей цели профориентационной консультации.

Психологическая индивидуальная профориентационная консультация – это научно организованное взаимодействие психолога с осуществляющим профессиональный выбор человеком, способствующее формированию адекватной профессиональной Я-концепции, направленное на поиск оптимального варианта его профессиональной самореализации, построенного в виде профессионального плана, учитывающего основные факторы выбора.

Практическая деятельность психолога строится чаще всего вокруг профессионального плана оптанта, ситуации его формирования и уровня определенности. Этим обусловлена и классификация общих целей консультирования. В зависимости от характеристик профессионального плана оптанта основной целью индивидуальной консультации может быть: формирование или согласование профессионального плана.

Профессиональный план – это программа действий, направленная на достижение индивидом социально-психологического состояния, соответствующего профессиональной Я-концепции, включающая в себя осознанный выбор профессии и путей ее получения, выступающая одной из составляющих профессионального самоопределения.

Профессиональный план актуализирует процесс профессионального самоопределения оптанта через формирование адекватного представления о факторах выбора профессии. Связующим звеном профессионального плана являются внутренние факторы выбора профессии, представляющие собой совокупность системных смыслообразующих осознаваемых оптантом образов себя в ситуации профессионального самоопределения. Различают план-максимум как выбор образа действий в приобретении профессии, позволяющий максимально реализовать личностный потенциал, и план-«минимум» как промежуточный этап профессионального самоопределения. Например, по плану-«максимуму» оптант стремится к достижению статуса инженера-технолога. В этом случае может быть сформирован план-«минимум», предусматривающий первоначальное получение специальности слесаря механосборочных работ.

Крайне редко встречается безальтернативный вариант профессиональной самореализации, который предусматривает «единственную и неповторимую» профессию. Поэтому в профессиональном плане оптанта должен найти отражение запасной вариант самореализации.

Профессиональный план, его обоснованность и согласованность с основными факторами выбора являются ориентирами решения проблемных ситуаций в каждом конкретном случае консультирования.

Совместная работа над профессиональным планом дает возможность психологу оказать конкретную помощь в профессиональном самоопределении. Обсуждая с оптантом критерии выбора, возможности компенсации недостающих качеств, программу действий по достижению поставленных целей, запасные варианты плана,

психолог способствует формированию у него социально-профессионального самосознания и умения соотносить цели и средства их достижения.

Основными характеристиками профессионального плана являются:

- определенность (образа Я в профессии и представлений о необходимых средствах достижения предполагаемого выбора);
- полнота (учет необходимых факторов выбора);
- логическая обоснованность и внутренняя согласованность (соотнесение склонностей, способностей, требований профессии, осознание необходимости приложения усилий для достижения цели);
- устойчивость (уверенность в правильности выбора и помехоустойчивость в стремлении к его осуществлению);
- реалистичность (опора на реальные социальные и психологические возможности реализации выбора).

В случае, когда обращение к психологу преследует цель получить уточняющую информацию, касающуюся условий приема в учебные заведения, наличия в них той или иной специальности и т.п., консультация носит справочно-информационный характер. В ситуации, когда этим исчерпывается запрос оптанта, она таковой и остается. Хотя, строго говоря, это консультация по согласованию профессионального плана. Другое дело, если получение информации – только повод (так чаще всего и бывает) обращения к психологу. В этом случае необходима работа по выяснению особенностей ситуации профессионального самоопределения, которая осуществляется в определенном алгоритме.

Необходимость общего и универсального алгоритма консультирования очевидна. Это позволяет психологу быстрее и эффективнее ориентироваться в особенностях профессионального самоопределения, затруднениях и причинах, обусловивших необходимость получения оптантом индивидуальной психологической консультации. Вместе с тем стандартизация консультирования не означает строгих рамок деятельности и регламентации действий специалиста. Деятельность в определенном алгоритме облегчает нахождение проблемы оптанта и формулировку необходимых для решения проблемы задач.

При всем существующем в теории и практике профконсультации многообразии подходов к стандартизации деятельности психолога алгоритм консультирования можно представить из четырех взаимосвязанных этапов:

- 1) ознакомительного;
- 2) диагностического;

- 3) коррекционного (формирующего);
- 4) завершающего (констатирующего).

В понятийном аппарате профориентационного консультирования существует термин «первичная профконсультация». По своему содержанию первичная профконсультация – это ознакомительный и диагностический этапы деятельности специалиста. Первичная профконсультация может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом режиме.

Прежде чем приступить к описанию приведенного выше алгоритма консультирования, необходимо дать характеристику условий, в которых он осуществляется. Условия – это проблемные профориентационная и консультационная ситуации.

Проблемная профориентационная ситуация

Проблемная ситуация характеризует психическое состояние включенной в объективную и противоречивую ситуацию личности, осознающей необходимость нахождения и использования новых для себя средств и способов деятельности. Она является первичной по отношению к проблеме, которая выступает как осознание индивидом невозможности разрешить трудности и противоречия данной ситуации традиционными, известными ему средствами. При осознании противоречивого характера проблемной ситуации, наличии нескольких гипотез для ее познания и прояснения проблемная ситуация преобразуется в проблему. Проблема должна быть преобразована в творческую познавательную задачу, которая возникает в том случае, если в познаваемом объекте определено искомое.

Проблемная профориентационная ситуация представляет собой совокупность интериоризуемых оптантом условий и факторов выбора и отражает конкретный момент профессионального самоопределения личности.

Можно выделить два вида проблемных ситуаций, затрудняющих профессиональное самоопределение оптантов и влияющих на готовность к выбору профессии.

Один вид сложностей обусловлен уровнем конкретности и обоснованности профессиональных намерений, согласованности с профессиональной Я-концепцией. Данные затруднения связаны с информированностью оптанта о мире профессий, знанием факторов и правил выбора, пробелами в знании и оценке своих личностных

особенностей, значимых для избираемой профессии. В таких случаях психолог, как правило, имеет дело с согласованием уже сформированного профессионального плана.

Второй вид сложностей (экзистенциальные) формирования образа Я вызван трудностями определения смысла жизни и поиска своего предназначения в мире, что связано с особенностями личностной структуры, общими процессами самосознания личности. В этом случае перед психологом стоит задача оказания помощи в решении внутриличностных конфликтов, фрустрирующих готовность к профессиональному выбору и затрудняющих формирование профессионального плана.

Соответственно существуют два подхода к решению профориентационных ситуаций:

- профессионально-ориентированный;
- личностно-ориентированный.

Разделение это условно, т.к. и в профессионально-ориентированном подходе не игнорируются личностные особенности оптанта, и в личностно-ориентированном существует реальная оценка профессиональных характеристик. Однако различие заключается в том, что в первом случае в человеке рассматривается сугубо профессиональное («могу–надо»), имеющее важное значение с точки зрения последующей успешной работы в данной профессии. Во втором случае на основе анализа и самоанализа («хочу–могу–надо для этого сделать») производится экстраполяция индивидуально-личностных особенностей и ситуации выбора на определенную профессию.

Первый подход – от профессии к человеку – предполагает «примерку» профессии на человека и несет в себе элементы профессионального отбора и подбора. Тем самым процесс профессионального самоопределения детерминируется извне, ограничивая активность и самостоятельность оптанта. Разрешение проблемной ситуации осуществляется на основе работы с социально-типическими проявлениями личности.

Второй подход, являясь более сложным, ставит задачу системного изучения потенциала человека, его склонностей, способностей, мотивации поведения, что позволяет определить соотносимость личностной и профессиональной структур и на этой основе помочь оптанту действительно самостоятельно выбрать наиболее адекватный путь профессиональной самореализации. Данное направление делает возможным отсутствие нормативных характеристик,

необходимых для отдельных профессий, профессионально важных качеств (ПВК), наличие которых в полном объеме недостижимо в принципе хотя бы по причине огромного количества профессий и их постоянного изменения. Оно закладывает в фундамент принятия решения о профессиональном выборе процессы формирования адекватного профессионального самосознания, развития профессиональной Я-концепции.

Практика профконсультации указывает на необходимость использования обоих подходов при решении задач консультирования. Но наиболее продуктивным, позволяющим решать общие и специальные задачи, представляется второй подход, который более эффективен не только в целях формирования и согласования профессионального плана, но и в построении образа Я, решении широкого круга личностных проблем. В этом случае требуется анализ личностно-смысловых, системно-специфических интегральных качеств личности.

Определение проблем и формулировка вытекающих из них задач на основании анализа уровня сформированности профессионального самосознания на момент консультирования обратившегося за помощью оптанта является центральным звеном деятельности психолога, его профессиональной задачей. Без ее реализации невозможно оказать действенную помощь оптанту в принятии решения о выборе профессии на основе формирования адекватной профессиональной Я-концепции.

К выявлению проблемы и постановке подлежащих решению задач психолог может прийти на разных этапах консультирования. Все зависит от конкретной проблемной ситуации, ее характеристик. Решая сложную аналитическую задачу определения проблемы, психолог осуществляет анализ структуры профессионального образа Я оптанта, изучает его индивидуальные особенности, констатирует наличие или отсутствие профессионального плана, ищет причины рассогласованности основных факторов выбора, параллельно прогнозируя и реализуя коррекционную психолого-педагогическую деятельность. Нюансы профориентационной ситуации, таким образом, выявляются постоянно и требуют внесения соответствующих изменений в работу.

Проблемные ситуации, затрудняющие формирование адекватной профессиональной Я-концепции и определения на ее основе профессионального плана, условно можно разделить на три группы:

- 1) несформированность информационной основы для построения профессионального плана;
- 2) несформированность мотивационной основы для осознанного самостоятельного профессионального выбора;
- 3) несформированность ряда качеств, необходимых для осуществления процесса подготовки и принятия решения.

Первая группа включает проблемы, относящиеся к информированности оптанта о мире профессий, пробелам в знаниях, затрудняющих формирование образа профессии. К ним относятся:

- неумение анализировать профессии;
- неадекватный образ ситуации выбора профессии;
- неадекватный образ профессии;
- недостаток или неадекватность информации о путях получения профессии.

Вторая группа проблем касается процессов самопознания, информированности оптанта о самом себе, сформированности и адекватности его образа Я. К таким проблемам относят:

- несформированность основных терминальных жизненных ценностей;
- несформированность, недифференцированность и невыраженность профессиональных интересов и склонностей;
- неопределенность инструментальных целей и ценностей;
- неадекватный уровень притязаний;
- неадекватная самооценка;
- отсутствие или неадекватность знаний о собственных индивидуально-личностных особенностях;
- несформированность потребности в самопознании.

В третью группу входят проблемы, связанные с собственно процессом осознания себя в профессии, сознательным формированием адекватного образа Я в профессии. Сюда включают:

- несформированность потребности в профессиональном самоопределении;
- отсутствие или недостаточность полноты информации об основных факторах и правилах выбора профессии;
- неумение согласовать основные факторы выбора;
- рассогласованность целей и средств их достижения;
- неумение соотнести образ профессии с собственными индивидуально-личностными свойствами;

- затруднения в формировании образа наиболее подходящей и привлекательной сферы профессиональной деятельности;
- неспособность сопоставления альтернативных вариантов выбора.

Разумеется, приведенные формулировки не отражают во всей полноте затруднений, которые приводят оптанта на консультацию к психологу. Каждая из проблем носит индивидуальный личностный смысл, что находит отражение в профессиональной Я-концепции личности.

Профессиональная Я-концепция включает адекватно осознаваемые оптантом образ Я, образ профессии и образ Я в профессии. Образ Я – это самопонимание, определение в собственных ценностях и смыслах, потребностях и мотивах, личностных особенностях; образ профессии – понимание профессии, осознание различных сторон профессиональной деятельности, умение анализировать ее; образ Я в профессии – осознание себя в профессии, готовность осуществить данный выбор и предпринять усилия к его реализации (рис. 1.).

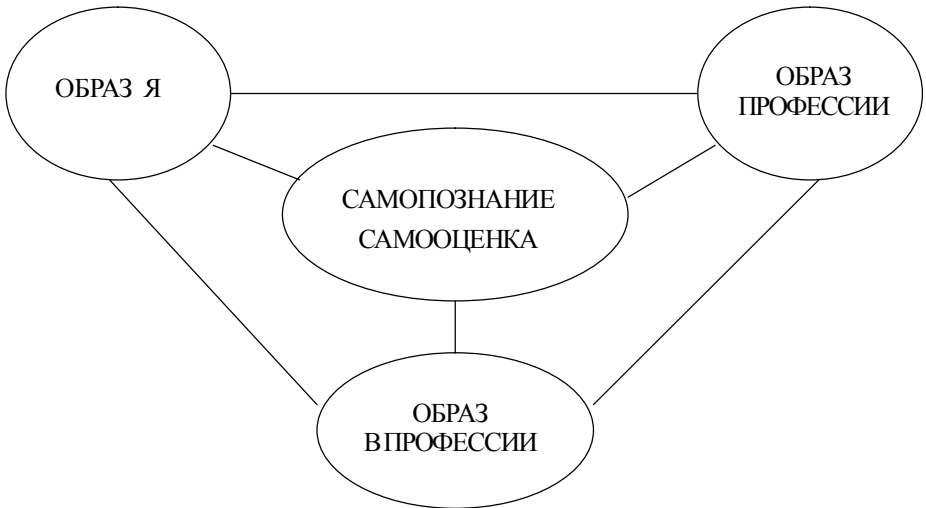


Рисунок 1 – Структура профессиональной Я-концепции

Профессиональная Я-концепция является производным от общей Я-концепции личности и отражает отношение индивида к профессиональной самореализации. Многое зависит от конкретного содержания Я-концептуальных составляющих компонент:

представлений о себе в настоящем времени (Я-реальное), представлений о том, каким субъект должен был бы стать (Я-идеальное), каким он намерен стать (Я-динамическое) и каким желал бы стать, если бы это было возможно (Я-фантастическое). Имеет значение адекватность когнитивной (самопознание), эмоционально-волевой (самооценка) и поведенческой (самоанализ) формирующих компонент.

Под адекватностью профессиональной Я-концепции подразумевается, прежде всего, согласованность ее с общей Я-концептуальной ориентацией личности. Если в Я-концепции превалирует фантастическое Я, то профессиональная Я-концепция будет детерминирована последним и, как следствие, образ Я в профессии будет, в свою очередь, определяться Я-фантастическим.

Вместе с тем образ Я в профессии как осознание себя в ней может содержать динамическую «примерку» индивидом на себя любого вида деятельности. Этот ориентационный процесс может осуществляться оптантом сознательно именно на уровне Я-фантастического или идеального Я. При этом какие-то образы могут соответствовать общей, а значит, и профессиональной Я-концепции, а какие-то – нет. Представлять себя в любой социальной роли не возбраняется. Напротив, чем интенсивнее будет идти этот процесс, тем больше вероятность того, что в нем все более будут учитываться реалии образа Я и образа профессии. Согласовывая образ Я в профессии с последними, индивид постепенно придет к формированию профессиональной Я-концепции. Образов Я в профессии может быть множество, но только некоторые из них будут соответствовать профессиональной Я-концепции как производного от общих Я-концептуальных представлений личности.

Профессиональное самоопределение – это формирование образа себя как субъекта будущей профессиональной деятельности. Это диалектически развивающийся процесс преодоления определяющих выбор профессии противоречий самопознания и самореализации личности, в основе которого лежит построение адекватной профессиональной Я-концепции.

Основная профессиональная задача психолога – управление названным процессом путем построения, коррекции или перестройки этих образов-регуляторов через активизацию процессов самопознания, самооценки и самоанализа оптанта.

Я-концептуальные проблемы оптанта, тесно переплетаясь между собой, создают комплекс, обозначаемый как «проблемная

профконсультационная ситуация», которая содержит консультационные профессиональные проблемные задачи для психолога.

Проблемная профконсультационная ситуация и алгоритм консультирования

Анализируя конкретную профориентационную ситуацию, психолог определяет совокупность формирующих ее проблем и совместно с оптантом разрешает их, тем самым «расчищая» путь для поступательного процесса профессионального самоопределения.

Цели консультации достигаются через решение целого ряда задач диагностического, информационного и коррекционного характера.

Диагностические задачи на первоначальных этапах консультации решаются для выявления особенностей профориентационной ситуации и включают в себя:

- знакомство с испытуемым;
- выявление наличия – отсутствия профессиональных намерений;
- выявление уровня сформированности профессионального плана;
- выявление информированности о мире профессий, правилах и основных факторах выбора;
- диагностику потребностей, мотивов, способностей и других индивидуально-личностных особенностей субъекта выбора.

Психолог осуществляет поиск, уточняет и формулирует консультационную проблему, продиктованную особенностями профориентационной ситуации, и приступает к решению вытекающих из нее задач информационного и коррекционного характера:

- дополняет и упорядочивает информацию о мире профессий, правилах выбора;
- формирует, дополняет и систематизирует информацию испытуемого о себе;
- способствует актуализации потребности в профессиональном самоопределении;
- стимулирует развитие самоанализа и адекватной самооценки;
- оказывает помощь согласованию различных факторов выбора;
- оказывает помощь в формировании и выборе альтернатив и т.д.

Решение задач консультирования осуществляется определенными методами и в соответствующем алгоритме, что и предусмотрено процессом индивидуальной психологической профориентационной консультации, в которой выделяют ознакомительный, диагностический, коррекционный и заключительный этапы.

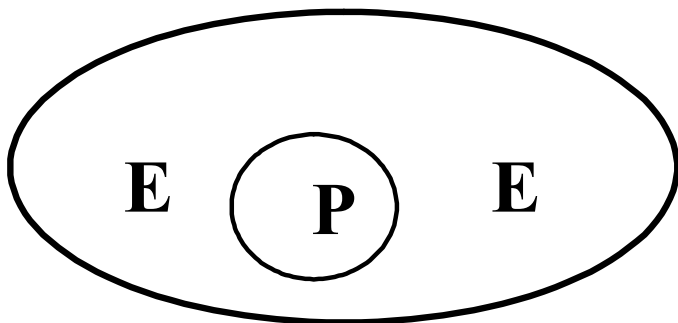
Ознакомительный этап консультации

Цель ознакомительного этапа – создание благоприятных условий для совместной деятельности и изучение особенностей проблемной ситуации. Основные применяемые методы: собеседование и наблюдение с использованием освоенных психологом методик и техник.

Неантагонистическое общение психолога и оптанта в процессе консультации обусловлено взаимозависимостью проблемных ситуаций, которые возникают с начала их транзакционного взаимодействия. Объективно находящийся в профессиональной консультационной проблемной ситуации психолог анализирует проблемную ситуацию оптанта, поэтапно продвигаясь вместе с ним к конечной цели – решению проблемы.

Профессиональная деятельность психолога в проблемной консультационной ситуации может быть описана следующим образом.

Согласно теории поля К. Левина, для психологического изучения человека важно понять конкретную реальную психологическую ситуацию, в которой он находится. В терминах данной теории дифференцированный человек может быть представлен топографически.



Здесь эллипс – это жизненное пространство – психологическая среда (L).

При этом $L = P + E$,

где P (person) – какое-либо личностное свойство (группа свойств);

E (environment) – образ чего-либо или той ситуации, в которой человек находится в данный момент.

B (behavior) – поведение индивидуума, функция жизненного пространства:

$$B = f(L).$$

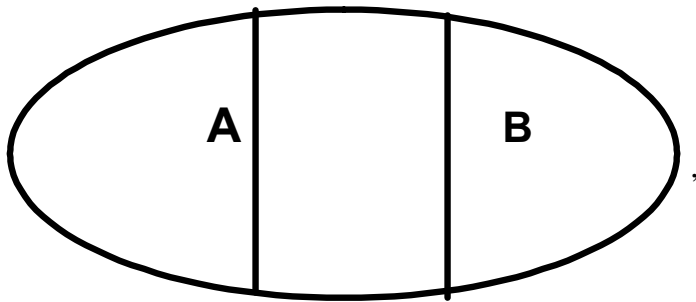
Значимым для понимания проблемной ситуации является положение о том, что

$$P = f(E), \text{ а } E = f(P).$$

Из чего следует, что

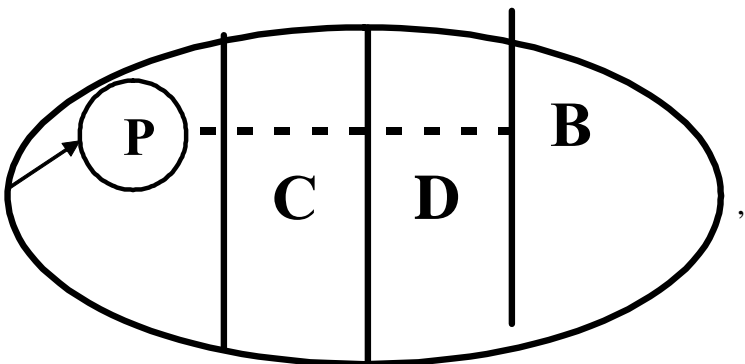
$$B = f(P; E).$$

Жизненное пространство состоит из регионов, взаиморасположение которых определяет особенности психологической реальности в данный период времени. На момент начала взаимодействия психолога с оптантом его жизненное пространство (с известной мерой упрощения) будет выглядеть следующим образом:



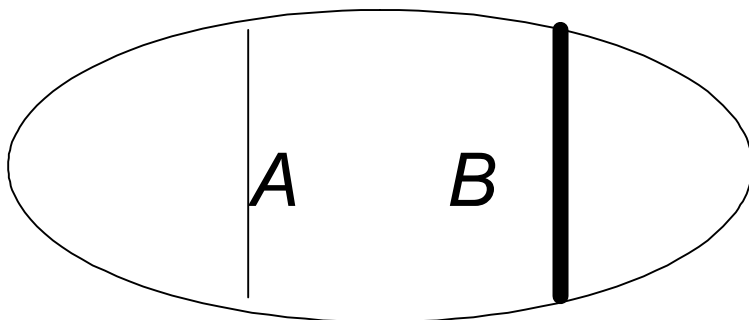
где регион А – проблемная консультационная ситуация психолога;
регион В – проблемная ситуация испытуемого.

По мере развития взаимодействия, а также при условии достаточной текучести регионов и проницаемости границ (во многом зависит от профессионально-важных качеств психолога) жизненное пространство психолога будет выглядеть так:



где С – метод наблюдения (ознакомительный этап консультации);
D – методы психологической диагностики (диагностический этап консультации).

В конечном итоге жизненное пространство психолога, как минимум, по завершении ознакомительного и диагностического этапов, а также на протяжении всей консультации должно выглядеть так, как на рисунке, представленном ниже.



