

Министерство образования
Российской Федерации
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского

Ю. П. Поваренков

**Психология
становления
профессионала**

Учебное пособие

Ярославль
2000

ББК 88.411.9я7

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ
им. К.Д. Ушинского

Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала: Учебное пособие / Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. 98 с.

В настоящем учебном пособии обобщены и проанализированы отечественные и зарубежные подходы к разработке целостной психологической концепции становления профессионала. Кроме того, в работе представлена оригинальная концепция профессионализации, которая разрабатывается автором. Пособие рассчитано на студентов-психологов и на студентов, для которых психология является дополнительной специальностью. Оно может быть использовано при освоении специальных курсов, таких как «психология труда», «профориентация», а также при освоении отдельных разделов в курсах возрастной, педагогической психологии, психологии личности и ряде других.

Несмотря на то что пособие ориентировано на психологов, многие из затрагиваемых в нем вопросов будут интересны для студентов-педагогов, аспирантов, преподавателей вузов, техникумов, учреждений начальной профессиональной подготовки, а также для тех, кто интересуется проблемами профессионального развития человека.

Рецензент: кафедра социальной и политической психологии ЯрГУ
им. П.Г. Демидова

© Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского, 2000

© Ю.П. Поваренков, 2000

Содержание

Введение	4
Глава 1. Основные психологические подходы к исследованию становления профессионала	7
1.1. Краткая характеристика аналитических исследований становления профессионала	7
1.2. Анализ комплексных исследований становления профессионала в отечественной психологии	8
1.3. Анализ комплексных исследований становления профессионала в зарубежной психологии	13
Резюме	17
Глава 2. Уровни психологического анализа становления профессионала	19
2.1. Профессиональное становление как процесс социализации и индивидуализации	19
2.2. Анализ профессионализации с позиций категории развития	26
2.3. Профессионализация как система форм активности личности	35
2.4. Профессионализация и жизненный путь личности	50
Резюме	60
Глава 3. Содержание психологической концепции становления профессионала	62
3.1. Психологическая характеристика профессионала	62
3.2. Детерминация становления профессионала	68
3.3. Диахронические критерии становления профессионала	71
3.4. Неравномерность и гетерохронность процесса профессионального становления	73
3.5. Периодизация профессионального становления человека	77
Резюме	82
Заключение	83
Литература	85

Введение

Становление профессионала — это сфера социальной практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека. Для общества профессионализация является, прежде всего, средством воспроизводства «рабочей силы», без чего невозможно представить ни его существование, ни тем более его развитие. Для человека профессионализация — это форма включения в социально-экономические процессы общества, способ развития, самореализации и самоактуализации и, наконец, источник средств к существованию.

Сущность профессионального становления заключается в превращении индивида в профессионала, способного не только создавать потребительные стоимости, но и оказывать активное влияние на развитие профессиональной деятельности и профессиональной общности в целом. Данный процесс начинается задолго до начала профессионального обучения, которое играет ключевую роль в профессиональном развитии и не прекращается одновременно с окончанием соответствующего профессионального учебного заведения. Практика и многочисленные исследования свидетельствуют, что пика своего профессионального развития человек достигает на стадии самостоятельной профессиональной деятельности, наступление которого зависит от особенностей деятельности и индивидуальных особенностей человека. Стадия наивысших достижений с неизбежностью сменяется периодом снижения профессиональной продуктивности, которая может быть временной или постоянной, зависеть от возраста человека или от других факторов.

За описанной феноменологией профессионального развития скрываются сложные механизмы приобщения человека к труду и формирования профессиональной деятельности, механизмы выбора профессионального пути и построения профессиональной карьеры, механизмы отношения к себе как профессионалу, к содержанию и условиям деятельности, к профессионализации в целом. Именно эти механизмы определяют процесс и результаты профессионального становления, и только знание последних дает нам возможность приблизиться к пониманию сущности профессионального развития человека, которое не может быть сведено лишь к перечислению этапов профессиональной социализации личности.

Итак, профессионализация осуществляется как целостный, непрерывный процесс, в основе которого лежит комплекс развивающихся, взаимодействующих между собой и последовательно сменяющих друг друга механизмов. Выявить и раскрыть эти механизмы можно только на основе целостной концепции профессионализации, которая располагает единым концептуальным аппаратом, описывающим профессиональное развитие человека от начала до конца, от момента принятия профессии до момента завершения активной профессиональной деятельности.

Содержание профессионального развития тесно связано с социально-экономической ситуацией, которая складывается в обществе. Поэтому кардинальные преобразования, происходящие в настоящее время в стране, не могли не затронуть процессуальные и результативные характеристики

становления профессионала. Этому способствовали появление новых профессий и существенное изменение содержания старых, создание «рынка труда», на котором профессионалы вынуждены конкурировать и вырабатывать для этого необходимые качества.

Сильное влияние на профессионализацию оказывает безработица, которая независимо от формы проявления (скрытая, открытая) прерывает естественный или привычный ход профессионального развития и ставит перед человеком проблемы, традиционно решаемые на начальных этапах профессионального пути (поиск и выбор профессии, профобучение и т.д.).

Проблемы переходного периода соответственно изменили и требования, которые предъявляются к профессионалу, а это привело к необходимости вновь поставить перед психологической наукой и практикой старые вопросы: Что такое профессионал? Какие функции и задачи он должен решать? Какими качествами и способностями он должен обладать? Каковы механизмы становления профессионала на различных этапах профессионального пути? Каковы критерии его оценки? и многие другие.