Приведенные положения справедливы, разумеется, и для анализа структуры жизненного пространства оптанта, что позволяет определить особенности проблемной ситуации и, следовательно, наметить стратегию и тактику ее разрешения.

Для успешного разрешения проблемной ситуации психолог должен организовать и поддерживать субъект-субъектные отношения, активизируя деятельность оптанта в направлении самопознания и самоанализа. Эмпатийный конгруэнтный анализ психологического пространства оптанта наиболее эффективен в случае актуализации психологом позиции «Взрослого» (Э. Берн, 1992) через «Вы-обращения».

На ознакомительном этапе собираются и анализируются анамнестические психобиографические данные. Если этих данных недостаточно для постановки психологического диагноза (определения проблемы оптанта), полученная на ознакомительном этапе информация уточняется и дополняется на этапе диагностическом.

Диагностический этап консультации

Цель диагностического этапа – активизация процесса самопознания оптанта, изучение индивидуально-личностных особенностей и специфики проблемной ситуации.

Прежде чем говорить о конкретных методах достижения поставленной цели, необходимо определиться в подходах к решению психодиагностических задач профконсультирования.

Использование методик психодиагностики в профориентационном консультировании направлено на решение следующих основных задач:

- определение проблемных факторов, затрудняющих процесс профессионального самоопределения оптанта;
- выявление наиболее выраженных и потенциальных способностей оптанта как основы для профессионального самоопределения;
- установление возможностей коррекционной работы с оптантом, его способности к саморегуляции деятельности по профессиональному самоопределению и прогнозирования успешности профессиональной адаптации;
- информирование оптанта об особенностях его индивидуально-личностных свойств.

Ранее уже упоминалось о двух подходах к решению профконсультационных проблем: профессионально-ориентированном и личностно-ориентированном. И тот и другой предполагают обязательное использование методик психодиагностики. Различие заключено в разном видении того, что и для чего необходимо подвергать диагностике. Зачастую используя одни и те же конкретные методики психодиагностики, сторонники данных подходов видят различные основания к их применению, по-разному используют получаемые результаты, что тем не менее не делает эти подходы антагонистически противоречивыми. Скорее всего, вопрос состоит в адекватном применении к той или иной профориентационной ситуации соответствующих ей подходов и методов.

В теории и практике профориентационной консультации сформировались три относительно автономных подхода к использованию психодиагностики: системный, личностный и ценностный.

Системный подход, сложившийся практически в рамках профессионально-ориентированного подхода, предполагает системное изучение личности, осуществляемое по схеме «наложения» сетки профессиональных требований на картину индивидуально-личностных особенностей испытуемого. Системный подход направлен на исследование оптанта в медицинском, психофизиологическом, психологическом и социально-психологическом аспектах. При этом перечень необходимых для изучения качеств и соответственно

методик психодиагностики закономерно «распухает». Кроме того, остается открытым вопрос прогностической ценности получаемых результатов. Опуская проблемы, связанные с изменчивостью многих психологических свойств, валидностью и надежностью методик психодиагностики, отметим лишь изменчивость мира профессий: объективное исчезновение, отмирание некоторых из них, обновление состава входящих в профессии операций, появление новых профессий, не имеющих аналогов в прошлом.

К этому следует добавить, что при всей мнимой простоте метода наложения сетки профессиональных требований на картину индивидуально-психологических особенностей личности психолог, как правило, сталкивается с проблемой: каждый из полученных показателей или их совокупность могут быть интерпретированы с точки зрения формирования профконсультационного заключения, предполагающего учет Я-концептуальных построений оптанта.

Системный подход в практике профконсультации применим в известных пределах при согласовании сформированного оптантом профессионального плана.

В основу личностного подхода, в отличие от системного, положено не соотношение функциональных возможностей человека с требованиями отдельных операций профессий, а соответствие типа личности типу профессиональной среды. При этом сохраняется положение системного подхода о том, что проблема профессионального выбора решается соответствием личностной структуры и структуры требований профессии. Примером психодиагностических средств могут служить опросник Р. Кеттелла и тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Перед консультантом ставится задача нахождения наиболее благоприятной профессиональной «ниши» для индивида с конституционально-заданными личностными особенностями.

Вместе с тем принципиально новым и значимым дополнением с точки зрения решения профориентационных задач в процессе реализации личностного подхода является осознание большинством его сторонников необходимости учета Я-концептуальных составляющих личности.

Появление и развитие ценностного подхода обусловлено теми же соображениями.

Разработанный в рамках ценностного подхода известный дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова представляет собой методику, интегрирующую как требования

профессиональной деятельности, так и индивидуальные ценностные ориентации личности. ДДО и другие подобного рода методики (например, опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой) позволяют диагностировать склонности оптанта к тому или иному типу профессий, дифференцированных по предмету труда (природа, техника, человек, знак, художественный образ). На практике доказана высокая прогностичность данной методики, адекватность классификационного критерия, положенного в его основу.

Все три рассмотренных нами подхода не противоречат друг другу и могут быть использованы в конкретных профориентационных ситуациях. Вместе с тем механическое их объединение ничего принципиально нового не создает. Интегрирующим конструктом является представление о профессиональном самоопределении как о формировании профессиональной Я-концепции, формирующейся на основе ее составляющих: образ профессии, образ Я, образ Я в профессии. В этом случае используемые методики психодиагностики будут играть роль средства:

а) активизации самопознания и конкретизации образа Я оптанта;
б) изучения особенностей личности оптанта в целях определения проблемы профконсультационной ситуации и помощи в поиске адекватного варианта самоопределения.

Любой анализ требует исходной информации, которая может быть получена с помощью соответствующих методов и методик. Психологический анализ предполагает сбор, обработку и интерпретацию данных, различающихся по источникам получения и методам обработки. Полученные при психологическом обследовании данные сопоставительно систематизируются в блоке LOTS.

Исследовательский блок содержит соответственно:

– Life data (L-данные) – измерение поведения в конкретных жизненных ситуациях; каузаметрические психобиографические данные; данные экспертных оценок;

– Objective test data (t-данные) – результаты реакций на смоделированные мини-ситуации; данные объективных тестов, проективных методик диагностики;

– Self data (s-данные) – результаты самооценки испытуемым своего поведения, мыслей, чувств, переживаний, отношений, являющихся производными от самонаблюдения и самоанализа; данные, полученные с помощью тестов самооценки и специальных опросников. Они же – Question data (Q-данные).

Перечисленные исходные данные могут в зависимости от параметров ситуации и целей обследования использоваться полным блоком или частично на разных этапах диалогового консультационного взаимодействия.

На диагностическом этапе психолог получает Self Q-данные, Objective t-данные и сопоставляет их с полученными на ознакомительном этапе L-данными, закономерно пополняемыми на этапе диагностическом.

Профессиональной задачей психолога является проведение психодиагностического обследования с использованием методик психологической диагностики. В процесс взаимодействия психолог необходимо встраивает субъект-объектные отношения, эффективность которых зависит от ряда факторов. Среди прочих факторов, определяющих успешность профессионального консультационного взаимодействия, значимыми являются умения и навыки применения различных стратегий наблюдения и методик психологической диагностики.

По мере решения промежуточных, направленных на разрешение проблемной ситуации задач психолог может ориентироваться на известное уравнение спецификации:

$$R = f(S, P).$$

Уравнение определяет, что природа специфической ответной реакции человека, т.е. что он думает, вербально и/или невербально выражает (R), есть некая неопределенная функция (f) от стимулирующей в определенный момент времени ситуации (S) и от индивидуально-личностных особенностей (P).

Уравнение представляет собой свернутый, упрощенный вариант факторной теории личности Р. Кеттелла. Оно указывает на то, что в целях понимания и прогноза поведения оптанта психолог должен анализировать как значимые для данной ситуации черты личности, так и не относящиеся непосредственно к личностным чертам дополнительные переменные (статусно-ролевые отношения, эмоциональные состояния) и характеристики собственно ситуации в соотношении с индивидуально-личностными особенностями.

Основной итог диагностического этапа – определение проблемы испытуемого (психологический диагноз), а также расширение базы для его самопознания, самооценки и самоанализа.

Коррекционный этап консультации

После сбора и анализа LOTS-данных психолог на основе выявленной специфики проблемной ситуации оптанта может приступить к коррекционному (формирующему) воздействию, ведущему к конечной цели – разрешению проблемы. Это достигается через позитивное динамическое наполнение и изменение совокупности факторов, влияющих на проблемную психологическую ситуацию. Выбор конкретных, ведущих к достижению цели психотехнических процедур остается за психологом и зависит от уровня развития его профессионально важных качеств, знаний, умений и навыков.

Цель коррекционного этапа – позитивное динамическое наполнение и изменение совокупности факторов, влияющих на формирование профессионального образа Я и профессиональной Я-концепции в целом.

В соответствии с предложенной классификацией профориентационных ситуаций проблемы, которые приходится решать психологу на коррекционном этапе, относятся к пониманию профессии (образ профессии), к самопониманию (образ Я) и к осознанию себя в профессии (образ Я в профессии).

В ситуации, когда в процессе выяснения проблемы оптанта психолог приходит к заключению, что он имеет дело с согласованием профессионального плана, в котором учтены основные факторы выбора, коррекционный этап практически перерастает в заключительный. При необходимости вносятся незначительные коррективы, способствующие повышению уровня самооценки и самоотношения, уверенности в реализации профессиональных намерений. Во всех остальных случаях решаются задачи, направленные на формирование адекватной профессиональной Я-концепции, реализованной и конкретизированной в профессиональном плане оптанта.

К традиционным методам решения задач, связанных с пониманием профессии, относятся: информирование о мире профессий; обсуждение отдельных профессий и специальностей; разъяснение условий и способов достижения поставленной в профессиональном плане цели; рекомендации по изучению специальной профессиографической литературы; экскурсия на предприятие, в учебное заведение; встречи с представителями различных сфер профессиональной деятельности; апробация своих сил (в случае представившейся возможности) в профессиональном труде.

Из перечисленных методов наиболее продуктивным является информирование о мире профессий, осуществляемое путем обсуждения отдельных профессий и специальностей. Не умаляя достоинств других традиционных методов, следует отметить, что только непосредственное взаимодействие психолога с оптантом дает возможность отслеживать его реакции на получаемую информацию и своевременно вносить коррективы, способствующие формированию адекватного представления о мире профессий и способности их анализировать. При этом хорошим дополнением может служить использование видеоаппаратуры с профессиографическими материалами.

Задачи, связанные с самопониманием, решаются посредством формирования адекватной оценки своих индивидуально-личностных особенностей и самооценки в целом, что в конечном итоге должно способствовать коррекции самоотношения и формированию у оптанта адекватного образа Я.

Следует сделать оговорку о том, что задача заключается в коррекции отношения оптанта к тому или иному собственному личностному свойству, а не в изменении его в «лучшую» сторону. Конкретно это может выражаться в нахождении его места и определении роли в перечне профессионально важных качеств (ПВК), установлении необходимости учета в деятельности: «Я знаю, что у меня есть качества, которые могут затруднять выполнение профессиональных обязанностей или помогать в их осуществлении».

Постановка задачи коррекции индивидуально-личностных свойств в условиях профконсультации нецелесообразна. Объясняется это многими причинами, в т.ч. тем, что психолог не имеет четкого механизма влияния и отслеживания изменений. Даже если намечена подобного рода программа, что само по себе является проблемой, то реализовать ее крайне затруднительно. Но и условия работы школьного психолога не дают возможности в полной мере реализовать задачу коррекции личностных свойств оптанта. Это требует значительных усилий как со стороны психолога (разработка тренинговых индивидуальных или групповых программ, их осуществление, формирование соответствующей мотивации у школьников), так и оптанта (включение рефлексивных умений и способности к саморегуляции). А главное, сам предмет коррекции (познавательные процессы, черта характера) является достаточно устойчивым психологическим образованием.

Таким образом, наиболее эффективно обращаться к мотивационно-потребностной сфере личности, корректировать самоотношения, способствующие формированию индивидуального стиля деятельности. Это, безусловно, требует обращения к рефлексивному Я оптанта. В зависимости от выявленной проблемы, связанной с самопознанием и самопониманием, психолог должен выбрать из всех известных ему методов психологической коррекции наиболее адекватные ситуации и использовать их в работе. Методы психологического консультирования и коррекции достаточно широко представлены и описаны в специальной научной литературе (Г.С. Абрамова, 2000; Р. Кочюнас, 2000).

Достижение адекватного осознания себя в профессии осуществляется путем синтеза задач, относящихся к образу профессии и образу Я, где связующим звеном является информирование оптанта о правилах выбора профессии и необходимости учета основных факторов выбора, а также о профессиографическом их содержании и значении. Путем информирования оптанта о выявленных на диагностическом этапе его индивидуально-личностных особенностях и совместного обсуждения их роли в той или иной профессиональной деятельности решается задача формирования и коррекции образа Я в профессии.

При всем том, что данный подход хорошо зарекомендовал себя в практическом профориентационном консультировании, наибольшую сложность в ходе его реализации представляет согласование формируемых методами постепенного информационного наполнения образа Я и образа профессии с общими Я-концептуальными построениями оптанта. Любая информация, получаемая извне, преобразуется во внутреннюю структуру психики, приобретая качество интериоризованного плана сознания, своего рода личностного конструкта. Только являясь личностно-значимой, она может стать стимулом к деятельности. Это основной проблемный вопрос профориентационного консультирования. Суть его заключается в «умозрительности» выбора. Неподрепленная и непроверенная личностным деятельностным опытом информация, какой бы эмоционально-насыщенной и объективной она не была и какими бы внешними авторитетами не подкреплялась, может остаться лишь информацией к учету и размышлению, профессиональными намерениями, так и не реализованными в конкретном деятельностном профессиональном выборе. Указанные обстоятельства формируют проблему неустойчивости профессионального плана.

Устраняя данный недостаток, психолог (в случае необходимости) может посоветовать оптанту попробовать свои силы и самодиагностировать свое отношение к профессии путем самостоятельного выполнения тех или иных элементов профессиональной деятельности. Это может быть осуществлено оптантом в условиях факультатива, кружка, секции или дома с помощью взрослых или самостоятельно.

Итогом работы на коррекционном этапе консультирования должно явиться разрешение проблемной профориентационной ситуации оптанта.

Заключительный этап индивидуальной консультации

Заключительный этап психологической консультации является логическим продолжением коррекционного и имеет целью уточнение информации об уровне и качестве интериоризации оптантом содержания предыдущих этапов взаимодействия. Цель этапа достигается путем анализа L-данных, полученных в процессе заключительного наблюдения и собеседования.

Целью заключительного этапа профориентационной консультации является формирование согласованного с основными факторами выбора профессионального плана как стратегии реализации профессиональной Я-концепции личности.

Приступая к констатации результатов работы с оптантом на завершающем этапе консультирования, психологу нелишне вспомнить слова Ф.М. Достоевского о том, что: «...если, вправду, найдут когда-нибудь формулу всех наших хотений и капризов, т.е. от чего они зависят, по каким именно законам происходят, как именно распространяются, куда стремятся в таком-то и таком-то случае, т.е. настоящую математическую формулу, – так ведь тогда человек тот час же, пожалуй, и перестанет хотеть... А так как все хотенья и рассуждения могут быть действительно вычислены, потому что когда-нибудь откроют же законы так называемой нашей свободной воли, то, стало быть, и, кроме шуток, может устроиться что-нибудь вроде таблички, так что мы и действительно хотеть будем по этой табличке... Но, ...есть один только случай, только один, когда человек может нарочно, сознательно пожелать себе даже вредного, глупого, даже глупейшего, а именно: чтоб **иметь право** пожелать себе даже и глупейшего и не быть связанным обязанностью желать себе одного только умного. Ведь это глупейшее, ...если приносит нам явный вред

и противоречит самым здравым заключениям нашего рассудка о выгодах, сохраняет нам самое главное и самое дорогое – нашу личность и нашу индивидуальность» (Ф.М. Достоевский, 1979).

Можно сказать, что работа над созданием научно-обоснованных подходов и схем профессионального выбора – одна из попыток подвести рациональную основу под процесс удовлетворения собственного хотенья и самореализации.

Предлагаемый личностно-ориентированный подход к решению профориентационных задач учитывает приведенные замечания гениального литератора в той своей части, которая предусматривает смену парадигмы профориентационной консультации со схемы, в основе которой лежит «отрицательный отбор», на схему, ориентирующую на учет ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных личностных образований, составляющих фундамент Я-концептуальных построений личности. Использование проверенных практикой элементов профессионально-ориентированного подхода, различных методик психодиагностики и коррекционного воздействия не противоречит личностно-ориентированному подходу. Эти элементы выполняют, конечно же, роль «таблички», но не «таблички-ограничения», а «таблички-инструмента», умелое использование которого позволяет осуществлять помощь (запрос на которую объективно присутствует) в нелегком процессе профессионального самоопределения личности. Следует только иметь в виду, говоря словами того же Ф.М. Достоевского, что если «дважды два четыре – превосходная вещь,.. то и дважды два пять – премилая иногда вещь» (Ф.М. Достоевский, 1979). Поэтому главным девизом психолога должен быть принцип: «Не навреди!».

Понимаемое как постоянный процесс профессиональное самоопределение предполагает отдельные, различающиеся по протяженности и интенсивности этапы, один из которых обязательно, вне воли человека, вынужденно выпадает на период его ранней юности. Он протекает во взаимосвязи определяющих его объективных и субъективных факторов, зачастую разнонаправленных и противоречивых. Профориентационная консультация как психологический метод помощи в профессиональном самоопределении в каждом конкретном случае решает задачи **определенного этапа** данного процесса, который (в любом случае) предстает в виде выбора определенной профессии и формирования плана ее получения.

Прежде чем приступить к реализации цели этапа, психологу необходимо уточнить уровень и качество интериоризации оптантом содержания предыдущих этапов консультирования. Совместно выстраивая профессиональный план на заключительном этапе, психолог констатирует особенности профориентационной ситуации оптанта, обращает внимание на факторы, требующие его особого отношения в процессе реализации профессиональных намерений, обсуждает пути и способы осуществления основного и запасного вариантов плана.

Заключительный этап реализуется в режиме психологической поддержки, предполагающем осуществление помощи, подобной вспомоществлению при родах, т.е. таким образом, чтобы процесс протекал как можно более естественно. Типичной ситуацией профориентационного консультирования является ожидание оптантом готовых решений и рекомендаций. Но «кесарево сечение» педагогической модели консультирования в данном случае малоэффективно. Все усилия профконсультанта-психолога должны быть направлены на раскрепощение потенциальных возможностей личности оптанта.

Содержание всех этапов консультации и принятие всех решений становится основой формирования личностного конструкта оптанта, активирующим и результирующим процесс его индивидуального профессионального самоопределения в виде конкретного профессионального плана.

Вопросы для самоконтроля

1. Сравните различные подходы к решению профориентационных проблем. В чем ограниченность их автономного использования?

2. Согласны ли Вы с утверждением о том, что наиболее эффективным является личностный подход? Если да, то почему? Если нет, то почему?

3. Можете ли Вы сказать, чем содержательно отличается Ваше собственное видение себя в профессиональной деятельности от таковой у ваших друзей?

4. Согласны ли Вы с положением о том, что только с опорой на профессиональную Я-концепцию оптанта можно достичь позитивного эффекта в психологическом профориентационном

консультировании? Если да, то почему? Если нет, то какой другой психологический системный феномен может быть центром внимания психолога-профконсультанта?

5. Опишите поэтапно алгоритм психологической профориентационной консультации.

6. Какие психологические методы взаимодействия и диагностики применили бы Вы в целях понимания проблемной ситуации оптанта?

7. Считаете ли Вы результаты психодиагностического обследования оптанта с помощью тестов и опросников достаточной основой для формирования профессионального плана? Если да, то почему? Если нет, то почему?

8. Разделяете ли Вы положение о том, что психолог должен стремиться избегать прямых советов в процессе формирования профессионального плана оптанта?

9. Какие психологические методы взаимодействия применили бы Вы в формирующих и коррекционных целях консультирования?

Темы рефератов

1. Системный подход к использованию психологической диагностики в психологическом профориентационном консультировании.

2. Личностный подход к использованию психологической диагностики в психологическом профориентационном консультировании.

3. Ценностный подход к использованию психологической диагностики в психологическом профориентационном консультировании.

4. Алгоритм профессиональной деятельности психолога-профконсультанта.

5. Психологические методы организации взаимодействия в индивидуальной профориентационной консультации.

6. Психологические методы формирования и коррекции профессионального плана.

Глоссарий

Алгоритм консультации – условное разделение консультационного взаимодействия на содержательно различные по целям и задачам этапы.

Консультация психологическая – специальное взаимодействие психолога с находящимся в проблемной ситуации человеком, способствующее согласованному с Я-концепцией личности оптимальному и адекватному ее разрешению.

Личностно-ориентированный подход – системное изучение личностного потенциала в целях формирования или развития профессиональной Я-концепции.

Образ Я – самопонимание, определение себя в собственных ценностях и смыслах, потребностях и мотивах, личностных особенностях.

Образ Я в профессии – осознание и представление себя в профессии, что способствует готовности личности осуществить профессиональный выбор и предпринять усилия к его реализации.

Основные факторы выбора профессии – ценностные ориентации, направленность профессиональных интересов и склонностей; общие и специальные способности, индивидуально-личностные особенности, состояние здоровья; самооценка и уровень притязаний; учет реальностей ситуации выбора, информированность о мире профессий; степень реализации профессионального плана.

Проблемная профконсультационная ситуация – психологическое состояние находящегося в противоречивой ситуации психолога, осознающего необходимость разрешения комплекса профессиональных проблемных задач.

Проблемная профориентационная ситуация – психологическое состояние находящейся в противоречивой ситуации личности, осознающей необходимость нахождения и использования новых для себя средств формирования представлений о путях профессиональной самореализации.

Профессиональная Я-концепция – производная от общей Я-концепции динамическая структура представлений о личностно-значимом варианте социально-профессиональной реализации.

Профессиональное самоопределение – длительный процесс самопознания, самооценки и самоанализа, формирующий профессиональную Я-концепцию личности, образа себя как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированный подход – системное изучение личности оптанта в целях подбора адекватного варианта профессиональной деятельности.

Профессиональный план – программа самореализации личности в процессе профессионального самоопределения.

Цель консультации – психологическая помощь в профессиональном самоопределении личности, осуществляемая через разрешение комплекса проблемных задач.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Психологическое консультирование: Теория и опыт: учеб. пособие для пед. вузов.– М., 2000.
2. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. В 2-х т. – М., 1982.
3. *Берн Э.* Трансакционный анализ и психотерапия / Пер. с англ.– СПб., 1992.
4. *Бондаренко А.Ф.* Психологическая помощь: Теория и практика: учеб. пособие для вузов.– М., 2000.
5. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психологической диагностике.– СПб.; М., 1999.
6. *Бурменская Г.В. и др.* Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей.– М., 1990.
7. *Гейжан Н.Ф.* Теория и практика профессиональной консультации.– М., 1991.
8. *Гулина М.А.* Терапевтическая и консультативная психология.– СПб., 2001.
9. *Достоевский Ф.М.* Повести и рассказы: В 2-х т. Т. 2.– М., 1979.
10. *Иванова Е.М.* Основы психологического изучения профессиональной деятельности.– М., 1987.
11. *Келли Дж.* Психология личности. Теория личностных конструктов / Пер. с англ.– СПб., 2000.
12. *Климов Е.А.* Вопросы теории и методики индивидуальной профконсультации учащихся.– Л., 1976.
13. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования / Пер. с лит.– М., 2000.
14. *Левин К.* Динамическая психология: избр. труды.– М., 2001.
15. *Методы эффективной психокоррекции: хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко.*– Мн., 1999.

16. *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования.– СПб., 2000.

17. *Немов Р.С.* Основы психологического консультирования: учеб. для вузов.– М., 1999.

18. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Б.А. Федоришин, С.Я. Карпиловская, Е.М. Ткаченко и др.; Под ред. Б.А. Федоришина.– СПб., 1980.

19. *Прудило А.В.* Психологическая профориентационная консультация: монография.– Гродно, 1996.

20. *Роджерс К.* Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы.– М., 2000.

21. *Ролло М.* Искусство психологического консультирования.– М., 1994.

22. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ.; Общ. ред. и вступ. ст. Л.П. Петровской. – 2-е изд.– М., 1993.

23. *Сахакиан У.С.* Техники консультирования и психотерапии. Тексты / Пер. с англ.; Ред. и сост. У.С. Сахакиан.– М., 2000.

24. *Столин В.В.* Самосознание личности.– М., 1983.

25. *Фромм Э.* Человек для себя / Пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой.– Мн., 1992.

26. *Фукуяма С.* Теоретические основы профессиональной ориентации. – М., 1989.

27. *Харрис Т.* Я хороший, ты хороший / Пер. с англ.– М., 1993.

28. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности.– СПб., 2001.

29. *Якобс Д., Дэвис П., Мейер Д.* Супервизорство: Техника и методы корректирующего консультирования: учеб. пособие для доп. образ.– СПб., 1997.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ НА ТЕРРИТОРИИ ДОСОВЕТСКОЙ БЕЛАРУСИ

А.Д. Григорьев

Социальная помощь в профессиональной подготовке до второй половины XIX века

Рассматривая раннюю историю профессионального обучения на Беларуси в ретроспективе, в свете фактов, относящихся к XVI и даже XVIII вв., следует отметить, что знания, навыки и мастерство традиционно сохранялись и передавались известным с давних времен способом: от учителя к ученику, что и сегодня является идеальным в обучении. В те времена главенствовало домашнее профессионально-техническое обучение, когда приобщение к труду начиналось с самого раннего детства, а учеба основывалась на личном примере и тесном индивидуальном контакте с мастером. Обучение велось также в рамках сельской общины, в монастырях и в мастерских при княжеских и магнатских дворах. За это родители ученика платили деньгами или «натурой», притом в немалых размерах. Обучение ремеслу в социальной истории мировой цивилизации, как это не прискорбно, всегда стоило недешево.

Вместе с тем история доносит до нас факты бесплатного обучения ремеслу, так сказать, на «благотворительной» основе, когда в ученики поступали сироты или дети бедных родителей.

Правда, впоследствии подросток должен был отработать несколько лет у мастера или в мастерских. В училищах для сирот при княжеских дворах и монастырях, где дети овладевали основами грамоты, они также получали первоначальные профессиональные навыки, занимаясь земледелием, плетением корзин, изготовлением изделий из дерева, металла и т.п. Например, в монастырских училищах Ефросинии Полоцкой (1143) дети из бедных семей и сироты приобретали навыки переписывания книг, часть из которых шла на продажу, а вырученные деньги использовались на содержание сирот и раздачу бедным.

Расширению и повышению уровня профессионального обучения способствовала политика заинтересованных в этом великих князей Литовских. Так, в 1323 г. Гедимин направил несколько посланий к жителям западных городов с предложением приезжать в ВКЛ, где им будут обеспечены выгодные условия. Приглашались прежде всего разного рода ремесленники, которые могли бы стать наставниками в профессиональном обучении литвинов и их детей¹. Такая практика была известна уже в древнем Полоцке, что способствовало более высокому по сравнению с соседними землями уровню его культуры, несомненным элементом которой является государственная, общественная и частная помощь в получении профессиональной подготовки. Напомним, что примерно в это же время в Киеве (матери и красе русских городов) после монголо-татарского нашествия, по свидетельству Плано-Карпини, насчитывалось не более 200 домов, а в середине XVI в. всего несколько тысяч жителей. В первой половине XVI в. «Устава замков, держав и дворов» Сигизмунда Августа предписывала «брать у крестьян сыновей и отдавать в научные ремеслу с тем, чтобы они потом могли оказаться полезными для замков и дворов господарских».

В XVI в. возникли первые известные по источникам белорусские школы, обучение в которых носило в основном практическую направленность и было необходимо для дальнейшей профессиональной деятельности. Так, в братских школах наставники, обучая сирот

¹ Список наиболее распространенных в ВКЛ «мужских» и «женских» профессий приводит ст. 1 разд. XI Статута ВКЛ 1529 г.: золотых дел мастер, органист, пушкар, пекарь, повар, плотник, мастер шитья золотом, кузнец, столяр, стекольщик, сокольничий, писарь, возчик, конюх, каменщик, портной, сапожник, мастерица шитья золотом, ковровщица, ткачиха, пряха.

грамоте и «счетной мудрости», давали сугубо практические сведения по геометрии, сельскохозяйственному производству и ремеслу. Это были бесплатные школы, как, впрочем, и возникшие позднее иезуитские и некоторые другие учебные заведения, принадлежавшие различным религиозным конфессиям.

Одним из первых известных нам частных специальных благотворительных заведений на Беларуси стал основанный в 1745 г. белорусским магнатом М.К. Радзивиллом (Рыбанькой) Корпус кадетов артиллерии (Несвижская академия). В нем воспитывались подростки из местных шляхетских обедневших семей. Принимались подростки и юноши, «в школах уже обученные для учения инженерии и артиллерийскому искусству». Изучались иностранные языки, рисование, архитектура и проч. Преподаватели – исключительно иноземцы (в основном немцы). Широко использовалась Ланкастерская система обучения, при которой кадеты старших курсов читали лекции кадетам младшим. Выделяемых на содержание корпуса продолжателем дела Рыбаньки К. Радзивиллом (Пане Коханку) средств явно не хватало. Кадеты постоянно испытывали материальную нужду, зимой занимались в плохо отапливаемых помещениях и т.д. Несмотря на то что корпус был рассчитан на подготовку 48 кадетов, воспитывалось в нем не более 17–20 человек. Это частное учебное заведение прекратило свое существование с приходом российских войск в 1772–1774 гг. В дальнейшем бывшие кадеты еще некоторое время находились под личным покровительством К. Радзивилла, который «назначил им работу». Двое из выпускников «Несвижской Академии» (Соколовский и Цибульский) дослужились в российской армии до генералов.

Подобная специальная школа, основанная подскарбием надворным Литовским и одновременно гродненским старостой А. Тызенгаузом, существовала в Гродно (1755–1781), и, основанная бывшим фаворитом Екатерины II Г.С. Зоричем, – в Шклове (1778–1918).

К концу первой половины XIX в. относится начало учреждения на Беларуси государственных специальных учебных заведений. В 1836 г. в местечке Горки Могилевской губернии была учреждена земледельческая школа, преобразованная в 1848 г. в институт с земледельческим училищем при нем. В 1849 г. в гимназиях введены «дополнительные курсы по части земледелия ввиду недостатка межевых чиновников».

Развитие государственной, частной и общественной инициативы в сфере профессионального образования во второй половине XIX века

Ко второй половине XIX в. на Беларуси действовало несколько профессиональных школ и ремесленных классов при городских училищах. Однако процесс социальной помощи в профессиональном образовании не шел все время по нарастающей линии. По Положению 1872 г., созданные ранее землемерно-таксаторские классы при Витебской и Могилевской мужских гимназиях были закрыты. В городских училищах обучение ремеслам во внеклассное время могло проводиться лишь по желанию местных благотворительных обществ при условии ассигнования ими не менее половины необходимых средств. Законом от 26 августа 1869 г. инициатива открытия училищ была предоставлена частным лицам с разрешения попечителя учебного округа и по согласованию с губернатором. С 1881 г. часть этих училищ для «установления единообразия в обучении» была передана в ведение Министерства народного просвещения, в ученом комитете которого в 1883 г. организовано отделение по техническому и профессиональному образованию.

Со временем становилась все более очевидной и ограниченность образовательного процесса в детских благотворительных заведениях, недостаточность получаемых там специальных знаний, необходимых в самостоятельной жизни.

Как ответ на эти негативные процессы в белорусских губерниях стали появляться (первоначально стихийно) всевозможные попечительства и благотворительные общества по оказанию помощи детям и подросткам из бедных семей, а также сиротам в получении профессии **через мастерские и у частных мастеров**. Они не только помогали подросткам, проходящим профессиональную подготовку, материально (деньгами, одеждой, обувью, продуктами и т.д.), но и осуществляли надзор за состоянием здоровья ребенка, контролировали соблюдение контрактных условий мастером и, при необходимости, переводили ученика к другому учителю, трудоустраивали прошедших курс обучения с последующим их патронажем.

По масштабам деятельности, степени организованности и ряду других показателей на первом месте в этом деле, безусловно, стояли еврейские общества – Общество доставления бедным евреям средств для обучения ремеслам в Вильно (1898), Минске (1899), Новогрудке (1900)

и других белорусских городах. Обследования условий жизни и работы учеников ремесленных заведений, регулярно проводимые представителями общественности, давали неутешительные сведения: большинство учеников жили в помещениях мастерских, рабочий день превышал 13 часов, более 20% из них работали по праздникам.

Особенно тяжело приходилось детям, отданным на обучение мастерам-ремесленникам. В печати приводились многочисленные факты эксплуатации, истязаний и разврата детей. Вот что пишет один из видных деятелей благотворения того времени К. Гумберт: «Вместо «обучения» ребенка много лет заставляют исполнять роль домашней прислуги, мыть полы, нянчить хозяйских детей, бегать неисчислимое число раз на день в лавку, а то и в кабак за водкой,.. **ученика не бьет только ленивый...** Бывали случаи побегов и самоубийств детей, ...наконец, есть и еще страшное зло в жизни ремесленных учеников и учениц – непосильная, чрезмерно долгая работа».

Миром «униженных и оскорбленных», «детской юдолью плача» называли современники «школу обучения» у ремесленников. Многие подростки из таких «школ» попадали прямоком в сети преступного мира. Как отмечал в 1917 г. журнал «Трудовая помощь», 60% всех привлеченных к ответственности малолетних побывали у различных ремесленников.

Однако напор общественной благотворительной активности становился все сильнее. Проблемы профессиональной подготовки детей и подростков помогали решать уже не одни только, так сказать, «специализированные» общества детского призрения, но и городские попечительства о бедных, которые к 1901 г. действовали на Беларуси в губернских и некоторых уездных городах (Пинске, Борисове, Игумене), позднее – земства, а также большинство различных обществ благотворительной направленности. Активно действовало Минское общество помощи бедным евреям в обучении ремеслам. С его помощью ежегодно обучалось ремеслу до 100 человек. Кроме того, общество оказывало помощь бедным в одежде, питании и т.п. Всего же в Минской губернии существовало до 200 благотворительных еврейских организаций.

Однако положительных результатов достичь было непросто из-за несовершенства тогдашнего законодательства. Представители благотворительных организаций находились в положении частных лиц, многие их работники не имели Открытых листов, дающих право

надзора. Открытых листов иной раз ждали годами. Некоторое улучшение произошло к середине 80-х гг., когда на Беларуси было введено в действие Положение Государственного совета о школьном обучении малолетних, работающих на мануфактурах, которое определяло продолжительность рабочего дня, статус фабричных инспекций и т.д.

Возникшее в 1895 г. под покровительством императрицы Александры Федоровны и по инициативе ее личного секретаря графа Н.А. Ламздорфа **Попечительство о домах трудолюбия и рабочих домах** (с апреля 1906 г. Попечительство о трудовой помощи) с целью «облегчения участи неимущих доставлением им честного труда», наряду с оказанием помощи нуждающимся взрослым, пыталось присущими ему методами и формами решать проблему профессиональной подготовки подростков. В шести Домах трудолюбия, основанных на Беларуси местными отделениями Попечительства в начальный период его деятельности, на полном призрении совместно со взрослыми работали в мастерских, приобретая простейшие трудовые навыки (плетение корзин, изготовление бумажных мешков, трепка мочала, вышивание на канве и т.д.), и «уличные дети». Однако количество детей в заведениях трудового призрения было весьма незначительно. По авторским подсчетам в 1898 г. трудовая помощь была оказана в Витебской губернии 87 проживающим в Домах трудолюбия и приходящим детям, в Гродненской – 490 приходящим, в Минской – 11 проживающим там детям обоего пола.

Более прогрессивной формой оказания помощи нуждающимся детям считалась их профессиональная подготовка **на курсах и в учебных мастерских**. Одним из первых в 1897 г. бесплатное обучение слесарно-кузнечному ремеслу 22 подростков и юношей до 18 лет наладило Шкловское еврейское общество (1897). В 1899 г. в Пинске на улице Завальной в доме госпожи Гольдман открылась бесплатная школьная мастерская для бедных девочек 11–16 лет, где они обучались грамоте и белошвейному искусству.

В дореволюционный период на Беларуси было создано шесть курсов и мастерских, в которых обучалось 180 подростков по специальностям ткачей, чертежников, вязальщиц чулок, пасечников, рукодельниц, животноводов.

В условиях рыночной экономики, в которых находились белорусские губернии в конце XIX в., необходима была добротная профессиональная подготовка. Численность промышленных предприятий на Беларуси с 1879 по 1900 г. выросла в 16,3, а рабочих на них –

в 5,5 раза. Неподготовленные в техническом отношении рабочие долго не могли овладеть машинным производством, что вело к непроизводительному труду, повышению расходов сырьевых ресурсов, производственным травмам, инвалидности и, как следствие, – повышению нагрузки на скудную сферу социальной помощи населению. Невнимание государства к проблемам профессиональной подготовки детей и подростков, возводимые им на этом пути препятствия для обучения представителей беднейших слоев населения на фоне все возрастающих потребностей быстро капитализируемого производства в высококвалифицированной и грамотной рабочей силе послужили своеобразным стимулятором для широкого развертывания благотворительной деятельности на современной основе в области профессиональной подготовки подростков.

Постепенно к XX в. вызревает прогрессивная идея: «Милосердие не должно следовать одной слепой чувствительности, оно должно быть столь же просвещенным как и деятельным». Профессиональная подготовка, считали передовые деятели общественного призрения начала века, должна стать главным звеном в системе призрения детей, т.к. дает им возможность после выхода из приюта или другого благотворительного заведения зарабатывать себе на жизнь и предупреждает таким образом необходимость дальнейшего призрения.

К тому времени большинство благотворительных заведений для детей осуществляло профессиональную подготовку. **Приютские заведения**, где проживающие там и приходящие на день дети обучались только началам грамоты, к XX в. повсеместно преобразуются в заведения с правильно и систематически поставленным ремесленным и сельскохозяйственным обучением: профессиональные школы-интернаты, учебно-ремесленные мастерские-интернаты, детские дома и приюты трудолюбия, земледельческие колонии и т.д. Среди городских благотворительных учебно-ремесленных заведений для подростков одним из старейших на Беларуси были основанные в 1873 г. учебные мастерские виленского благотворительного общества «Доброхотная копейка». В течение двух лет из детей нуждающихся жителей Вильно, русских подданных христианского вероисповедания они готовили столяров и слесарей достаточно высокой квалификации с одновременным обучением по программе двухклассного народного училища. Сироты, поступавшие в мастерские из «Дома милосердия» названного Общества, находились на полном содержании и жили в одном из четырех домов учебно-

ремесленного комплекса. Для приходящих на день устанавливалась незначительная плата. В 1905 г. в этих мастерских, которые государство освободило от всевозможных налогов на недвижимость, гербового сбора и т.д., под руководством квалифицированных и хорошо оплачиваемых преподавателей проходили обучение 63 подростка.

Учебно-ремесленным заведением стал открытый в 1899 г. Виленским благотворительным обществом «Доброхотная копейка» по инициативе Попечительства о домах трудолюбия и работных домах Ольгинский детский приют трудолюбия на 25 беспризорников. К 1902 г. там на полном содержании находились 40 мальчиков и девочек. Осень и зиму дети занимались в школе, изучая общеобразовательные предметы, а также черчение и рисование. Мальчики обучались столярному ремеслу и плетению корзин, девочки – рукоделию. Весной и летом ребята овладевали основами земледелия в саду и на огороде. Значительно улучшилось качество профессионального обучения и в таких открытых ранее «Доброхотной копейкой» благотворительных заведениях, как Сиротское отделение Дома милосердия для мальчиков и Шостаковское сиротское отделение для девочек.

В 1888–1889 гг. вышло Положение о **промышленных училищах** (среднетехнических, низших технических и ремесленных). С него, можно сказать, началось создание системы профессиональной подготовки на Беларуси, стали выделяться государственные дотации не только названным училищам, но и школам ремесленных учеников, низшим ремесленным школам и т.п. Утверждались примерные уставы, программы, штаты и содержание профессиональных учебных заведений. Это придало новый импульс деятельности благотворительных обществ и частных благотворителей. На их средства открываются, прежде всего, различные низшие ремесленные школы, училища, школы ремесленных учеников, сельскохозяйственные школы I и II разрядов, ремесленные отделения и классы ручного труда при общеобразовательных школах.

В 1880 г. представители всех сословий, благотворительных обществ и учреждений Могилевской губернии собрали огромную по тем временам сумму в 70 тыс. руб. для строительства Александровского училища в Могилеве, которое было построено хозспособом и открыто в 1885 г. В 1899 г. в Гродно на улице Подольской губернское дворянство на свои средства открыло Александровское ремесленное четырехклассное училище, в котором в 1905 г. бесплатно или за плату 150 руб. в год с живущих, или 70 руб. с приходящих обучались

слесарно-кузнечному и слесарно-экипажному ремеслам 102 подростка. Более 50% средств, необходимых на содержание училища, поступало от продажи изделий воспитанников. Виленское попечительство об учащих в школах и учащих Полесских железных дорог взяло на себя заботу о Барановичском железнодорожном двухклассном сельском училище. На его средства были построены два дома под общежития на 40 подростков (12 из них находились на полном содержании). За 1905 г. помощь была оказана 187 учащимся. Общество Либаво-Роменской железной дороги содержало Гомельское техническое железнодорожное училище и т.д.

О содержании обучения в низших профессиональных учебных заведениях можно составить представление на примере старейшей и одной из самых крупных школ данного типа на Беларуси – Горецкого ремесленного училища. Оно было открыто на общественные и частные средства в 1872 г. на базе Горыгорецкого механического завода. В это училище, как и в другие низшие профессиональные учебные заведения, принимались дети представителей «всех состояний, без различия звания и вероисповедания» с предоставлением «свидетельства об окончании курса в начальном или церковно-приходском, или одноклассном сельском, или же городском приходском училищах» в возрасте 11–14 лет. Для неграмотных при большинстве низших профессиональных школ были открыты подготовительные классы. В Горецком училище подростков обучали слесарному и кузнечному делу, «столярному с токарным деревянным», а позднее, с 1901 г., – несложным механическим работам «в применении к нуждам сельского хозяйства»: построение и ремонт сельскохозяйственных орудий, уход за ними и механическими двигателями, устройство простейших сельскохозяйственных мастерских и т.д. Преимущественное внимание обращалось на уход за паровыми машинами и локомотивами.

Учебный план ремесленного училища предусматривал изучение в течение 5 лет следующих предметов: Закон Божий, русский язык, русская история, география, арифметика и начала алгебры, геометрия, начальные сведения по физике и механике, технология дерева и металлов, земледельческая механика, чистописание, черчение, рисование техническое. Соотношение часов, выделяемых на общеобразовательные предметы (без Закона Божьего), к специальным составляло 1:1. В 1911 г. училище было преобразовано в сельско-

хозяйственно-ремесленное. Дополнительно в нем стали вести подготовку монтеров для складов сельскохозяйственных машин и орудий. Срок обучения уменьшился до 3 лет, что привело к сокращению количества часов по ряду предметов, а некоторые были изъяты вовсе.

Многообразие типов профессиональных школ, несогласованность и запутанность их уставов, правил и положений значительно осложняли дело подготовки подростков к самостоятельной жизни.

В целом же содержание производственного обучения в низших профессиональных учебных заведениях во многом зависело от учебно-материальной базы в каждом из них, видов используемых материалов и технологий. Лучше оно, несомненно, было поставлено в частных профессиональных школах. Более обеспеченные материально, чем аналогичные государственные школы, не так скованные типовыми уставами и программами, нормами и директивами, эти учебные заведения, по утверждению известного знатока данного вопроса советского профессора А.Н. Веселова, «смелее вводили целесообразные, подсказываемые опытом изменения в содержание, организацию и методы учебно-воспитательной работы, чутко прислушивались к мнению передовых деятелей по техническому и профессиональному образованию».

С 1893 г. было разрешено открывать **школы ремесленных учеников** – особый тип профессионального учебного заведения с 3-летним курсом обучения, после окончания которого 15–16-летние ребята могли поступить в обучение к частным мастерам для получения звания цехового подмастерья. «Ремесленные школы, – писал один из видных деятелей благотворения того времени, – являются центрами и рассадниками технических и ремесленных знаний, поднимают ... весь промысел местного народонаселения».

Ремесленные классы существовали при общеобразовательных городских и начальных училищах «как упрощенный тип низшей ремесленной школы» с 1865 г. В 70-х – начале 80-х гг. шесть таких классов открылось в Могилевской губернии: при Могилевском приходском училище (1873); Микулинском народном училище в Оршанском уезде (1874); Гомельском приходском училище (1877); Дубровинском народном училище в Горецком уезде (1880); Оршанском начальном еврейском училище (1882) и при Могилевском городском училище (1883). В 1903 и 1907 гг. под давлением общественности разработаны и утверждены положения о них, определена главная задача:

обучение простым видам ремесел, распространенных среди местного населения. Сроки обучения и количество часов ежедневных занятий не определялись. Эти вопросы были отданы на откуп местному начальству и общественности, которые решали их в зависимости от степени подготовленности учащихся, цели обучения, наличия средств и т.д. К 1915 г. имелось 16 таких классов, в которых обучалось 745 подростков.

В Могилевской губернии заслуженной славой пользовались образованные в 1882 г. ремесленные классы братьев Поляковых при Оршанском еврейском училище. На средства известных белорусских предпринимателей и торговцев Поляковых там в 1905 г. бесплатно обучались слесарно-токарному и слесарно-кузнечному ремеслам 136 учащихся оршанских начальных училищ и Талмуд-Торы¹. Самым бедным из них выдавались одежда и обувь. С 1888 г. в Кричеве были открыты аналогичные ремесленные классы при первом народном училище. С 1892 г. в Климовичах функционировал ремесленный класс при Тимоновском народном училище, реорганизованный в 1908 г. в низшую ремесленную школу со слесарно-кузнечным и столярно-токарным отделениями.

В годы революционного подъема правительство пересмотрело свою позицию по многим вопросам профессионального обучения, официально разрешило открывать кроме ремесленных классов и **ремесленные отделения** при низших общеобразовательных школах из одного или двух классов. В них путем практического обучения подростки осваивали навыки корзинщиков, бондарей, переплетчиков, вязальщиц, кружевниц, портных, сапожников, столяров и другие ремесленные навыки по профессиям ручного труда. По Положению от 8 ноября 1907 г. ремесленным отделениям могли выдаваться от казны ежегодные пособия в размере не более 1 тыс. 500 – 1 тыс. 900 руб. при условии, что из местных источников на тот же предмет отчислялось 600 руб. на отделение, независимо от числа существующих в нем специальностей.

К 1910 г. на Беларуси насчитывалось 15 таких отделений, в которых обучалось 609 учеников. Наиболее крупными из них были профессиональное отделение при женской частной гимназии О. Косович в Могилевской губернии, ремесленное отделение при Могилевском

¹ Талмуд-Тора – благотворительное общество для обучения бедных евреев.

первом городском училище¹, ремесленные отделения при Хомском двухклассном и Ново-Каменецком народных училищах в Гродненской губернии, Ульском двухклассном народном училище Витебской губернии, ремесленное отделение при Слуцком городском трехклассном училище Минской губернии.

В 1912 г. Министерство народного просвещения издало циркуляр с повышенными требованиями к обустройству ремесленных отделений и классов, что осложнило их открытие при действующих школах, но вместе с тем способствовало повышению качества обучения.

Различные благотворительные общества, частные лица, органы городского и земского самоуправления высказывались о необходимости создания ремесленных учебных заведений в Речице, Мозыре, Бобруйске, Полоцке, Бешенковичах. Крестьяне Ловжинской волости Полоцкого уезда просили открыть ремесленную школу в Ловже. Такие же ходатайства поступили из Городка Витебской губернии, Велижа, Лепеля, Чашников, Освеи, Неверя, Себежа и др. мест. В 1914 г. Минский городской голова обратился в Министерство народного просвещения с просьбой об открытии при Минской школе ремесленных учеников (1896), обучавшей мальчиков 11–12 лет столярному и слесарному ремеслам, электротехнических курсов для подготовки рабочих, обслуживающих электрическое хозяйство города. На это было обещано ассигновать от городского общественного самоуправления 8 тыс. 600 руб. и по 4 тыс. 500 руб. – ежегодно. Таким образом, общественный спрос находил реальный отклик среди самых различных категорий благотворителей.

Благотворительность в области сельскохозяйственной подготовки детей и подростков

Своеобразным земледельческим «приютом самопомощи» для мальчиков стала открытая в 1896 г. Могилевская еврейская земле-

¹ В Могилевской губернии кроме названных ремесленных отделений существовали преобразованные из ремесленных классов отделения при Могилевском и Гомельском приходских училищах, при Дубровенском и Микулинском народных училищах, Оршанском еврейском училище, «в которых дети под руководством вольнонаемных мастеров учатся следующим ремеслам: столярному, токарному и выпильному в Могилеве; сапожному, кузнечному и слесарному в Гомеле; одному сапожному в Микулине, одному переплетному в Дубровно и слесарному, столярному и токарному в Оршанском еврейском училище».

дельческая школа. На арендованной земле по Польшковской дороге в пригороде Могилева на средства губернского Общества пособия бедным евреям были построены два дома, в одном из которых находилось жилое помещение, а в другом – учебные классы и мастерская. Рядом – теплица, оранжерея, сарай и погреб. В течение четырех лет 20–30 мальчиков-подростков преимущественно из бедных крестьянских семей и сирот Могилевской губернии бесплатно и на полном содержании обучались садоводству, огородничеству, агрономии и началам столярного ремесла.

Хозяйство школы было организовано по последнему слову техники с использованием лучших образцов импортных и отечественных сельскохозяйственных машин. С помощью взрослых подростки бороили, сеяли, ухаживали за растениями, занимались уборкой урожая и т.д. Кроме того, они сами мололи муку, запаривали корм, ухаживали за лошадьми и рогатым скотом, кормили птицу, дежурили по кухне и столовой, помогали готовить пищу.

Насыщенной была программа учебной подготовки воспитанников земледельческой школы. Учебный план предусматривал изучение (с определенной спецификой) подготовительных предметов в объеме городского училища (арифметика, геометрия, грамматика, зоология, ботаника, «еврейский закон») и специальных сельскохозяйственных предметов (общая агрономия, таксаторство, полеводство, садоводство, огородничество, скотоводство и др.). Школа обеспечивала себя также и за счет продажи продуктов земледелия. Ее выпускники работали техниками и агрономами в еврейских земледельческих колониях (поселениях), а иногда и в помещичьих или казенных хозяйствах¹.

Низшие сельскохозяйственные школы, к которым относилась и названная выше Могилевская земледельческая, делились на учеб-

¹ Еврейские земледельческие колонии стали создаваться по идее Г.Р. Державина, возглавившего в 1802 г. Особый комитет для устройства быта евреев, куда вошли А. Чарторыжский и С. Потоцкий. С целью «привлечь евреев к производительному труду», желающим заниматься земледелием было обещано по 30 десятин земли «первоначально исключительно в Новороссии» (1894), а затем и в местах их постоянного проживания (1835). В 1870 г. в 5 белорусских губерниях насчитывалось 145 еврейских земледельческих поселений, в которых на 17 тыс. 463 десятинах земли (19 тыс. 35 га) трудились 11 тыс. 389 человек. Впоследствии количество колоний по различным причинам (например, нежеланию евреев принудительно заниматься несвойственным им трудом) значительно уменьшилось. К 1897 г. евреи-земледельцы в черте еврейской оседлости составляли в среднем 3,29% от всего проживающего там еврейского населения. Более всего еврейских поселений было создано в Могилевской губернии (77), где и была устроена названная земледельческая школа.

ные заведения I и II разрядов с весьма разными сроками обучения: от 1 года до 5 лет. Для большинства из них был установлен 3-летний курс обучения. Кроме того, имелись специальные училища и школы садоводства, пчеловодства, молочного хозяйства, а также сельские ремесленные мастерские для обучения уходу за сельскохозяйственными орудиями и машинами, сельскохозяйственные классы и курсы. Отдельным лицам, обществам и учреждениям Главным управлением землеустройства и земледелия разрешались «народные чтения по сельскому хозяйству и относящимся к нему отраслям знания на основании особого о сих чтениях положения». Наиболее крупным сельскохозяйственным учебным заведением, которое содержалось на средства общественности, была Бобруйская школа садоводства и огородничества, хмелеводства и пчеловодства.

Земледельческие школы на Беларуси пользовались постоянным вниманием у частных благотворителей. Например, только в одном 1914 г. на Могилевщине было пожертвовано губернскому земству 3 имения. Самое маленькое из них (61 десятина земли или примерно 66,5 га) – имение «Тросно» в Оршанском уезде в четырех верстах от станции Шклов – пожертвовал помещик И.Е. Разумов для устройства учебного заведения по садоводству. И.В. Барановский с целью устройства приюта для сирот с сельскохозяйственным уклоном пожертвовал имение «Чурилов» (204 десятины) в 20 верстах от Орши в Горецком уезде, а В.С. Бочков – имение «Речки» в Гомельском уезде для основания низшего сельскохозяйственного училища.

Попечительство о трудовой помощи в 1912 г. основало в Минске ремесленную мастерскую для подготовки сельскохозяйственных рабочих по уходу за сельскохозяйственными орудиями и машинами, их ремонту, изготовлению несложных частей к этим машинам и других предметов, где требовались знания кузнечно-слесарного и столярно-плотницкого дела. На обучение принимались дети беднейших жителей Минска и сироты в возрасте 12–14 лет из местных приютов. Мастерская содержалась за счет Попечительства, а также на субсидии различных учреждений, пособия сословных и общественных организаций, пожертвования частных лиц и доходы от продажи изделий мастерской.

С 1884 по 1896 гг. в Бобруйском уезде работала Петровицкая частная школа садоводства и хмелеводства. Известно, что выпускник этой школы Ф.Н. Ракушев после двухлетней службы в одном из имений Могилевской губернии работал в Варшаве, затем – в должности

главного садовника казенного имения под Варшавой, навещал Гейзенгеймский институт садоводства на Рейне. В 1901 г. по рекомендации Могилевского общества сельского хозяйства он был назначен заведующим Зиновьевской практической школы садоводства, где успешно проработал много лет. Благодаря его усилиям эта школа стала показательным хозяйством, построенным на научной основе и тесно связанным с местными сельскими хозяевами. С 1894 г. подобная школа существовала в имении А. Кускова «Зачернье» Витебской губернии, где обучались будущие полеводы, скотники, садовники и огородники. Здание для школы в Негневичах было арендовано на льготных условиях у графа Хрептовича-Бутенева. В селе Ждановичи Чаусского уезда была организована женская школа молочного хозяйства Ю.Ю. Бехли. Этот список можно продолжить.

Все больше стало появляться частных общеобразовательных школ с сельскохозяйственным уклоном. В 90-е годы на преподавание сельского хозяйства увеличились поступления в церковно-приходских школах от церквей, монастырей, церковных братств, миссий и миссионерских обществ, органов городского самоуправления, сельских обществ и других источников. По свидетельству современников, на устройство и содержание профессиональных учебных заведений «...жертвовали не только богатые люди, но вносил свою лепту и бедный чиновный люд даже в то время, когда ржаной хлеб продавался по баснословной цене около 3 р. за пуд».

Проблемы и практика профессионального образования женщин

В основном на частные пожертвования содержались низшие женские профессиональные учебные заведения: Минская женская профессиональная школа, Полоцкое двухклассное профессиональное женское училище, Нововиленская школа кройки и шитья дамских платьев, профессиональное отделение при женской частной гимназии О. Косович. Этот факт не отрицало и Министерство просвещения, в котором только в 1900 г. был создан специальный отдел по руководству женским образованием. «Существующие ныне в незначительном числе учебные заведения для профессионального образования женщин, – отмечалось в одном из его докладов в Государственный совет, – обязаны своим учреждением преимущественно частной инициативе...».

В Министерстве по-прежнему придерживались сохранившегося с домостроевских¹ времен мнения: «Женщина должна быть всегда дома, как сердце в груди». Министерские чиновники всячески препятствовали обогащению содержания женского профессионального образования, ссылаясь на некие «особенности женской природы». Как говорится, «Курица – не птица, а женщина...» и т.п. Еще С. Герберштейн отмечал (1517), что у московитов «положение женщин весьма плачевно, ... заключенные дома, они только прядут и сучат нитки, не имея совершенно никакого голоса и участия в хозяйстве...», а побои от мужа считались «знаком любви». С давних времен русские женщины составляли один из самых маргинальных слоев населения. Между тем в Великом княжестве Литовском, как пишет Литвин Михалон, женщины обладали большими правами и свободой, чем в других странах, «ни татары, ни москвитяне не дают женщинам такой воли». Юридически их права были закреплены в Судебнике Казимира IV Ягеллончика (1468), специальной «Ухвале» Панской Рады (1509), Статутах ВКЛ и постоянно расширялись.

В 1900 г. Ведомство учреждений императрицы Марии при Первом детском приюте Виленского губернского попечительства детских приютов открыло для девочек рукодельную школу и швейную мастерскую, оснащенную современным оборудованием. Школа готовила белошвеек для дамских мастерских города Вильно, хозяйки которых охотно брали к себе на работу грамотных, с хорошими манерами, профессионально подготовленных выпускниц приюта.

Еще одним шагом на пути улучшения женского профессионального образования на Беларуси стало введение почти во всех приютских отделениях для девочек в начале XX в. новых программ обучения «домоводству» из 6 предметов: гигиена жилища, одежды и пищи; оказание первой помощи в несчастных случаях; уход за грудным ребенком и за больными; домашнее счетоводство, составление примерных смет в соответствии с наличными средствами, ведение приходно-расходной книги и умение написать счет; мясоведение и припасоведение; домоводство на основе требований гигиены. Занятия проводились квалифицированными преподавателями в течение двух лет по 2 часа в неделю. В обучении использовались книга белорусской просветительницы с Минщины Анны Тюдзевицкой

¹ Домострой – свод общественных, религиозных и семейно-бытовых правил поведения XVI в.

«Литовская хозяйка», изданной в Вильно на польском и русском языках (переиздана в Минске на белорусском в 1995 г.), а также «Хозяйственный ежегодник».

Эта программа по домоводству впервые была опробована Витебским губернским попечительством детских приютов в подчиненных ему благотворительных заведениях. Одной из первых в Российской империи при Витебском Александринском детском приюте для девочек в 1897 г. была открыта «школа поварского ремесла, с образцовой столовой».

Девочки из сельских приютов овладевали основами теории ведения сельского хозяйства в неразрывном единстве с практикой работы в саду, на огороде, скотном дворе и птичнике, приобретали навыки приготовления молочных продуктов, заготовки плодов и овощей (в основном квашеной капусты) впрок. Кроме того, они должны были уметь приготовить простую, здоровую и дешевую еду, испечь хлеб, реализовать остатки пищи и т.д. Обучали и простейшим навыкам ведения домашнего хозяйства: убрать помещение, растопить печь, заправить лампы, вычистить одежду, вымыть полы, окна и двери, почистить медную и железную утварь.

Несмотря на многочисленные препятствия, профессиональное образование женщин к началу XX в. сделало пусть небольшой, но существенный шаг вперед. К этому вынуждали все возрастающие потребности общественного производства, требования передовой общественности, выступающей за эмансипацию женщин. С помощью меценатов они «пробивали» себе дорогу за границу. Впервые в 1883 г. в Женевском университете, который возник в 1873 г. на месте академии, защитила диссертацию белоруска, витебчанка Анриета Жудра (1855–1928). Тема ее научной работы – «К вопросу о клиническом исследовании шума галопа». В ней автор рассматривала вредные, с медицинской точки зрения, результаты уличного движения в достаточно тихой тогда еще Женеве. Как свидетельствует исследование «Высшее образование женщин в швейцарских университетах», Жудра вышла замуж за женевского лекаря Ш.-Э. Сало и «как первая женщина-лекарь, на протяжении сорока лет она развивала плодотворную деятельность, исполняя ее с глубоким знанием дела, чувством долга и чести». После того как в 1867 г. первая студентка на континенте сдала в Цюрихском университете докторский экзамен по медицине, в западные университеты пришло много женщин, в частности из Российской империи, которым университетское

образование на родине было закрыто до 1913 г. Большинство в швейцарских университетах составляли еврейки из черты оседлости (до 91%). В Бернском университете (1834) на медицинском факультете в 1871–1914 гг. насчитывалось 1 тыс. 625 женщин. Около десятой части из них (163 женщины) были выходцами из белорусских губерний. Они приезжали сюда не только из Минска, Витебска, Могилева, Гродно, Гомеля, но из самых отдаленных городков и местечек (Горки, Довгиново, Друя, Лепель, Лоев, Уваровичи, Шклов, Яновичи и др.).

По подсчетам иностранных ученых на протяжении этих 44 лет докторский экзамен по медицине в Берне сдала 461 кандидатка. Из них 45 были выходцами из Беларуси. Гомельчанка С. Гяцова, утвержденная в 1912 г. приват-доцентом кафедры экспериментальной патологической анатомии в Бернском университете, позднее была приглашена в новосозданный Иерусалимский университет. Были выдающиеся выпускницы Бернского университета и по другим дисциплинам. Среди них философы и литературоведы, математики и искусствоведы. Широкой известностью в Швейцарии пользовалась философ А. Тумаркина (1875–1951), уроженка Дубровны. Докторскую (кандидатскую по нормам, принятым сегодня в РБ и РФ) степень Бернского университета она получила в 1895 г. (в 20 лет!), а тремя годами позднее там же защитила и труд на звание почетного доктора. Тумаркина стала первой женщиной-профессором не только в Берне, но и во всей Швейцарии, а если исключить Софью Ковалевскую, то и во всей Европе. Среди женщин-выпускниц Цюрихского университета следует назвать минчанку Т. Розенталь (1884–1920), ученицу К.Г. Юнга, одну из первых российских психоаналитиков, пинчанку Х. Вейцман, выдающего биохимика, сестру первого президента Израиля Хаима Вейцмана, минчанку Ю. Кодзис-Кшыжановскую (1865), заведующую кафедрой философии Чикагского университета, которая еще в 1893 г. получила степень доктора Цюрихского университета, уроженку Гродно Ф. Лифшиц (Фриш) (1878–1964), переводчицу многочисленных шедевров русской литературы, лидского математика Е. Германистскую и многих других выходцев из Беларуси.

В развитие профессионального образования нуждающимся жертвовали многие выдающиеся деятели белорусской культуры. Так, самобытный художник, талантливый музыкант и композитор Наполеон Орда (1807–1883), друживший с Ф. Шопеном, Ф. Листом,

С. Манюшкой и другими гениальными музыкантами, автор многих оригинальных музыкальных произведений, составивших славу отечественного искусства, завещал часть своего достояния на организацию стипендиального фонда в размере 2 тыс. рублей для поддержки бедных и способных учеников римско-католического вероисповедания реальной школы в Пинске (в первую очередь из рода Ордов герба Астоя). Филантропическая помощь в профессиональной подготовке имела решающее значение в деле становления и развития профессионального образования в досоветской Беларуси. Многие из этого опыта актуально и сегодня.

Развитие теории и практики социальной помощи в профессиональной подготовке в начале XX в.

Общественных средств на решение проблем профессионального образования явно не хватало и зачастую приходилось отказываться от идеи постройки новых профессиональных учебных заведений, несмотря на острую в них необходимость. Архивные документы свидетельствуют о фактах, когда крестьянские общества, и без того обремененные многочисленными обязанностями со стороны государства, отказывались выделять средства на эти цели. Так, волостной сход крестьян Белицкой волости Городского уезда Витебской губернии постановил: «Сделать какую-либо ассигновку на означенную ремесленную школу мы отказываемся, т.к. обременены постройкой двух народных училищ». Схожими были решения Веречского, Паташенского, Дубокрайского, Старинского, Владимирского, Войханского, Обольского и некоторых других волостных сходо́в.

Положение несколько изменилось с введением в трех белорусских губерниях (Витебской, Минской и Могилевской) земского самоуправления (1903), которое провозгласило создание и содержание профессиональных учебных заведений одной из своих основных целей. Так, Минское губернское земство с помощью других общественных организаций финансировало созданную в 1907 г. Раковскую низшую ремесленную школу в составе трех отделений (слесарного, столярного и кузнечного) и Минское низшее культурно-техническое училище (1904). В этих учебных заведениях подростки обучались культивации болот, культуре кормовых растений, выполнению несложных культурно-технических работ.

Земства устраивали агрономические школы для крестьянских детей, музеи, различные выставки, проводили значительную работу по распространению агрономических знаний среди населения, в т.ч. и в общеобразовательных школах. Например, в Могилевской губернии земские учителя разработали учебник для классного чтения, который содержал в себе статьи по природоведению и сельскому хозяйству. Земства регулярно устраивали выставки, на которых образцы продукции частных сельскохозяйственных учебных заведений нередко получали первые призы. Так, учащиеся Раковской низшей ремесленной школы демонстрировали на выставке в Минске свои программные работы: окна в белорусском художественном стиле, скаты колес, улей системы Левицкого и были удостоены Почетного диплома.

Однако на пути земской благотворительности, как и всего благотворительного движения на Беларуси, вставало немало чиновничьих рогаток. Могилевское губернское собрание в 1913 г. постановило открыть при земском сиротском доме кузнечно-слесарное и столярно-токарное ремесленные отделения, но Управление учебного округа отказало в этом под предлогом недостатка средств. В 1914 г. земская управа предложила Рогачевскому уездному собранию открыть два средних специальных учебных заведения, но учебное ведомство создало столь много чисто формальных препятствий, что инициатива благотворителей так и осталась на бумаге, в то время как профессиональные школы буквально задыхались от недостатка квалифицированных мастеров. Земство смогло открыть лишь Тетеренскую и Гребеневскую ремесленные мастерские, Чаусскую низшую профессиональную школу металлистов.

Таким образом, к 1910 г. на территории Беларуси действовало 66 профессиональных учебных заведений, ремесленных отделений, классов ручного труда, курсов и отдельных учебных мастерских, в т.ч. 25 низших учебных заведений, в которых обучалось 3 тыс. 535 подростков. Подавляющее большинство из них, как отмечал видный деятель профессионального образования того времени С.А. Владимирский, «преследовало главным образом благотворительные цели – дать детям беднейших местных жителей верный заработок и некоторое образование» и содержалось, в основном, общественными организациями и частными лицами. Документы свидетельствуют, что правительственные органы фактически не выделяли, за редким исключением, средств на строительство и содержание

профессиональных учебных заведений, что сказывалось на учебно-материальной базе, условиях обучения и воспитания подростков, темпах развития профессионального образования на Беларуси. Вложения казны в реальные училища, например, составляли всего около 10%.

Каждое профессиональное учебное заведение имело свой устав или положение, где, наряду с другими вопросами, регламентировалась деятельность Попечительских (Наблюдательных) советов или попечителей (наблюдателей, смотрителей). В Попечительский совет вместе с руководством учебного заведения и местными чиновниками входили и представители общественности. К числу обязанностей этих общественных образований были отнесены забота «о правильном и своевременном доставлении сумм, следующих от земств, обществ, сословий и частных лиц», «изыскание средств к устройству общих ученических квартир и к вспоможению беднейшим ученикам», «содействие определению окончивших курс к занятиям, соответствующим их подготовке» и т.д. Члены Попечительств могли присутствовать на испытаниях учеников, посещать учебные занятия в любое время, делать замечания и добиваться устранения недостатков. Несмотря на ряд ограничений и жесткий контроль со стороны как местного, так и столичного начальства, представители общественности, входившие в состав Попечительств, смогли сделать работу этих представительных органов активной и деятельной. Попечительства оставили заметный след в развитии профессионального образования нуждающихся подростков на Беларуси.

Во времена первой мировой войны и «русской смуты» в белорусских губерниях значительно активизировалась социальная деятельность различных общественно-политических организаций и партий самой различной направленности, учительских, ученических и других объединений. Наряду с политическими требованиями они выдвигали и требования улучшения учебно-воспитательного процесса, материального положения учащихся профессиональных учебных заведений, выступали за ограничение рабочего времени подростков 6 часами, создание независимых от государства вечерних классов для работающих подростков, профессиональных курсов, обеспечение населению права получать образование на родном языке, бесплатное и обязательное общее и профессиональное образование всех детей обоого пола до 16 лет и т.п.

В движении за оптимизацию профессионального образования заметный след оставили выдающиеся деятели белорусской культуры

Я. Колас, Я. Купала, М. Богданович, Тетка, другие видные представители общественности, входившие во внеправительственные организации и объединения, работавшие в социальной сфере. Во многом благодаря стараниям, плодотворной научно-педагогической деятельности таких выдающихся белорусских педагогов, как Ф.А. Кудринский, Д.А. Степура, Е.Р. Романов, К.И. Тихомиров, на Беларуси стала внедряться наиболее полно выраженная Н.К. Крупской социально-педагогическая идея о политехнизации школы, всеобщем обязательном труде подростков. В ее основе лежал богатый практический опыт отечественных и зарубежных социальных педагогов, который в условиях первой мировой войны и экономической разрухи приобрел новое звучание. Предполагалось, чтобы обязательный общественно-полезный труд детей и подростков не был чрезмерным и не превышал в зависимости от возраста 2–4 часа в сутки, «давал пищу уму», действовал развивающе и шел параллельно с образованием, с превращением «школы учебы» в «школу труда». Такой труд (с общественной организацией детского питания) должны были организовывать различные общества, в т.ч. благотворительные организации.

В условиях военного времени в некоторых белорусских школах стали переходить к практическому осуществлению принципов трудового обучения и воспитания учащихся, которые привлекались к общественным работам, трудились в госпиталях, мастерских, сельском хозяйстве. В некоторых женских учебных заведениях шили и штопали белье для солдат, а в мужских – шили обувь раненым. Тогда же стали появляться первые школьные производственные кооперативы, продукция которых пользовалась спросом у населения, приносила доход школе и ученикам. Но даже в лучших частных и общественных школах работа учащихся не была тесно связана с их дальнейшей профессиональной подготовкой. В отличие от ремесла ручной труд был не целью преподавания, а средством воспитания и обучения.

В решении проблем профессиональной подготовки подростков нельзя не отметить деятельность созданного в 1866 г. Русского технического общества (РТО), которое имело на Беларуси свои отделения. Благодаря самоотверженным усилиям местных отделений РТО в белорусских городах и селах чуть ли не на пустом месте создавались профессиональные учебные заведения, налаживалось их снабжение необходимыми приборами и учебно-наглядными пособиями. Распространялись материалы съездов и совещаний общественности, издаваемый обществом журнал «Техническое и коммерческое

образование», статистические сборники по проблемам профессионального образования, книги, брошюры и другая специальная литература. Педагогическая комиссия РТО стала общероссийским центром профессионально-технического образования и социально-педагогической работы в этой сфере.

Вопросы развития общественной и частной благотворительности в сфере профессионального образования подростков рассматривались на трех съездах представителей технического и профессионального образования, созванных по инициативе РТО, деятелей по сельскохозяйственному образованию, сельских хозяев, представителей учреждений трудовой помощи; торгово-промышленных и иных съездах, а также на специальных совещаниях по техническому образованию, созывавшихся губернскими земствами и т.д. Именно там, наряду со многими специальными вопросами, обсуждался передовой опыт социальной работы с нуждающимися детьми, тщательно анализировались причины упущений и недостатков, высказывались дельные предложения.

В частности, рассматривались проблемы выделения средств на организацию производственной практики учащихся из белорусской глубинки в российских столицах; развития сети учебно-показательных мастерских; улучшения условий учебы, труда и отдыха подростков, развития разнообразных организационных форм внешкольной, социально-педагогической работы (кружки, народные чтения, курсы, библиотеки, пансионаты, интернаты и т.д.); вопросы передачи культурно-просветительных учреждений в ведение органов земского и городского самоуправления, отмены цензуры, введения свободы слова и печати; создания бюро по приисканию работы для подростков, дальнейшего трудоустройства выпускников профессиональных учебных заведений и многое другое.

В социальной политике и деятельности все большее значение приобретали вопросы создания широкой политехнической подготовки учащихся общеобразовательных школ, начиная с начальной. Категорически отвергая как социально вредную идею ранней профессионализации, передовая общественность огромное значение придавала трудовому воспитанию учащихся, рассматривая его как необходимейший элемент успешной социализации личности.

В становлении и развитии профессиональной социальной работы неocenимое значение имели Всероссийские съезды деятелей по общественному и частному призрению (1910, 1914, 1916), на которых

вопросы профессиональной подготовки подростков заняли одно из ведущих мест. Видный деятель социальной работы с детьми профессор В.Ф. Пекарский еще в 1910 г. подверг серьезной критике систему профессионального обучения в детских приютах и предложил преобразовать их в учебные мастерские или заменить трудовыми колониями вне городов. Высказывались предложения по совершенствованию законодательной базы профессиональной подготовки подростков, установлению льгот для выпускников детских благотворительных заведений и многие другие.

Это были первые своеобразные лаборатории методологического осмысления истории, теории и практики массовой социальной работы, центры разработки продуктивных социально-педагогических идей и новаторских подходов к решению проблем социальной помощи нуждающимся.

Как показывает анализ дебатов на съездах представителей технической общественности и деятелей благотворения, на собраниях и совещаниях по проблемам профессионального образования подростков из неимущих слоев населения и сирот, большинство склонялось к следующим выводам: 1) успешная и качественная профессиональная подготовка возможна лишь в специальных учебных заведениях при осуществлении контроля и за счет регулярных субсидий со стороны государства и муниципальных властей; 2) прочные знания и умения дает участие старшекурсников в производстве при разумном сочетании изучения теории с производственной практикой; 3) первоклассных мастеров для обучения подростков необходимо привлекать высокой оплатой, обеспечением всевозможных льгот; 4) профессиональное обучение подростков должно быть основано на передовом отечественном и зарубежном опыте и проводиться с использованием современных машин и технологий.

Выводы:

1. Основными субъектами помощи нуждающимся детям в профессиональной подготовке с X и вплоть до второй половины XIX в. были различные конфессии и частные благотворители. Сирот и детей бедных родителей обучали бесплатно или за низкую плату в монастырях или в мастерских при княжеских (магнатских) дворах, в рамках сельской общины, цеха, у частных мастеров. С первоначальными навыками ремесла знакомили в школах. Однако широкого распространения эта практика не имела.

2. Во второй половине XIX в. с развитием на Беларуси капиталистических отношений появилась настоятельная потребность в массовой и добротной профессиональной подготовке. Это способствовало развитию государственной и частной инициативы в учреждении училищ, профессиональных школ, ремесленных классов, отделений, курсов и учебных мастерских. Появляются и активно действуют в сфере профессиональной подготовки нуждающихся детей и подростков всевозможные попечительства и благотворительные общества. Вместе с тем государственная политика в профессиональном образовании носила запаздывающий характер, изменения в законодательство и общественную практику вносились в основном под давлением общественности, материальная поддержка государственных органов незначительна.

Несмотря на различные препятствия профессиональная подготовка на рубеже веков постепенно выделяется в одно из ведущих звеньев в системе общественного призрения детей и подростков.

3. В сфере профессионального образования на Беларуси ведущее значение принадлежало сельскохозяйственной подготовке. Она осуществлялась в низших сельскохозяйственных школах, сельскохозяйственных училищах и мастерских, классах, на курсах, а также в общеобразовательных школах с сельскохозяйственным уклоном в основном за счет частных благотворителей и общественных организаций благотворительного характера. Основным препятствием, сдерживающим развитие сельскохозяйственного образования, было, как и в других сферах социальной помощи, незначительная поддержка со стороны государства.

Социальная помощь детям и подросткам на Беларуси получила определенное развитие с введением земского самоуправления. Земства открыли не только целый ряд новых профессиональных учебных заведений, но и улучшили качество преподавания, проводили большую организаторскую и пропагандистскую работу.

4. На рубеже веков существенный шаг вперед сделало женское профессиональное образование. Однако количество женских учебных заведений было незначительно по сравнению с аналогичными учебными заведениями в Европе и не удовлетворяло возрастающие потребности развития общественного производства. Их учреждали и содержали в подавляющем большинстве частные лица или благотворительные организации.

5. В начале XX в. значительно расширяется кластер научного познания в сфере профессионального образования, поле общественной поддержки нуждающихся в профессиональной подготовке. Научная рефлексия находит свое место на съездах деятелей по общественному и частному призрению, ставшими своеобразными лабораториями методологического осмысления проблем социальной работы, в трудах ученых, на страницах периодической печати. В общественной практике повышается роль попечительств профессиональных учебных заведений, представителей отечественной педагогики и культуры, различных неправительственных организаций и объединений.

Частная и общественная помощь нуждающимся детям и подросткам в профессиональной подготовке имела решающее значение в деле становления и развития профессионального образования в дореволюционной Беларуси. Многие из этого опыта актуально и сегодня.

Вопросы для самоконтроля

1. Как развивалась социальная помощь в профессиональной подготовке до второй половины XIX века? Проанализируйте деятельность субъектов помощи.

2. Охарактеризуйте социально-политические условия и процесс развития государственной, частной и общественной инициативы в профессиональной подготовке на Беларуси во второй половине XIX века.

3. Расскажите о благотворительной деятельности в сфере сельскохозяйственной подготовки.

4. Как развивалась социальная помощь в области профессионального образования женщин? Раскройте основные проблемы и пути их решения.

5. Какие основные подходы в теории и общественной практике социальной помощи в профессиональной подготовке наметились к концу рассматриваемого периода? Проанализируйте их с современных позиций.

Темы для рефератов

1. Конфессиональная и частная помощь в профессиональной подготовке до второй половины XIX века.
2. Развитие частной и общественной инициативы в профессиональной подготовке во второй половине XIX века.
3. Благотворительная деятельность в сфере сельскохозяйственной подготовки детей и подростков.
4. Социальная помощь в области профессионального образования женщин: проблемы и решения.
5. Развитие теории и практики социальной помощи в профессиональной подготовке, профориентации и профадаптации в начале XX века.

Глоссарий

Благотворительность – (благотворение, благодеяние) в христианском понимании проявление сострадания к ближнему и нравственная обязанность имущего спешить на помощь неимущему, стремление исполнить «некоторую потребность». В древние времена религиозно-нравственная б. ограничивалась подаванием милостыни нищему, любому, кто протянет руку («слепня»). Позднее – безвозмездная материальная и иная помощь частного лица, группы лиц, благотворительных организаций и учреждений нуждающимся, в первую очередь людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. В России и на Беларуси XVIII – начала XX в. термины «благотворительность» и «призрение» понимались как синонимы.

Воспитательные дома – учреждения для приема и призрения подкидышей и бесприютных младенцев. Первые попытки государственного призрения брошенных детей были сделаны при римском императоре Константине I Великом (ок. 285–337 гг.) с целью воспрепятствовать распространению детоубийств. **В. д.** (брефотрофии) появились на Востоке во времена Василия Великого (Кесарийского) (ок. 330–379 гг.). Первый **в. д.** в Европе устроил миланский архиепископ Датеус в 787 г. В 1706 г. первый приют для незаконнорожденных («засорных») младенцев появился в России. Открытие

государственных **в. д.** в Москве (1764) и Петербурге (1770) положило начало созданию системы в Российской империи. Первый **в. д.** на территории проживания этнических белорусов был открыт в Вильно в 1791 г. княгиней Огинской. К 1914 г. на Беларуси существовало 2 специальных заведения (в Вильно и Минске) для призревания подкидышей.

Дома сиропитательные – общее название учреждений для призревания беспризорников, сирот и детей бедных родителей.

Дома трудолюбия – учреждения, организуемые различными благотворительными обществами для обеспечения трудоспособных нуждающихся (мужчин, женщин и беспризорников) работой, жильем, частично или полностью одеждой и пропитанием, для трудового перевоспитания бездомных. В России первый **д. т.** по образцу западноевропейских был основан о. Иоанном Кронштадским в 1881 г. На Беларуси они появились в нач. 90-х годов XIX в. К 1907 г. **д. т.** действовали в Вильно (1893), Светянах (1901), Витебске (1895), Двинске (1897), Гродно (1893) и Минске (1897). Большинство из них основано белорусскими отделениями Попечительства о домах трудолюбия и работных домах. Один из самых крупных в Российской империи **д. т.** принадлежал Гродненскому христианскому благотворительному обществу и курировался министерством внутренних дел. В его мастерских занимались плетением корзин, расщипыванием перьев, вязанием чулок, вышиванием на канве, плетением ковриков из соломы и т.п. 296 мужчин и 2 тысячи 850 женщин.

Милосердие – одна из важнейших христианских добродетелей, готовность помочь кому-нибудь или простить кому-нибудь из сострадания, человеколюбия. Принцип поведения, основанный на сочувствии, сострадании, готовности делать добро как посредством «милостей телесных», так и «милостей духовных».

Общественное призрение – организованная система помощи в XIX в. со стороны государства или общественных институтов. Система общественного призрения представлена как МВД, так и земскими (городскими) учреждениями, церковью и благотворительными обществами и учреждениями. В то же время разграничивали государственное и собственно общественное (представленное общественными организациями или учреждениями), частное призрение и их разновидности.

Попечительство – 1. Меры для попечения о ком-нибудь (учредить попечительство над сиротами). 2. Учреждение, общественная

благотворительная организация для попечения о нуждающихся в помощи (Попечительство о слепых, Попечительство о глухонемых и т.п.).

Социальная помощь – деятельность государственных, муниципальных и других общественных организаций по социально-экономической поддержке, оказанию социально-бытовых, медико-социальных, психологических, правовых услуг, по осуществлению социальной адаптации и реабилитации граждан и их семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В досоветский период осуществлялось бесплатно или за незначительную плату в формах материальной помощи, социального патронажа, социального обслуживания в стационарных условиях (богадельни, приюты, инвалидные дома и т.д.), консультативной помощи и др. Основные виды **с. п.**: материальная, финансовая, пенсионная, кредитная.

Социальная работа – 1. Специфический вид государственной и негосударственной деятельности по оказанию помощи тем, кто в ней нуждается (индивидам, социальным группам, этническим общностям) с целью увеличения или восстановления их функциональных возможностей и особенностей. Термин перенесен из научной традиции американской системы помощи в начале XX в. взамен понятий «призрение», «благотворительность», «попечение» и т.п. В широкой научной практике применяется с конца 80-х – начала 90-х годов. 2. Учебная дисциплина для подготовки специалистов в области социальной работы, систематизированное изложение с учебными целями ее основ. 3. Научная теория.

Трудовая помощь – «приискание» работы для безработных, содействие в овладении какой-либо профессией, устройство профессиональных школ (например, ремесленных), училищ и курсов для желающих получить работу.

Литература

1. *Абраменко М.Н.* Низшая профессиональная школа в дореволюционной Белоруссии.– Мн., 1975.
2. *Андреева И.Н.* Очерки истории социальной помощи в России (X – начало XX в.).– М., 1996.
3. *Веселов А.Н.* Профессионально-техническое образование в СССР.– М., 1961.

4. *Григорьев А.Д.* Становление и развитие социальной работы на Беларуси (X–XX в.): монография.– Мн., 2000.
5. *Григорьев А.Д.* История отечественной социальной работы (X – начало XX в.): учеб. пособие.– Мн., 2004.
6. Исторический опыт социальной работы в России / Под ред. Л.В. Бадя.– М., 1994.
7. *Кривашэй З.* Кадэты Пане Каханку // Беларуская мінуўшчына.– 1996.– № 3.
8. *Матвеев В.* Итоги Первого Всероссийского Съезда деятелей по общественному и частному призрению // Антология социальной работы: В 5 т.– М., 1994.– Т. 1.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (Все издания).
10. Очерки развития профессионально-технического образования в БССР.– Мн., 1973.
11. *Пастухова З.А.* Среднее образование в досоветской Белоруссии.– Мн., 1963.
12. Славутыя імёны Бацькаўшчыны.– Вып. 1/ Уклад. У. Гілеп і інш.; Рэдкал.: А. Грыцкевіч (гал. рэд.) і інш.– Мн., 2000.
13. *Шаронава Т.Р.* Адукацыя, школа і педагагічная думка ў Беларусі ў 18 ст. / Беларусь, Расія, Заходняя Еўропа: тэксты лекцый.– Мн., 1993.
14. *Шаронова Т.Р.* Адукацыя, школа і развіццё педагагічнай думкі канца XIX – пачатка XX ст.: тэксты лекцый.– Мн., 1994.
15. *Юницкий П.* Справочник по организации низшего промышленного образования в России.– М., 1912.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ: СУЩНОСТЬ, КРИЗИСЫ, УСЛОВИЯ, КРИТЕРИИ

Л.Ф. Мирзаянова

В XX и начале XXI в. в зарубежной академической психологии преобладает **психология адаптаций**, под которой принято понимать приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Ее разновидностью является профессиональная адаптация.

Если в XX в. психология сознания В. Вундта «...превратилась в анахронизм немецкой мысли XIX в.», психоанализ остался «...главным образом, разделом медицинской психиатрии...», поддерживая противоречивые отношения с академической психологией, то психология адаптаций сначала в Англии, а затем в США явилась наиболее привлекательной и полезной [31, 177].

Психология адаптаций, основанная на теории эволюции Ч. Дарвина, ставит и дает ответ на вопрос: «Каким образом каждый аспект человеческой природы имеет адаптивное значение в борьбе за существование?» [31, 177]. Именно Ч. Дарвину принадлежит понятие «преадаптация», отражающее «...факт существования у организмов еще не реализованной готовности к будущему, причем готовности, сформировавшейся в старой среде» [14, 12].

Основателем психологии адаптаций считают английского ученого Г. Спенсера. Еще до Ч. Дарвина он положил начало рассмотрению человеческого

общества как арены борьбы за существование [31, 187], а для обозначения «...приспособлений, возникающих раньше того времени, в которое они должны возникнуть согласно ходу филогенетической истории», предложил термин «предварительное приспособление» (цит. по А.Б. Георгиевскому) [14, 19–20].

Важный вклад в развивающуюся психологию адаптаций внес Ф. Гальтон [31, 189]. Его целью было продемонстрировать врожденный характер индивидуальных различий людей, необходимость их измерения и использования при рождении будущих поколений [31, 190]. Программа Ф. Гальтона получила практическое воплощение в общественной жизни Англии в виде законов регуляции воспроизводства «неприспособленных» (уход за социально беспомощными в особых институтах) [31, 191].

В Британии – родине психологии адаптаций – зародилась и функциональная психология. Ее основоположник Дж. Уорд считал сознание активной, избирательной сущностью, приспособляющей организм к окружающей среде и, таким образом, служащей борьбе за существование [31, 194–195].

Новая американская психология, зародившаяся в конце XIX в. (Ч. Райт, Ч. Пирс, У. Джеймс) как продолжение дарвинизма, была психологией прагматизма. Ее основные исходные положения: а) убеждения – это то, что подготавливает человека к действию; б) выживание наиболее приспособленных – модель для понимания разума; в) «...убеждения людей подвержены эволюции в такой же степени, как биологические виды». К середине 1890 г. интерес американских психологов переместился к тому, «...что делает сознание и как оно помогает организму человека или животного адаптироваться к изменчивой окружающей среде» [31, 209]. Основной функцией сознания считалось руководство приспособлением к изменениям, происходившим в жизни людей, а основной задачей психологической науки – отвечать запросам современности, помогать решению вопросов образования, иммиграции, бизнеса и политики. Согласно прагматическому принципу, «...в борьбе за существование побеждают успешные действия...», а «...разум имеет отношение к эволюции, поскольку ведет к успешным действиям, т.е. адаптивен» [31, 213].

Делая особый упор на психологии адаптаций, утверждая, что «разум – это фундаментальный инструмент приспособления», который необходимо совершенствовать посредством школьного опыта,

Дж. Дьюи утверждал, что психология, чтобы выдержать проверку практикой, должна участвовать в образовании подрастающего поколения [31, 224], играть особую роль в реконструкции общества, осуществляемой посредством роста индивида, его достижений.

Напротив, согласно бихевиористской программе Дж. Уотсона, психология должна исследовать приспособительное поведение, а не содержание сознания [31, 263]. Конечная ее цель – «...исключительно предсказание и контроль поведения» [31, 280]. Программа Дж. Уотсона носила не только научный, но и социальный характер: невротические симптомы являются плохим приспособлением поведения. С помощью научения люди обучаются и изменяются «...в интересах социального контроля или терапии» [31, 267–273].

На протяжении 1960-х, 1970-х и начала 1980-х годов огромное влияние на психологию адаптаций оказал структурализм (Ж. Пиаже), предвестник исследований когнитивного развития [31, 322–323]. Теоретическая модель адаптации у Ж. Пиаже носила выраженный гомеостатический характер, внимание акцентировалось на познавательной активности субъекта. Она была исходно направлена на то, чтобы обеспечить баланс взаимоотношений адаптанта с окружающей средой [39, 56]. Всякое поведение выступало как адаптация, которая наряду с организацией определялась ведущим механизмом развития когнитивных структур индивида. В силу того что они использовались человеком на протяжении всей его жизни, Ж. Пиаже [39, 60–61] трактовал их как функциональные инварианты. Ученый считал, что адаптация включает ассимиляцию и аккомодацию. Ассимиляция предполагает принятие чего-либо, включение его в свою данность по аналогии с интериоризацией, в результате чего меняется и само человеческое бытие (аккомодация). Общая логика рассуждений Ж. Пиаже может быть представлена следующим образом: при вхождении человека в новую среду он подвергается воздействию разнообразных стимулов. Стимулы, поступающие извне, отфильтровываются функциональными инвариантами (адаптация и организация). Функциональные инварианты используют их для создания новых когнитивных структур или изменения старых, которые, комбинируясь с поведением, формируют схемы. В этом случае содержание схем или поведение изменяются в силу изменения когнитивных структур адаптанта.

Модель адаптации Ж. Пиаже представляет психологические основания адаптации человека к новым жизненным ситуациям

(дидактическая ситуация в вузе, профессиональная деятельность и т.д.), позволяет сформулировать задачи, стоящие перед субъектами, призванными осуществлять управление его адаптацией: 1) изучение когнитивных структур и поведения адаптанта; 2) выявление степени их соответствия требованиям, предъявляемым новой средой; 3) выработка у него новых структур активности или видоизменение имеющихся (при наличии рассогласования) с опорой на наличный опыт; 4) обеспечение обратной связи с учетом фильтрационной функции адаптации и организации [34, 10].

Еще одна теория, позволившая продуктивно изучать явление адаптации в 1950-х и начале 1960-х гг., – теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Она логично и последовательно описывает комплекс проблем, которые встают перед человеком, включающимся в новую среду и не обладающим соответствующими знаниями для ориентирования в ней [46, 97–110].

Общая идея теории заключается в следующем: человек изначально мотивирован на достижение соответствия между имеющимися знаниями и окружающей средой. Это позволяет принимать правильные решения в новых условиях существования. При наличии такого соответствия состояние адаптанта характеризуется как консонанс, при отсутствии – как диссонанс. Состояние диссонанса характеризуется ростом напряжения, тревоги, стимулирует активность по их снижению за счет изменения либо системы знаний, либо отношения к окружению, которое, согласно Л. Фестингеру, воздействует на человека, принуждает его привести в соответствие со средой свои знания и ожидания [46, 102]. Диссонанс может возникнуть в жизненных ситуациях: а) из-за логической непоследовательности; б) на основе норм культуры; в) вследствие включения частного мнения в более общее мнение; г) на основе прошлого опыта [46, 103]. Значимость этих элементов и определяет величину диссонанса, а величина диссонанса, в свою очередь, обуславливает силу стремления адаптанта уменьшить диссонанс или устранить его [46, 104]. В качестве возможных стратегий преодоления диссонанса Л. Фестингер установил следующие: изменение поведенческих когнитивных элементов, изменение когнитивных элементов среды, добавление новых когнитивных элементов. Формирование когнитивной готовности человека к поведению в новых ситуациях – задача лиц, осуществляющих управление адаптацией, а работа с его самосознанием – составная часть деятельности социально-психологической службы профессиональных учебных заведений.

Заметим, что в когнитивном подходе акценты сделаны на познавательной активности адаптанта, личность его рассматривается как информационно-процессуальная система рационального толка, принимающая решения. Современные же исследования показывают, что не все поведение можно рационализировать, не все проблемы адаптанта можно объяснить несоответствием его представлений и ожиданий окружающей действительности. Дополнительно осмыслить проблему адаптации, углубить научное знание об этом феномене предоставляет наиболее известный и теоретически проработанный в зарубежной психологии социально-когнитивный подход А. Бандуры [3]. Автор подхода выделяет два типа научения: через непосредственные реакции и моделирование. В большей своей части социальное научение осуществляется посредством наблюдения. Это означает, что люди адаптируются к новой среде, наблюдая за поведением окружающих. На этой основе они делают выводы о том, каким должно быть их поведение. Впоследствии эти идеи служат направляющей линией для его исполнения [3, 76–77]. В исполнение поведения адаптанта включен целый ряд процессов: внимание, сохранение, двигательная репродукция, мотивация [3, 42]. Чтобы обеспечить их, необходимо создать соответствующие условия. К примеру, эффективность работы внимания обусловлена ассоциируемыми образами (способностью устанавливать взаимосвязи между характеристиками модели и ее связи с другими моделями, хранящимися в опыте), характеристиками модели (отличительными чертами наблюдаемого поведения, которые выступают как наиболее существенные для адаптанта), формой ее предъявления, природой моделируемого поведения, способностями адаптанта продуктивно перерабатывать поступающую информацию, а также его перцептивными установками [3, 42].

Важным фактором социального научения является самоэффективность, которая, в понимании А. Бандуры, представляет собой убежденность человека в том, что ему по силам поведение, которое требуется для достижения преследуемого результата [56, 191]. Уверенность людей в собственной эффективности существенно влияет на то, какие цели они перед собой ставят, на решительность и старательность их действий, если они начаты, обеспечивает лучшее настроение на начальном этапе выполнения по сравнению с теми, у кого низкая самоэффективность, определяет продолжительность и интенсивность поведения при наличии препятствий.

Однако ожидаемая эффективность становится решающим фактором активности, прилагаемых усилий, их продолжительности при наличии у человека способностей и побуждений. Будучи установленной в одной ситуации, самоэффективность распространяется на другие, сходные и весьма отличные ситуации, поведение в которых ранее было малоэффективным.

Ожидания личной эффективности, по А. Бандуре [56, 192], основываются на четырех источниках информации: совершенстве исполнения, известном опыте других людей, словесном убеждении и физическом состоянии. Например, для достижения совершенства исполнения требуются наблюдение за другими людьми, усвоение разнообразных вариантов решений, знания о степени своего совершенства исполнения, уверенность в своих силах.

Научение через моделирование и ожидаемая эффективность – механизмы адаптации к новым условиям жизнедеятельности – требуют предоставлять адаптантам возможность наблюдать личностно-значимые когнитивные и поведенческие алгоритмы, использовать адаптирующие средства для повышения их самоэффективности, создавать позитивный эмоциональный фон и мотивированность, обеспечивать распространение обретенного опыта, отношения на условия выполняемой деятельности.

Развитие психологии адаптаций связано с разработкой А. Бандурой [57] метатеории человеческого поведения и ее фундаментального принципа реципрокного детерминизма. В соответствии с этим принципом и личность, и ситуация, и поведенческая активность взаимозависят и взаимовлияют друг на друга. Изменение поведения адаптанта с необходимостью предполагает изменение ситуативного контекста и личностных особенностей адаптирующегося. В свою очередь изменение личности адаптанта приводит к изменению его поведенческой активности и ситуативного контекста. Наконец, изменение ситуации адаптации влияет и на личность, и на ее поведенческую активность. Таким образом, данный принцип утверждает необходимость учета всех трех факторов в процессе управления адаптацией: предупреждающего знакомства с новой социальной средой, вооружения соответствующими операциями, наконец, обеспечения личностных изменений, способствующих более эффективному овладению новой действительностью.

В плане решения проблемы адаптации полезными оказались положения гуманистической психологии, подвергнувшей в 1960-е гг.

открытой и повсеместной критике ценность явления конформизма [31, 418]. Сформировав антиприспособительные настроения, одобряя новые ценности: самоактуализацию и аутентичность, А. Маслоу и К. Роджерс тем не менее не поставили под вопрос ценность адаптации. Свою задачу они видели в том, чтобы изменить стандарты, к которым люди должны приспособляться [31, 424].

Согласно А. Маслоу, в каждом человеке от природы заложены способность к приспособлению, потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования, приоритет творческой стороны. Движение в сторону самоактуализации становится возможным благодаря иерархии «хороших условий» [33, 49; 32, 31]. Мотивация роста – основание развития личности – предполагает не столько гомеостазис, самозащиту, сколько гетеростазис, стремление к росту [33, 48–49]. Отмечая характерную для самоактуализированных людей способность адаптироваться к любой среде, А. Маслоу считает, что самоактуализация не встречается у молодежи. Причиной этого выступает отсутствие собственной системы ценностей, недостаток «...жизненного опыта, который предполагает не только переживание успеха, но и переживание неудачи, трагедии, поражения...» [32, 24–25]. Отсюда переживание критических ситуаций в период адаптации человеку просто необходимо. Более того, именно в критические моменты, равно как и в моменты наивысшей радости, успешного решения задачи, человек достигает в наибольшей степени интеграции [32, 71]. А эффективное управление адаптацией достижимо посредством систематического и целенаправленного использования технологий, форм обучения, содействующих развитию у адаптантов способностей творчески гибко адаптироваться к изменяющимся условиям окружения.

Проблема адаптации, в т.ч. профессиональной, была предметом исследования советских ученых. Принято считать, что для процесса приспособления индивида характерны важные признаки. Активное участие в адаптации принимает сознание индивида. Среда, в которой осуществляется адаптация, «нередко оказывается результатом его трудовой деятельности». Индивид «не просто пассивно воспринимает результаты адаптации, но в состоянии систематически и целенаправленно изменять их в соответствии с социальными условиями своего бытия» [47, 232]. Традиционно приспособление трактуется не как состояние, а как процесс адаптации к новым условиям жизнедеятельности посредством проявляемой активности,

результатом чего выступает изменение субъекта и среды. Это говорит об активном характере приспособления индивида, проявляющемся в овладении новым видом деятельности через изменения, происходящие в структуре личности в процессе собственной активности.

В концепции личности русского ученого А.Ф. Лазурского [27, 8] адаптация предстает как широкое понятие, предполагающее приспособление к природе, вещам, людям, человеческим взаимоотношениям, идеям, эстетическим, моральным, религиозным ценностям и т.п. Полнота, глубина и всесторонность приспособления человека определяются, по мнению А.Ф. Лазурского [27, 8], как внешними условиями, так и степенью его одаренности (прирожденным запасом физических и духовных сил). Причем последнее наиболее значимо. Личность с позиции ученого [27, 10] представляет собой единство взаимосвязанных и взаимообусловленных проявлений: эндopsихики (память, внимание, мышление, воображение, аффективная возбудимость, способность к волевому усилию, импульсивность, быстрота, сила и обилие движений) и экзопсихики, содержание которого определяется отношением личности к внешним объектам, к среде. Эндopsихика составляет основу человеческой личности.

Существенные признаки повышения психического уровня:

а) богатство личности (общее количество психической продукции, проявляющееся вовне обилием, разнообразием и сложностью или, наоборот, бедностью, однообразием, примитивностью отдельных психических проявлений);

б) сила, интенсивность отдельных психических проявлений; более значительная степень развитых способностей выделяет человека, его продукты и проявления среди других людей;

в) сознательность и идейность психических проявлений. «Чем выше духовная организация человека, тем более богатой и интенсивной душевной жизнью живет он»; результатом выступает наличие у человека нравственных, социальных и т.п. принципов, а на более высоких ступенях развития – общего мирозерцания;

г) координация психических элементов, составляющих в своей совокупности человеческую личность; постепенный рост координации психических элементов детерминирует постепенное возрастание уровня психического развития (большую работоспособность, способность к умственному труду и умственной продукции) [27, 14–17].

Уровень психического развития личности определяет особенности отношений между личностью и окружающей средой [27, 14–18],

отражает успешность адаптации и свидетельствует о процессе психического роста человека. Низший уровень характеризует преобладающее влияние внешней среды на психику человека. Следствием этого выступает несоответствие между его задатками и усвоенными им профессиональными навыками и взглядами, неспособность дать то немногое, что возможно было бы при более самостоятельном поведении. А.Ф. Лазурский называет таких людей «недостаточно или плохо приспособленные». Люди со средним уровнем психического развития обладают большей способностью адаптироваться к окружающей среде. Являясь более сознательными, обладая большей работоспособностью и инициативой, они осуществляют выбор профессиональной деятельности, соответствующей их склонностям и задаткам, работают продуктивно [27, 18]. Он называет их «приспособившиеся». Для высшего уровня психического развития характерно не только приспособление к окружающей среде, но и процесс творчества. Эта категория людей названа ученым «приспособляющиеся» [27, 19].

В научной литературе отражено и такое понимание адаптации, как преодоление затруднений через привыкание, освоение нового дела, «процесс выработки, по возможности, оптимального режима целенаправленного функционирования личности, т.е. приведение ее в конкретных условиях времени и места в состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы направлены и расходуются на выполнение ее основных задач» [2, 62–64]. При этом «в процессе адаптации еще нет ничего от собственно предметной деятельности, направляемой непосредственно на достижение цели (например, на получение новых знаний, навыков, умений), хотя и адаптация, и ...деятельность часто протекают одновременно» [6, 65].

Разница в трактовке адаптации к профессиональной деятельности в советской и отечественной научной литературе обусловлена местом, которое отводят ей исследователи в общем процессе становления специалиста.

Одни ученые связывают начало профессиональной адаптации будущего специалиста с обучением, считают ее частью подготовки в учреждении образования [40]. В центре их внимания изменения, происходящие в структуре личности обучаемых на этапе профессионализации, а также их способности к дальнейшему развитию. Другие включают профессиональную адаптацию в процесс становления специалиста в качестве одного из этапов, следующего за этапом

«профессиональная подготовка», и трактуют ее как приобретение профессионального мастерства [9].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [17, 73–74] связывают между собой адаптацию и готовность к деятельности, отмечают их взаимное влияние. Профессиональная адаптация, по их мнению, имеет место в самостоятельной трудовой деятельности специалиста и зависит от уровня его психологической готовности, сформированной на этапе профессионального обучения. Опираясь на взгляды И.П. Павлова, ученые [17] объясняют адаптацию к профессиональной деятельности повторением и подкреплением внешних воздействий в одинаковых условиях. «При внешнем стереотипе временные связи организма с этими условиями, устанавливаемые головным мозгом, упрочиваются, образуют устойчивую систему, в результате чего соответствующая деятельность протекает сравнительно легко, без особых усилий» [17, 77]. Процесс адаптации выступает в значительной степени процессом выработки новых стереотипов.

Профессиональная адаптация с позиций деятельностного подхода, наиболее широко распространенного в исследованиях советских ученых, занимающихся психологией и педагогикой адаптаций, означает приобщение личности к определенным видам деятельности, усвоение их [44] и осуществляется посредством формирования знаний, умений, профессиональных качеств, свойств личности, профессионального самосознания будущего специалиста на этапах профессионального обучения или самостоятельной профессиональной деятельности. Процесс усвоения знаний всегда: а) активный со стороны субъекта; б) создает новые предпосылки для дальнейшего развития деятельности, формирует новые способности; в) опосредствуется взрослым (педагогом) [28; 29].

С позиций ролевого подхода адаптация к профессиональной деятельности рассматривается как: ознакомление с профессионально-ролевой позицией и последующим освоением ее [7, 29]; активная интернализация системы новых ролей и шаблонов поведения [38, 43]. Под профессиональной ролью исследователи понимают реализацию прав и обязанностей, заключенных в ролевой позиции, в соответствии с индивидуальными особенностями человека [7, 30].

Профессиональная адаптация характеризуется также как один из этапов личностной самореализации специалиста в профессиональной деятельности. В центре внимания находится личностная направленность процесса его адаптации. Утверждается важность осознания

сущности и функций профессиональной деятельности, сформированности отношения к профессии, а также «...собственных возможностей и потребностей, принятия профессиональной деятельности как желаемой и целесообразной сферы реализации себя» [21, 3].

Таким образом, понятия «профессиональная адаптация учащихся (студентов)» и «адаптация к профессиональной деятельности» близки по смыслу и представляют собой процесс и результат активного вхождения в профессию в условиях вузовского обучения посредством усвоения содержания и способов выполнения будущей самостоятельной профессиональной деятельности, а также формирования профессионально важных личностных характеристик, выступающих в качестве ее предпосылок.

Дифференцируют разные виды адаптации в общем адаптационном процессе студентов и учащихся вузов и ссузов. Отдельные авторы [35, 87] выделяют два вида адаптации: адаптацию к учебной деятельности, дидактическую или познавательную и адаптацию к профессиональной деятельности. Другие авторы [10, 94], говоря об «уровнях» в адаптационных процессах, отмечают уровень принятия социального статуса и статуса студента вообще и уровень принятия профессиональной роли. Третьи [6; 25, 6–7] под адаптацией к условиям обучения в вузе понимают социально-психологическую, дидактическую и профессиональную. Также выделив три вида адаптации, исследователи Х.Й. Лийметс и Б.Я. Недзвецкий [30, 4] считают, что студент должен адаптироваться к вузовским бытовым условиям, системе учебной работы, личным взаимоотношениям с окружающей социальной средой.

Основное содержание процесса адаптации студентов младших курсов Л.К. Гришанов и В.Д. Цуркан [16, 6] определяют как: 1) новое отношение к профессии; 2) освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы и др.; 3) приспособление к новому типу учебного коллектива, его обычаям и традициям; 4) обучение новым видам научной деятельности; 5) приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам «студенческой» культуры, новым формам использования свободного времени.

Таким образом, адаптация учащихся вузов и ссузов традиционно рассматривается в трех видах, отражающих направления их деятельности: дидактическая (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний), социально-психологическая

(включение в студенческий коллектив, усвоение его правил, традиций, норм, установление взаимоотношений с преподавателями, администрацией, членами группы) и профессиональная адаптация (формирование профессиональных качеств, освоение знаний, навыков, умений, требований к профессии).

Существенными сторонами адаптации, по мнению одних авторов, являются установление новых постоянных социальных контактов в незнакомой среде, формирование малых групп и вхождение первокурсника в уже существующие формальные и (прежде всего) неформальные группы студентов [30, 13]. С позиции других определяющее значение имеет усвоение новых видов учебной и научной деятельности, что обусловлено стремлением получить профессию, новой организацией обучения, а также большим объемом самостоятельной работы [2; 16].

Таким образом, на первом курсе адаптация студентов в вузе обеспечивается, как правило, за счет преимущественной адаптированности в познавательной сфере деятельности, что объясняется большей степенью сформированности готовности к познанию, чем к установлению межличностных отношений, склонностью «...недооценивать значимость включенности в отношения с группой для успешности в учебе» [43, 16].

Расходятся мнения и относительно успешности адаптации студентов к разным сферам деятельности. Одни авторы утверждают, что в силу конкурирующих отношений между социально-психологической и дидактической адаптацией студенты успешно адаптируются к одной из них [43, 11]. Другие убеждены, что если студенты достигают большего успеха в одном направлении, то они более успешны и в другом. Ряд исследователей проблемы [4; 49] отводят ведущую роль профессиональной адаптации, не отрицая и не уменьшая при этом роли социально-психологической и дидактической в общем адаптационном процессе студентов вузов.

На наш взгляд, процесс адаптации учащихся профессиональных учебных заведений целесообразно рассматривать в совокупности дидактической, социально-психологической и профессиональной адаптации, учитывать их взаимосвязь и взаимообусловленность. Названные виды адаптации – это необходимые условия обучения студентов будущей специальности. Однако акцентировать внимание в процессе подготовки будущего специалиста следует на его профессиональной адаптации, наименее трудно осуществляемой

посредством самостоятельных усилий. Адаптация к учебному заведению при этом – важное составляющее процесса профессиональной адаптации студентов.

Адаптация к профессиональной деятельности – это сложный процесс, связанный с переживанием кризисов. Под кризисом в адаптации к профессиональной деятельности понимаем этап адаптационного процесса, во временных рамках которого резко снижаются показатели учебно-профессиональной деятельности студентов, что сопровождается отрицательными эмоциональными переживаниями как результат неадекватного реагирования на предъявление требований, а также представлений о собственной неуспешности и некомпетентности.

Кризис в профессиональной адаптации – это кризис приспособления. Его основные критерии: а) возникновение при вхождении в новую образовательную среду; б) отчетливость границы начала и относительная отчетливость границы окончания; в) резкое ухудшение показателей учебно-профессиональной деятельности; г) отрицательные эмоциональные переживания; д) легкость определения. Характерными чертами кризисов в профессиональной адаптации являются: а) глубина; б) широта; в) продолжительность; г) динамика изменения показателя адаптированности; д) границы начала и окончания кризиса; е) результат; ж) пролонгированный эффект выхода из кризиса.

Различные виды кризисов, одновременно переживаемые студентом, возникают в процессе адаптации к разным аспектам деятельности (учебно-познавательная, социально-психологическая, профессиональная). При наличии общих черт они обладают специфическими особенностями, обусловленными содержанием и целями конкретной деятельности. Учитывая традиционное рассмотрение адаптации учащихся в трех видах, отражающих вышеназванные сферы деятельности, дифференцируем дидактический кризис, кризис профессионального выбора и кризис взаимоотношений [34, 134].

Дидактический кризис в адаптации студентов характеризуется снижением учебной успешности, пропусками учебных занятий, систематической неподготовленностью к ним, низким уровнем поведенческой активности в учебном процессе, принятием решения об уходе из учебного заведения, кризис взаимоотношений – проблемами в общении с преподавателями, конфликтами со сверстниками; и, наконец, кризис профессионального выбора – как вышеназванными поведенческими проявлениями, свойственными дидактическому

кризису, так и специфическими признаками: снижением удовлетворенности сделанным профессиональным выбором, принятием решения об изменении профиля обучения, специальности.

Следствием протекания адаптационного кризиса выступают изменения личности на когнитивном, эмоциональном и мотивационном уровнях. Это обуславливает выделение когнитивного, эмоционального и мотивационного видов кризисов в адаптации в целях более глубокого постижения сути явления.

Все виды адаптационных кризисов взаимосвязаны и взаимообусловлены. Вместе с тем одновременно переживаемые адаптантом, они обладают признаками первичности или вторичности. Вторичный кризис означает, что возникновение кризиса детерминировано протеканием другого или других видов кризисов. Кризис, следствием протекания которого выступает очередной кризис, мы называем первичным. Так, дидактический кризис провоцирует кризис профессионального выбора. В данном случае дидактический кризис обладает признаками первичности, а кризис профессионального выбора – вторичности. Вместе с тем в индивидуальных «сценариях» адаптации наблюдается и обратная картина: признаками первичности обладает кризис профессионального выбора.

В зависимости от величины оценки широты кризис в адаптации может носить универсальный, общий, частичный или единичный характер. Универсальный характер кризис приобретает при условии его переживания абсолютным или почти абсолютным числом адаптантов (100–90%). Для кризиса общего характера свойственно снижение показателей адаптированности у преобладающего большинства обучаемых (89–50%), кризиса частичного характера – у части адаптантов (49–10%), кризиса единичного характера – у отдельных из них.

В качестве кризиса универсального характера выступает дидактический. Когнитивный, эмоциональный и мотивационный кризисы в дидактической адаптации студентов носят общий характер, кризис профессионального выбора – частичный. Кризис взаимоотношений может носить как единичный, так и частичный характер в зависимости от этапа адаптационного процесса и др.

С учетом глубины (степень снижения показателя адаптированности) выделены кризисы острые и со смягченным вариантом протекания. К категории острых отнесены когнитивный и эмоциональный кризисы в дидактической адаптации студентов женского пола. Смягченный вариант протекания кризисов наблюдается в адаптации

студентов, обучающихся по традиционной вузовской модели профессиональной подготовки будущего специалиста, а также в адаптации студентов мужского пола [34, 135].

По продолжительности кризисы в адаптации могут быть длительными и кратковременными. В большинстве случаев это относительно непродолжительные периоды, охватывающие 4–5 месяцев. Вместе с тем имеются данные о длительном характере протекания кризиса профессионального выбора [34, 135].

Необходимо дифференцировать кризисы с положительной и отрицательной динамикой развития адаптантов в рамках критического периода. Первые характерны для адаптации студентов, обучающихся по традиционной модели профессиональной подготовки будущего специалиста.

Кризисы могут иметь четко очерченные и «размытые» границы начала и окончания. По данным исследования границы эмоционального кризиса в дидактической адаптации отчетливы, границы кризиса профессионального выбора «размыты» [34, 135–136].

Наконец, кризисы в адаптации могут иметь статистически значимый пролонгированный эффект выхода или могут быть лишены названного признака. Значимость эффекта подобного рода в определенной мере обусловлена реализуемой моделью профессиональной подготовки будущих специалистов и половыми различиями студентов.

При наличии общих черт, характерных для адаптационных кризисов, переживаемых большинством первокурсников, имеются индивидуальные сценарии их протекания со свойственной им спецификой границ, продолжительностью, глубиной, шириной, значимостью пролонгированного эффекта выхода. Это объясняется индивидуальными и личностными особенностями адаптантов.

Краткое описание кризисов профессионального выбора, переживаемых студентами в профессиональной адаптации

Кризис профессионального выбора в адаптации студентов первого года обучения: глубокий; частичный по широте охвата (21,5%). Границы его начала и окончания: сентябрь – июнь. Они слабо очерчены. Продолжительность этого кризиса около 10 месяцев. Имеется позитивный результат его переживания – согласованность сформированных ранее представлений о профессии с реальностью; более глубокое осознание эмоционально-оценочного отношения

к сделанному профессиональному выбору. Отмечен пролонгированный эффект выхода из кризиса – значительный рост удовлетворенности студентов выбором профессии. Кризис профессионального выбора в адаптации студентов первого года обучения вызван переживанием других видов кризисов (установлена связь успеваемости и удовлетворенности студентов профессиональным выбором в начале первого года обучения, середине и конце первого семестра), распространением возникших в связи с этим отрицательных эмоций на сферу сделанного профессионального выбора.

Второй кризис профессионального выбора (третий – четвертый годы обучения) отличается парадоксальным характером: при сокращении числа студентов, удовлетворенных выбором профессии, возрастает число тех, кому она начинает нравиться больше. Кризис сопровождается переоценкой значимости профессии [24], переосмыслением ее сущности, своих возможностей, познанием реальной перспективы профессии, места и роли специалиста этого профиля в обществе, что обусловлено апробацией своих сил на практике, содержанием и особенностями ее организации; трудностями, переживаемыми студентами в процессе изучения новых учебных дисциплин, связанных с профессионализацией. Его характерные черты: неглубокий; частичный по широте охвата; с размытыми границами начала и окончания; продолжительностью протекания около 2 лет. Его результат – согласование имеющихся представлений о профессии с профессиональной реальностью; смена учебной мотивации на профессиональную [18, 37].

Третий кризис профессионального выбора студенты вузов переживают на пятом году обучения. Он специфичен для юношей и девушек, обучающихся по двухступенчатой модели профессиональной подготовки будущих специалистов (высший колледж), характеризуется мягким вариантом протекания. Важным социальным фактором, провоцирующим его, выступает содержание учебных программ для второй ступени профессиональной подготовки, не удовлетворяющее потребностей студентов в новой информации [24, 83]. Снижение адаптированности к профессиональной деятельности происходит также у студентов пятого года обучения, не реализовавших свои профессиональные намерения, связанные с другим профилем обучения [34, 106].

Кризисы в адаптации студентов к профессиональной деятельности не имеют прямого отношения ни к одному из известных

в психологии и описанных в научной литературе кризисов. Адаптационные кризисы – это кризисы приспособления, имеющие отношение к освоению учебно-профессиональной деятельности на этапе профессионализации. Их отличия от известных в психологии кризисов возрастного развития (Л.С. Выготский) [12] состоят в следующем: а) возникновение при переходе субъекта от одной образовательной ступени к другой; б) отчетливость границы начала; в) меньшая продолжительность во времени протекания (для значительного большинства адаптантов); г) множественность одновременно переживаемых кризисов (дидактический кризис, кризис профессионального выбора, кризис взаимоотношений) и д) отрицательные эмоциональные переживания трудностей учебно-профессиональной деятельности, осознание их.

Следует дифференцировать кризисы в профессиональной адаптации и психосоциальные кризисы (Э. Эриксон). Если первые – это кризисы приспособления, переживаемые учащимися на одном из этапов адаптационного процесса при вхождении в условия вузовской и конструируемой профессиональной реальности, то вторые (психосоциальные) вызваны прохождением индивидом восьми стадий от рождения до конца своих дней. Если у Э. Эриксона кризисы неизбежны, они предопределены генетически в силу предопределенности стадий личностного развития, то кризисы в адаптации имеют социально-психологический характер, возникают при вхождении в новую образовательную среду. Возможно упреждение и смягчение их отрицательных проявлений посредством создания соответствующих условий для функционирования психологических механизмов личности в рамках используемых адаптирующих средств [34, 169–200]. В теории упреждающей адаптации к профессиональной деятельности кризис – это специфический вариант адаптируемости субъекта.

Еще одно важное отличие двух видов кризисов. Психосоциальные кризисы у Э. Эриксона характеризуют отношения индивида с окружающими, переживаемые им эмоциональные состояния, проявляемые качества личности. Симптоматика адаптационных кризисов отражает изменения не только в эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфере личности студента, но и в когнитивной. Эти изменения обусловлены освоением им учебно-профессиональной деятельности и общением с преподавателями и сверстниками.

Упреждение глубоких, широких и продолжительных кризисов в профессиональной адаптации или смягчение их отрицательных

проявлений возможно при осуществлении упреждающей адаптации. **Упреждающая адаптация** – это управляемый процесс и результат вхождения студентов в условия профессиональной деятельности на этапе вузовского или ссузовского обучения. В процессе упреждающей адаптации создаются условия, необходимые для формирования психологических механизмов личности. Общее условие управляемой профессиональной адаптации – вовлечение учащихся в профессиональную деятельность или деятельность, содержащую ее компоненты для формирования необходимых в будущем знаний и умений [5, 117]. Оно предполагает организацию совместной и индивидуальной работы по ориентации учащихся на конкретную профессию и специальность еще на этапе школьного обучения [51]; приближение условий обучения в школе к реальным условиям профессионального обучения; «проигрывание» (индивидуальное, групповое) возможных вариантов действий, которые создают у оптантов умственные модели будущей работы [17, 146, 152].

Важна выработка у учащихся общих умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности: умений, связанных с социально приемлемым поведением, способностью к сотрудничеству и творчеству [45, 21]. Высока значимость нравственного опыта начинающего специалиста (его морально-этическая направленность, отношение к труду, своим обязанностям, другим людям), приобретенного еще на этапах школьного и профессионального обучения [23, 109].

Включение школьников в процесс обучения профессионального учебного заведения – условие их успешной дидактической адаптации на этапе профессионализации. Его практическая реализация предполагает обеспечение межпредметных связей в построении учебных программ школьного и профессионального образования; ознакомление школьников с содержанием вузовских учебных дисциплин; применение в школе форм и методов обучения, приближающихся к вузовским, но отличающихся «меньшим объемом и степенью трудности учебного материала, предназначенного для самостоятельного усвоения»; дифференциацию обучения в старших классах; осуществление учебной ориентации и обеспечение единства учебной и научной работы школьников и начинающих студентов [1; 8; 36; 48].

Не менее важен «встречный» процесс – заимствование профессиональными учебными заведениями опыта средней школы «прежде всего в области активных методов обучения» [8; 51, 14–15],

приближение функций и содержания работы куратора группы студентов к функциям и содержанию работы классного руководителя.

Учитывая трудности адаптации первокурсников (неумение справиться с возрастающим объемом самостоятельной работы, правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки, и, как следствие, нежелание заниматься научной работой), важным условием дидактической адаптации выступает формирование готовности к учебному труду студента [8; 13; 36]. Реализация этого условия требует включения первокурсников в научно-исследовательскую работу, обучения их культуре умственного труда, создания системы внешних воздействий на каждого студента нового приема, обеспечивающей его самостоятельность и творческую активность во всех видах учебно-воспитательной и общественно-полезной деятельности [40, 127]. Ценность творчества при этом необходимо видеть не в результате, а в самом процессе, включенности в творческую деятельность, упражнении в творческом воображении [11, 63].

Управлять профессиональной адаптацией – это вовлекать учащихся в деятельность, совместную по характеру, самостоятельную по способу организации [15, 12–13]; формировать у них потенциальную готовность к решению творческих задач [37, 23]; развивать у них рефлексивные умения, необходимые для изменения качественной стороны знаний, реконструкции и дополнения объекта познания [50]; создавать для каждого юноши и девушки индивидуальную ситуацию творческого развития [22]; оптимально развивать все виды мышления, эмоциональный интеллект, специально формировать обобщенные приемы умственной деятельности [20; 55].

Успешной адаптации учащихся к творческой стороне профессиональной деятельности будут содействовать оптимальный психологический климат, атмосфера доброжелательности [26].

Значима в плане управления адаптацией учащихся к творческой профессиональной деятельности и реализация следующих условий: систематическое использование форм и методов обучения, которые требуют творческого подхода учащихся, студентов к решению поставленных задач и направлены на развитие их творческих сил; организация самостоятельных работ творческого и познавательно-практического характера; учет специфики предмета и характера изучаемого в этот период материала; тщательный отбор видов творческих заданий применительно к этапу усвоения знаний и формирования навыков и умений; рациональное сочетание творческих

заданий с заданиями воспроизводящего характера; учет этапов и звеньев творческого процесса решения задачи [19; 52].

Об эффективности реализации условий профессиональной адаптации можно объективно судить по ее критериям.

Результаты профессиональной адаптации учащихся (студентов) можно определить, опираясь на следующие признаки: представления о профессии, удовлетворенность профессиональным выбором, готовность приспособления к профессиональной деятельности (учебная эффективность, самоэффективность в учебной и начальной профессиональной деятельности), активность, самочувствие, настроение и желание учиться. О дидактической адаптации студентов можно судить по учебной эффективности (уровень сформированности знаний, навыков и умений), учебной самоэффективности и желанию учиться. Успешность социально-психологической адаптации студентов характеризуют тревожность, связанная с ситуациями общения со сверстниками и преподавателями, социометрический статус, удовлетворенность во взаимоотношениях в учебной группе, представления о ней, а также уровень благополучия взаимоотношений в учебной группе и индекс изолированности (групповые диагностические показатели).

К социально-психологическим критериям адаптации к творческому аспекту профессиональной деятельности относим творческую активность деятельности будущего специалиста, его творческую эффективность (уровень сформированности качеств творческой личности специалиста), адекватную самооценку этих качеств и самоэффективность в творческой деятельности.

Вопросы для самоконтроля

1. Кто является основателем психологии адаптаций?
2. В чем суть адаптации с позиции функциональной психологии?
3. Какова цель психологии адаптаций с позиции бихевиоризма Дж. Уотсона?
4. Какой характер носит теоретическая модель адаптации Ж. Пиаже?
5. Какие состояния с позиции теории когнитивного диссонанса переживает индивид, осуществляющий вхождение в новую среду?

6. Охарактеризуйте механизмы адаптации к новым условиям жизнедеятельности с позиции социально-когнитивной теории.
7. Что утверждает принцип взаимного детерминизма А. Бандуры применительно к проблеме адаптации?
8. Какая психологическая теория подвергла критике ценность адаптации?
9. Какое содержание вкладывает в понятие «адаптация» А.Ф. Лазурский?
10. Какую категорию людей А.Ф. Лазурский называет «приспосабливающимися»?
11. Назовите важные признаки процесса приспособления индивида с позиции советской науки.
12. Какие виды адаптации традиционно выделяют в общем адаптационном процессе студентов и учащихся?
13. В чем специфика кризисов в адаптации?
14. Каковы основные критерии кризиса в адаптации?
15. Охарактеризуйте кризис профессионального выбора в адаптации студентов вуза.
16. Что такое упреждающая адаптация?
17. Каковы условия адаптации студентов к профессиональной деятельности?
18. С помощью каких признаков можно определить результаты профессиональной адаптации будущих специалистов?

Темы для рефератов

1. Феномен адаптации в когнитивистских концепциях зарубежной психологии.
2. Феномен адаптации в поведенческой психологии США.
3. Феномен адаптации в отечественной психологии.
4. Теоретико-методологические основы адаптации учащихся и студентов профессиональных учебных заведений.
5. Виды адаптации в общем адаптационном процессе студентов.
6. Психологические механизмы профессиональной адаптации.
7. Психолого-педагогические условия профессиональной адаптации.

8. Критерии адаптации к профессиональной деятельности.
9. Теоретические аспекты проблемы кризисов в профессиональной адаптации.
10. Виды кризисов в профессиональной адаптации студентов.
11. Упреждающая адаптация: сущность, механизмы.

Глоссарий

Адаптация студентов к профессиональной деятельности – процесс вхождения в профессиональную деятельность, осуществляемый посредством усвоения ее содержания и способов решения задач, а также посредством изменений в структуре личности будущих специалистов.

Адаптивность – качественное своеобразие способностей личности и способов выполнения деятельности, адекватных условиям окружающей среды.

Аккомодация – изменение, модификация сложившихся схем поведения адаптанта в процессе вхождения в новую среду жизнедеятельности (конструируемую профессиональную реальность).

Ассимиляция – механизм, при котором субъект адаптирует новую реальность (вузовскую, профессиональную) к имеющимся у него структурам посредством принятия чего-либо, включения его в свою внутреннюю данность по аналогии с интериоризацией.

Взаимный детерминизм – взаимные влияния переменных друг на друга (личностные и средовые факторы постоянно переплетаются и взаимодействуют).

Гомеостазис – сохранение и поддержание постоянства внутренней среды организма.

Деадаптация – несоответствие поведения, социальной роли и ситуации; поисково-компенсаторные формы поведения.

Дидактическая адаптация – вхождение учащихся (студентов) в содержание обучения профессионального учебного заведения, приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний.

Интериоризация – процесс превращения реальных действий с предметами во внутренние, идеальные.

Критерии адаптации к профессиональной деятельности – признаки, на основании которых производится оценка эффективности приспособления субъекта к профессиональной реальности.

Механизмы упреждающей адаптации – закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, обеспечивающие повышение уровня ее адаптированности, для функционирования которых создаются специальные условия.

Научение посредством моделирования – наблюдение за поведением других людей и формирование на этой основе идей об исполнении поведения.

Самозффективность – состояние ожидания личной эффективности, убежденность адаптанта в своих интеллектуальных, волевых и физических возможностях в плане достижения преследуемой учебной или профессиональной цели.

Социальная адаптация – определенный этап процесса взаимодействия личности и среды, содержание которого заключается в освоении личностью новой социальной роли и условий деятельности, а результат – в достижении динамического равновесия между взаимодействующими сторонами, являющегося основой перехода личности к творческой деятельности.

Социально-психологическая адаптация – процесс активного приспособления к условиям новой социальной среды, результатом которого выступают усвоение норм, традиций группы, установление взаимоотношений с ее членами.

Упреждающая адаптация студентов – управляемый процесс вхождения студентов в новые условия обучения в вузе и конструируемую профессиональную реальность посредством создания соответствующих условий для функционирования конструктивных психологических механизмов личности, результатом чего выступает рост их адаптированности, а следовательно, и недопущение или смягчение отрицательных проявлений кризисов в адаптации.

Экстериоризация – переход внутренних, психических актов во внешний план, в конкретные внешние реакции и действия человека.

Литература

1. *Алибекова Г.З.* Ориентация и отбор школьников на педагогические профессии в США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.– М., 1990.
2. *Андреева Д.А.* О понятии адаптации. Исследования адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество.– Л., 1973.– Вып. 13.
3. *Бандура А.* Теория социального научения / Пер. с англ.; Под ред. Н.Н. Чубарь.– СПб., 2000.
4. *Бодрова К.И.* Особенности адаптации студентов в вузе // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации кадров: тез. докл. всесоюз. науч.-техн. конф.– В 2 ч. Ч. 1.– Мн., 1976.
5. *Бологова Е.И., Савицкая Н.В.* Общее, особенное и единичное в адаптации студентов к вузовским условиям жизни и деятельности // Психологические вопросы формирования личности будущего учителя: межвуз. сб. науч. трудов / Редкол.: П.А. Просецкий (отв. ред.) и др.– М., 1986.
6. *Брудный В.И., Коганов А.Б.* Адаптация студентов младших курсов вуза: Из опыта работы технических вузов юга Украины.– М., 1975.
7. *Брудный В.И.* Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов.– М., 1976.
8. *Вдовенко В.М.* Тенденции развития взаимосвязи среднего и высшего образования во Франции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.
9. *Воробьева Т.А.* Профессиональная пригодность как центральная проблема профессиональной подготовки специалиста // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах: сб. статей / Под ред. Н.В. Кузьминой.– Л., 1970.
10. *Воронова Р.А.* К вопросу о социально-психологической адаптации студента-заочника // Проблемы адаптации молодого учителя к условиям работы сельской школы: сб. статей / Ред. Е.Н. Кирпичникова.– Барнаул, 1977.
11. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя.– 3-е изд.– М., 1991.
12. *Выготский Л.С.* Психология.– М., 2000.
13. *Гаврилов В.А.* Проблемы самообразования и культуры учебного труда студентов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. статей / Редкол.: В.А. Гаврилов (отв. ред.) и др.– Кишинев, 1990.

14. *Георгиевский А.Б.* Проблема преадаптации. Историко-критическое исследование.– Л., 1974.
15. *Глубокова Е.И.* Коллективная творческая деятельность студентов как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.– Л., 1989.
16. *Гришанов Л.К., Цуркан В.Д.* Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: сб. статей / Редкол.: В.А. Гаврилов (отв. ред.) и др.– Кишинев, 1990.
17. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности.– Мн., 1976.
18. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал.– 1997.– № 6.
19. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел.– М., 1989.
20. *Калмыкова З.И.* Психологические принципы развивающего обучения.– М., 1979.
21. *Каминская М.В.* Стимулирование процесса профессиональной адаптации молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.– М., 1993.
22. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество.– М., 1990.
23. *Кирпичникова Е.Н.* Влияние ценностно-ориентационного единства на адаптацию молодого учителя сельской школы // Проблемы адаптации молодого учителя сельской школы: межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Е.Н. Кирпичникова.– Барнаул, 1980.
24. *Кольвах О., Кончанин Т.* О «критических» моментах в процессе адаптации // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента: материалы симп. / Редкол.: К.О. Сантросян (отв. ред.) и др.– Ереван, 1973.
25. *Колызаева Н.Г.* Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– Л., 1989.
26. *Кулюткин Ю.М., Сухобская Г.С.* Развитие творческого мышления школьников.– Л., 1967.
27. *Лазурский А.Ф.* Избранные труды по психологии.– М., 1997.
28. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1.– М., 1983.
29. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2.– М., 1983.
30. *Лийметс Х.Й., Недзвецкий Б.Я.* Некоторые педагогические меры, способствующие адаптации студентов первого курса в вузе: доклад на пленуме совета.– Тарту, 1970.

31. *Лихи Т.* История современной психологии.– 3-е изд.– СПб., 2003.
32. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой.– СПб., 1999.
33. *Маслоу А.Г.* Психология бытия / Пер. с англ.– М., 1997.
34. *Мирзаянова Л.Ф.* Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения).– Мн., 2003.
35. *Миттельман Р.И.* Диагностирование у студентов педвуза и учителей важных для успешной адаптации свойств внимания и мышления // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента: материалы симп. / Редкол.: К.О. Сантросян (отв. ред.) и др.– Ереван, 1973.
36. *Михайловна А.Ф.* Социально-педагогические проблемы подготовки молодежи Германской Демократической Республики к образованию в высших учебных заведениях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974.
37. *Моляко В.А.* Психология творческой деятельности.– Киев, 1978.
38. *Педаяс М.-И.* Роль различных факторов развития в профессиональной адаптации учителя // Советская педагогика и школа.– 1973.
39. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды / Пер. с англ. и фр.– М., 1994.
40. *Просецкий П.А.* Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе // Комплексная проблема профессиональной ориентации, адаптации и повышения квалификации кадров: тез. докл. всесоюз. науч.-техн. конф. В 2 ч. Ч. 1.– Мн., 1976.
41. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ.– М., 1998.
42. *Роджерс К.Р.* Клиентоцентрированная терапия / Пер. с англ.– М., 1997.
43. *Сиомичев А.В.* Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.– Л., 1985.
44. *Сластенин В.А.* О профессиональной адаптации молодого учителя // Советская педагогика.– 1976.– № 3.
45. *Тищенко В.В.* Допрофессиональная подготовка в современной общеобразовательной школе Франции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.– М., 1990.
46. *Фестингер Л.* Введение в теорию диссонанса // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской.– М., 1984.
47. *Философские проблемы адаптации / Под ред. Г.И. Царегородцева.– М., 1975.*

48. *Хайруллин Ф.Г.* Некоторые социальные проблемы формирования студенчества и адаптации студентов к вузу: Автореф. дис. ... канд. фило-соф. наук.– Саратов, 1972.

49. *Хрлюян Г.Т.* О периодизации процесса адаптации студенчества // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента: материалы симпозиума / Редкол.: К.О. Сантросян (отв. ред.) и др.– Еревант, 1973.

50. *Цапок В.А.* Творчество (Философский аспект проблемы).– Кишинев, 1989.

51. *Чурекова Т.М.* Профессиональная адаптация выпускников университета к деятельности учителя средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.– М., 1989.

52. *Шубинский В.С.* Педагогика творчества учащихся.– М., 1988.

53. *Эриксон Э.* Детство и общество.– Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ.– СПб., 1996.

54. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.– М., 1996.

55. *Яковлева Е.Л.* Психология развития творческого потенциала личности.– М., 1997.

56. *Bandura A.* Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // *Psychological Review*.– 1977.– № 84.

57. *Bandura A.* Social Foundations of Thought and Actions: A Social Cognitive Theory.– N., 1986.

АДАПТАЦИЯ И ГОТОВНОСТЬ

Л.А. Кандыбович

Адаптация (лат. *adaptare* – прилаживание) – это приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Понятие адаптации возникло в XIX в. и использовалось вначале главным образом в биологии. Затем его стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организмов, но и к личности человека, и даже к коллективному поведению. В настоящее время понятие «адаптация» широко применяется как в естественных, так и общественных науках. Положительный эффект адаптации – увеличение относительного соответствия поведения влияниям новой среды. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях. Благодаря адаптации создаются возможности оптимального функционирования личности в необычной обстановке. Если же адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета и условий деятельности, вплоть до нарушений в ее регуляции. В адаптивном поведении человека могут участвовать физиологические, эндокринные и другие реакции организма, психические процессы, опыт, состояния и свойства личности. Отсюда ясно, что адаптация и готовность к деятельности связаны между собой, оказывают то или иное влияние друг на друга.

Проведенные нами исследования и анализ литературы показывают, что в зависимости от того, в каких внешних условиях и на каком уровне осуществляется взаимодействие человека со средой, могут проявляться различные адаптации: физиологическая – изменение во взаимодействии различных физиологических систем организма, например, при увеличении интенсивности труда; биологическая – изменение в обмене веществ и функциях органов соответственно жизненному значению раздражителей, например, при акклиматизации (когда нарушается сон, аппетит, снижается работоспособность); психологическая – приспособление к условиям, задачам на уровне психологических процессов, явлений, например, повышение чувствительности глаза в темноте или притупление слуховой чувствительности под воздействием шума, сильных звуков, повышение темпа мышления при дефиците времени; социальная – вхождение в новую работу, в новый коллектив, приспособление к условиям нового места жительства.

Указанные виды адаптации могут взаимодействовать и проявляться одновременно, что наблюдается, например, в начале деятельности молодых рабочих на производстве.

Чем сложнее условия и значительнее в общественном отношении цели, стоящие перед людьми, тем большую роль в процессах адаптации играют высшие стороны личности, включая и мировоззрение. Яркий пример этому – космический полет, приспособление к условиям которого предполагает различные виды адаптации: тонкую настройку организма и личности космонавтов.

Адаптация коллектива к новым условиям затрагивает взаимоотношения между людьми, установки и т.д. В процессе адаптации личности, коллектива не столько приобретаются новые свойства, качества, сколько перестраиваются уже имеющиеся. Сохранение эффективности деятельности происходит главным образом благодаря готовности, привыканию к новым условиям и их освоению.

Адаптация выражается не только в приспособлении организма к новым условиям, но и в фиксированных способах поведения, позволяющих справляться с трудностями, овладевать деятельностью. Эти способы носят индивидуальный, стабильный для личности данного человека характер и складываются по мере накопления и совершенствования опыта.

Особенность адаптации к опасной обстановке состоит в том, что ее поддержание связано, как правило, с волевыми усилиями.

«Привыкнуть к страшному, к отвратительному, – писал И.М. Сеченов, – не значит выносить его без всяких усилий (это бессмыслица), а значит, искусно управлять усилием»¹. Усилия необходимы для совершения действий в состоянии острого психического и нервного напряжения, усталости, неудовлетворенности, страха, которые могут возникать в опасной ситуации даже у стойкого человека, имеющего положительный опыт деятельности.

Адаптация – это процесс, который реализуется благодаря энергетической, психологической и нравственной мобилизации человека соответственно требованиям среды. Возможность такой мобилизации и освоения новых условий неодинаковы у разных людей. Поэтому наблюдаются индивидуальные особенности процесса адаптации, различия в ее качествах, скорости, прочности и т.д. Вместе с тем следует учитывать, что у человека имеются пределы адаптационных возможностей к утомлению, голоду, жажде и т.п.

Относительность пределов адаптации прослеживается и на ощущениях: болевых, температурных, вибрационных и др. Человеку трудно, почти невозможно приспособиться к очень высокой и низкой температуре, совсем незначительна адаптация к боли и т.д.

Факторы адаптации можно разделить на две группы. К первой группе относятся те, которые связаны с особенностями личности самого человека. Это такие характеристики, как общая и специальная подготовленность, характер, темперамент, познавательные и другие психические процессы, исходное функциональное состояние, возраст и т.д.

Так, лица с медленной реакцией на внешние воздействия, спокойные, рассудительные (флегматики) с большим трудом приспосабливаются к сложным условиям, но их адаптация прочнее, чем у лиц, быстро и сильно реагирующих на окружающее, эмоциональных, склонных к резким изменениям общего состояния (холерики, сангвиники). Иначе обстоит дело у меланхоликов. При прочих равных условиях он острее переживает события, склонен к преувеличению трудностей. Меланхолик, отмечал И.П. Павлов, во всем видит и ожидает плохое, опасное, попав в новые условия жизни, совершенно теряется². Такие особенности темперамента не только замедляют процесс адаптации, но и снижают ее прочность.

¹ Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения, с. 80.

² Павлов И.П. Полн. собр. соч., М., 1951, т. 3., кн. 2., с. 86.

Ход и результаты адаптации зависят, прежде всего, от уровня готовности к выполняемым задачам и мотивации поведения личности. Причем широкие общественные мотивы, чувство долга, ответственности, коллективизма могут в определенной мере компенсировать недостаток опыта, влияние на адаптацию отрицательных черт темперамента и т.п., т.к. эти мотивы способствуют проявлению активности и адекватному функционированию психических процессов. И наоборот, ослабление общественной мотивации приводит к распаду ценных форм адаптации (к трудностям, к условиям обитания и т.п.).

Вторую группу составляют те факторы, которые по отношению к личности существуют объективно: средства ознакомления с характером обстановки и решаемыми задачами, качества и пример руководителей, коллектива, воспитательная работа и др.

Адаптация к новой обстановке ускоряется, если предварительно проведена работа по ознакомлению с возможными ситуациями предстоящих действий. Важным элементом подготовительной работы является активизация общественных мотивов поведения, индивидуальных и коллективных установок людей, поддержание на высоком уровне активности познавательных процессов, усиленное формирование недостающих знаний и навыков.

Процесс адаптации основывается на расширении знаний и сведений, необходимых для правильной ориентировки, на умении управлять своим поведением, на психологической готовности к активным действиям.

Соотношение между готовностью и адаптацией, а также значение и условия наступления адаптации полнее выявляются в свете данных физиологии о приспособлении организма к изменениям среды и динамическом стереотипе.

Животный организм как система, отмечал И.П. Павлов, существует среди окружающей природы только благодаря непрерывному уравниванию этой системы с внешней средой. Как часть природы животный организм представляет собой обособленную систему, внутренняя сила которой в каждый момент, пока она существует как таковая, уравнивается с внешними силами окружающей среды. Чем сложнее организм, тем больше, многочисленнее и разнообразнее элементы уравнивания. Вся жизнь от простейших до сложных организмов, включая, конечно, и человека, есть длинный ряд все усложняющихся до высочайшей степени уравниваний с внешней средой.

Приспособление организма к среде осуществляется с помощью безусловных и условных рефлексов, особенно ориентировочно-исследовательской деятельности, которая достигает высших форм своего развития у человека благодаря общественно-историческим условиям его жизни и речевому общению.

При повторении и подкреплении внешних воздействий в одинаковых условиях, т.е. при внешнем стереотипе, временные связи организма с этими условиями, устанавливаемые головным мозгом, упрочиваются, образуют устойчивую систему, в результате чего соответствующая деятельность протекает сравнительно легко, без особых усилий. Закрепленную систему временных связей организма со средой И.П. Павлов и назвал динамическим стереотипом. Привычки представляют собой яркий пример образования динамического стереотипа. Процесс адаптации – это в значительной степени процесс выработки новых стереотипов.

Переделка старых динамических стереотипов и образование новых вызывают определенные затруднения у человека. И.П. Павлов говорил, что «тяжелые чувства при изменении обычного образа жизни, при прекращении привычных занятий, при потере близких людей, не говоря уже об умственных кризисах и ломке верований, имеют свое физиологическое основание в нарушении старого динамического стереотипа и в трудности установки нового»¹.

Изменение условий требует приспособления организма, изменений в стереотипе, формирования новых стереотипов для установления в этом случае нарушенного равновесия между условиями среды и организмом. Эти изменения и в соответствии с ними нарушение старых динамических стереотипов, трудности установки и поддержки новых являются физиологической основой напряженности, неправильных реакций, некоторых отрицательных чувств, переживаемых человеком в новой обстановке.

Активность в новой среде способствует адаптации. Исследования Н.А. Бернштейна по физиологии активности показали, что динамическое уравновешивание организма и среды устанавливается в процессе активной деятельности организма².

В трудах П.К. Анохина раскрывается механизм приспособления к усложняющимся условиям от биологического к социальному

¹ Павлов И.П. Полн. собр. соч., М., 1951, т. 3., кн. 2., с. 243–244.

² Бернштейн Н.А. На путях к биологии активности, с. 73.

уровню: формирование особого центрально-периферического образования – функциональной системы, закрепление полезных приспособительных актов и повышение устойчивости организма против внешних воздействий¹.

С опытом действий и повторным пребыванием в новой ситуации вырабатывается необходимое равновесие между возбуждающими и тормозными процессами в коре, устанавливается оптимальное соотношение в работе коры и подкорки.

Для повышения устойчивости к определенному раздражителю необходимо повторять действие этого раздражителя. Эта рекомендация, конечно, имеет определенные границы применения, т.к. надо учитывать качество раздражителя, предшествующий результат его применения, состояние организма и т.д.

Процесс адаптации складывается из нескольких этапов: познавательного, обучения новым образцам действий и способам поведения, психологической переориентации, выработки привычек и внутреннего принятия новых задач и условий деятельности. Обучение новым образцам и способам поведения называется внешней, а принятие новых норм поведения и взглядов – внутренней адаптацией.

Проводятся многочисленные исследования по проблеме готовности молодых специалистов к трудовой деятельности, анализируется период адаптации. В исследованиях отмечается, что полная профессиональная адаптация измеряется временем, которое требуется молодому специалисту после окончания вуза для того, чтобы достичь эталонной производительности труда и качества работы на должности, полностью отвечающей его профилю. Предлагается соотносить время адаптации с временем подготовки специалиста в стенах учебного заведения. Там, где это соотношение меньше, там и качество обучения выше.

Пробелами в вузовской учебно-воспитательной работе по формированию у студентов психологической готовности к будущей специальности можно, отчасти, объяснить тот факт, что пока еще значительное количество выпускников после окончания обучения гораздо охотней идет в НИИ и КБ, чем на производство, т.е. они не чувствуют себя подготовленными для работы в заводских условиях.

¹ Анохин П.К. Об опережающем отражении действительности // Вопросы философии.– 1962.– № 7; Его же. Биология и нейрофизиология условного рефлекса.

Помимо приобретения навыков и практического освоения или знакомства с существующей техникой и технологическими процессами, что очень важно для адаптации, студент входит в общение с трудовым коллективом, усваивает нормы его поведения, традиции, ценностные установки и тем самым включается в систему взаимоотношений, характеризующих определенную производственную группу. Недостаточная психологическая готовность специалиста к организаторской работе и управлению производством является одним из серьезных факторов, отрицательно влияющим на процесс адаптации.

О профессиональной адаптации можно судить по тому, как оценивает молодой специалист свою профессиональную самостоятельность или несамостоятельность.

Думается, что срок профессиональной адаптации в пределах полугода для большинства выпускников можно считать оптимальным.

Исследование адаптации к условиям коллективной деятельности показало, что выпускникам нужно разное время, чтобы почувствовать себя в коллективе уверенно, понять и принять систему личных взаимоотношений. Следовательно, адаптация к внутригрупповым отношениям заканчивается приблизительно на полгода раньше, чем профессиональная.

Рассмотрим связь адаптации и готовности студентов младших курсов к условиям вуза. Последнее время от преподавателей школ и особенно вузов можно услышать, что переход от школьной системы подготовки к вузовской является известным «скачком». Значительная часть студентов не могут адаптироваться к условиям вуза, а отсюда моральные и материальные потери.

Большое расхождение между процессом обучения и проведения экзаменов в школе и в вузе создает затруднение в адаптации первокурсника и часто приводит к возникновению стресса, особенно в экзаменационный период.

При исследовании проблемы адаптации первокурсника, исходя из представления о комплексности адаптационного процесса, изучались особенности его динамики в зависимости от социальной среды, школьной успеваемости, силы и подвижности нервных процессов, личностных качеств (эмоциональной устойчивости, внушаемости, тревожности), а также от ряда качеств мыслительных процессов, уровня кратковременной и долговременной памяти. Степень адаптации оценивалась результативностью учебы. Сдвиги в функциональном состоянии были определены изменениями психоло-

гических, психофизиологических и соматических параметров, скорости и точности мыслительных процессов, концентрированности внимания, тремора, тревожности, внушаемости, нейродинамических параметров слухового анализатора, частоты сердечных сокращений, уровня артериального, в частности пульсового, давления, температуры кожи тела и ладони.

Исследование проводилось на разных этапах адаптационного периода первокурсника – в начале года, в период зимней и летней сессии.

В результате эксперимента установлено, что роль демографического и социального факторов в процессе адаптации четко не проявляется, результативность работы в вузе от школьной успеваемости не зависела. Сравнительно высокую успеваемость имели студенты с «сильным» и «подвижным» типом нервной системы.

Отсутствие зависимости успеваемости от типологических особенностей нервной системы школьников свидетельствует о том, что успешность работы в вузе у «сильных» и «подвижных» определяется не высоким уровнем их способностей, а наличием высоких адаптационных возможностей по сравнению со «слабыми» и «неподвижными». Затруднения в адаптации «слабых» к условиям вуза объясняются также дополнительным эмоциональным напряжением, вызванным их отношением к получаемой оценке. Из личных качеств определенное значение в процессе адаптации имеет активность субъекта, за показатель которой принимали участие в общественной работе. Успеваемость падает в основном у «неактивных».

Такие личные черты, как внушаемость и тревожность, на успеваемость в вузе прямо не влияют. Они определяют уровень эмоционального напряжения, обуславливающего сдвиги в функциональном состоянии и энергетические затраты, степень которых выше у лиц с выраженной внушаемостью и тревожностью.

Нелинейность процесса адаптации определяется различными адаптационными возможностями студентов, которые в свою очередь, вероятно, обусловлены «силой» нервной системы. У «сильных» наступает постепенное улучшение функционального состояния. У «слабых» это улучшение не стабильное: любое изменение привычной обстановки или экзаменационной отметки снова выводит студентов из равновесия.

Таким образом, уровень психологической готовности учащихся средних школ оказывает большое влияние на процесс адаптации

к условиям вуза и во многом зависит от их социальной активности и особенностей высшей нервной деятельности.

Аналогичные зависимости (и вместе с тем некоторые особенности) наблюдаются у молодых воинов. На процесс адаптации к условиям службы сильное влияние оказывают степень готовности молодого воина к выполнению своих армейских обязанностей, а также его личные качества. Для воинской службы важными являются: адаптация к воинскому порядку и дисциплине, адаптация к задачам и условиям, приближенным к боевым.

Все, кто прошел школу военной жизни, хорошо знают, что, начав службу, каждый человек оказывается перед необходимостью соблюдать в известной мере новый для него распорядок и режим дня, овладеть новыми знаниями, умениями и навыками, новыми правилами поведения, привыкать к некоторым новым элементам в формах взаимоотношений между людьми. Естественно, что все это вызывает, особенно на первых порах, определенные, иной раз отрицательные психические состояния и требует известной перестройки психики и поведения.

Практика показывает, что в течение первых месяцев приспособление молодых воинов к армейской службе происходит по-разному. В зависимости от продолжительности и особенностей адаптационного периода все солдаты могут быть разделены на три группы. Так, примерно у половины воинов период адаптации две-три недели. Самочувствие у них при этом существенно не меняется. Солдаты этой группы легко и быстро входят в строй и, как правило, добиваются хороших успехов в боевой подготовке. У солдат другой группы период адаптации несколько затягивается и сопровождается ухудшением самочувствия, снижением физических и психических возможностей. У солдат третьей группы (весьма малочисленной) нарушения адаптационного характера вызывали необходимость медицинского лечения.

Для устойчивости и прочности адаптации необходимо накопление опыта практических действий, преодоления различных трудностей, особенно психической напряженности, которая наиболее отрицательно влияет на адаптацию человека.

Отрицательные явления значительно смягчаются, человек чувствует себя увереннее, если он заранее знает, с какими трудностями может столкнуться, если он уже присутствовал на рабочем месте и наблюдал со стороны за действиями своих товарищей, особенностями их

практических решений в тех или иных ситуациях, возникающих в процессе работы.

Нежелательные последствия психических перегрузок в значительной мере ослабляются при виде общего успеха, высокой результативности и положительной настроенности каждого члена коллектива.

Большое значение имеет и система тренировок. Ведь процесс адаптации основывается на расширении знаний и сведений, необходимых для правильной ориентировки, на развитии умения управлять своим поведением в различных ситуациях.

Таким образом, адаптация к новым условиям деятельности определяется индивидуальными особенностями и психологической готовностью к выполнению задач в этих условиях. С другой стороны, такая адаптация повышает готовность человека и коллектива к деятельности в новых условиях.

Мы подробно остановились на анализе адаптации, поскольку он позволяет выявить не только взаимосвязь адаптации и готовности, но и «защитить» последнюю. Ведь о готовности можно судить по тому, насколько новый раздражитель (новая среда, условия новых задач и т.д.) превосходит «норму адаптации» к «старым» раздражителям.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое адаптация?
2. В чем проявляется положительный эффект адаптации?
3. Дайте определение физиологической адаптации.
4. Что такое биологическая адаптация?
5. В чем проявляется психологическая адаптация?
6. Что такое социальная адаптация?
7. В чем специфика адаптации человека к опасной обстановке?
8. Назовите факторы адаптации.
9. Представители какого темперамента с большим трудом приспособляются к сложным условиям?
10. Докажите, что ход и результаты адаптации зависят от уровня готовности к решению поставленных задач и мотивации поведения личности.
11. При каком условии адаптация человека к новой обстановке ускоряется?

12. Как вы понимаете высказывание: процесс адаптации – это в значительной степени процесс выработки новых стереотипов?
13. Какова роль активности в адаптации человека?
14. Назовите этапы процесса адаптации.
15. Объясните связь адаптации и готовности студентов младших курсов к условиям вуза.
16. Чем объясняется нелинейность процесса адаптации студентов?
17. В чем особенности адаптации молодых воинов?
18. Что необходимо для устойчивой и прочной адаптации молодых воинов к армейской службе?

Темы для рефератов

1. Влияние личностных особенностей человека на процесс и результаты его адаптации к коллективу.
2. Роль нравственной мобилизации человека в адаптации к новым условиям жизнедеятельности.
3. Психологическая готовность к деятельности как фактор профессиональной адаптации человека.
4. Влияние индивидуальных личностных особенностей на адаптацию человека к новым условиям жизнедеятельности.
5. Активность личности как фактор успешной профессиональной адаптации.
6. Психологическая готовность к управлению производством как фактор успешной профессиональной адаптации руководителя.
7. Психологические факторы адаптации студентов младших курсов к внутригрупповым отношениям.
8. Психологические проблемы адаптации первокурсников.
9. Влияние адаптационных возможностей студентов на вхождение в новые условия жизнедеятельности.
10. Особенности психологических состояний молодых воинов в первые месяцы адаптации к армейской службе.
11. Роль личностных особенностей человека в процессе приспособления к условиям космического полета.

Глоссарий

Адаптация (от лат. приспособлять) – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом.

Активность личности – инициативное воздействие на окружающую среду, на других людей и себя, зависящее от мотивов ее поведения, мировоззрения, ценностных ориентаций, характера и темперамента.

Готовность – активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи.

Готовность к профессиональной деятельности – психологический фактор успешного выполнения своих обязанностей, правильного использования приобретенных знаний, навыков, умений, сравнительно быстрой адаптации к условиям труда, повышения квалификации.

Деятельность – мотивированный процесс использования тех или иных средств для достижения цели.

Психологическая адаптация – это приспособление человека к условиям, задачам на уровне психических процессов, свойств, состояний (например, повышение чувствительности глаза в темноте).

Темперамент (от лат. надлежащее соотношение частей, соразмерность) – индивидуально своеобразная совокупность динамических проявлений психики.

Темперамент влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение, например, учащихся на занятиях, на их реакции в сложных ситуациях, на вопросы, задания, оценки. Темперамент влияет на ход и результаты различных видов деятельности.

Литература

1. *Анохин П.К.* Об опережающем отражении действительности // Вопросы философии.– 1962.– № 7.
2. *Воробьева Т.А.* Профессиональная пригодность как центральная проблема профессиональной подготовки студента // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах / Под ред. Н.В. Кузьминой.– Л., 1970.
3. *Ганюшкин А.Д.* Состояние психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях: Автореф. канд. психол. дис.– Л., 1972.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности.– Мн., 1976.
5. *Кличева З.Б., Кондратович Н.В., Смирнова Е.Э.* Некоторые итоги изучения адаптации специалистов ЛГУ // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента.– Ереван, 1973.
6. *Крау Э.* Начальная профессиональная адаптация и пути ее определения // Вопросы психологии.– 1972. – № 1.
7. *Лазарус Р.* Теория стресса и психологические исследования // Эмоциональный стресс.– Л., 1970.
8. *Сантросян К.О.* К вопросу адаптации первокурсника // Психология и социально-психологические особенности адаптации студента.– Ереван, 1973.
9. *Селье Г.* Очерки об адаптационном синдроме.– М., 1960.

Учебное издание

**ПРОФИОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФАДАПТАЦИЯ
(ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)**

Межвузовское учебно-методическое пособие

Под научной редакцией *А.М. Кухарчук, Л.Ф. Мирзаянковой*

Технический редактор *И.Н. Астапчик*
Компьютерная верстка *Е.Г. Хохол*

Подписано в печать 11.04.2006.
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,4. Уч.-изд. л. 19,2.
Заказ . Тираж экз.

ЛИ 02330/0133468 от 09.02.2005

Издатель и полиграфическое исполнение:
Учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
225404 г. Барановичи, ул. Войкова, 21.