Ответить на все эти вопросы, которые имеют важное теоретическое и практическое значение, также невозможно вне рамок целостного представления о процессе становления профессионала на различных этапах трудового пути.

Наконец, без целостной психологической теории становления профессионала нельзя решить и задачу развития системы непрерывного профессионального образования личности. В настоящее время ситуация в рамках данной системы складывается примерно так, как это было описано в одном из юмористических рассказов: ты пришел в институт — забудь, чему тебя учили в школе; ты поступил на завод — забудь, чему тебя учили в вузе, и т.д. Целостная концепция становления профессионала, обеспечив концептуальное единство в описании процесса его развития, позволит создать условия и для преодоления организационных противоречий между различными стадиями профессионализации.

Отсутствие целостной психологической теории становления профессионала не только порождает практические и теоретические проблемы, но и создает серьезные трудности при изучении студентами соответствующих тем в рамках курсов профориентации и психологии труда. И это явилось еще одной причиной, которая побудила нас обратиться к написанию данного пособия.

Таким образом, основные задачи настоящего пособия видятся в следующем. Во-первых, проанализировать и обобщить подходы к проблеме становления профессионала, сложившиеся в отечественной и зарубежной психологии.

Во-вторых, систематизировать закономерности становления профессионала, которые разбросаны по различным отраслям психологии, включая возрастную, педагогическую, социальную психологию, а также психологию труда и личности.

В-третьих, предложить вниманию читателей авторскую концепцию становления профессионала, которая опирается на материалы

экспериментальных исследований автора и данные, представленные в психологической литературе.

В соответствии с поставленными задачами пособие включает три главы. В первой — дается критическая оценка аналитических исследований и комплексных подходов к разработке целостных психологических концепций становления профессионала. Во второй главе дана системная характеристика становления профессионала с позиций категорий социализации и индивидуализации, развития и научения, жизненного пути личности и форм ее активности. В третьей главе рассматриваются основные положения психологической концепции становления профессионала, которая предложена автором.

Глава 1. Основные психологические подходы к исследованию становления профессионала

Актуальность проблемы становления профессионала порождает большое количество психологических исследований в данной области. С определенной степенью условности все многообразие психологических работ, посвященных данной проблеме, можно поделить на две большие группы: комплексные и аналитические.

Характерной особенностью аналитических исследований является то, что в них изучаются отдельные стороны или стадии профессионализации вне целостного контекста развития личности. Главная же особенность комплексных исследований профессионализации заключается в том, что в них делается попытка охватить и изучить весь процесс профессионализации в целом, в единстве всех действующих факторов и стадий профессионального пути личности. Рассмотрим каждое из направлений более подробно.

1.1.

Краткая характеристика аналитических исследований становления профессионала

Общепринятая классификация аналитических исследований профессионализации отсутствует, однако по содержанию и тематике они могут быть поделены на следующие группы:

а) психологические исследования трудового обучения и воспитания (Фарапонова Э.А., 1968; Блонский П.П., 1979; Якиманская И.С., 1980; Коссов В.В., 1986; Смирнов А.А., 1987; Иващенко Ф.И., 1988);

б) психологические исследования проблем профессиональной ориентации, включая вопросы профотбора, профконсультирования, профпропаганды и т.д. (Roe A., 1956; Super D.E., 1957; Holland J.L., 1968; Бодров В.А. 1969, 1984; Водзинская В.В., 1970; Платонов К.К. 1978; Гриншпун С.С., 1978; Голомшток А.Е. 1979; Шавир П.А., 1981; Климов Е.А., 1983, 1996; Кузнецова И.В., 1985; Fukuyama Sh., 1988);

в) психологические исследования содержания профессионального обучения и воспитания (Seymour W.D., 1954; Кувшинов Н.Н., 1958; Архангельский С.И., 1960; Ительсон Л.Б., 1961; Salvendy G., Seymour W.D., 1973; Скаткин М.Н., 1973; Шадриков В.Д., 1974, 1981; Чебышева В.В., 1979; Дружинин В.Н., 1981; Марищук В.Л., 1982; Батышев С.Я., 1984; Бодров В.А., 1989);

г) исследования психологических проблем профессиональной адаптации (Андреева Д.А., 1973; Золотова О.И., Кряжева Н.К., 1977; Кирильчиков А.А., 1980; Мартенес В.К. и др., 1980; Свиридов Н.А., 1980; Кузьмин Е.С., 1981);

д) исследования психологических механизмов стимулирования и обогащения профессиональной деятельности (Herzberg F., 1959; Vroom V., 1964; McGregor D.M., 1964; Herzberg F., 1966; Ядов В.А., 1975, 1979; Harzman J.R., Oldman G.R., 1976; Абрамов В.Н., 1980; Ковалев В.И., 1981).

е) психологические исследования вопросов профессиональной аттестации и экспертизы (Мангутов И.С., 1971; Дульщикова Е.С., Тощенко Ж.Т., 1972; Порошина Т.С., 1973; Мельников Л.И., 1974; Кузьмин Е.С., и др., 1975);

ж) психологические исследования вопросов анализа деятельности и профессиографирования (Зараковский Г.М., 1966; Крылов А.А. и др., 1974; Ерастов Н.П., 1976; Шадриков В.Д., 1976; Карпов А.В., 1988; Суходольский В.Н., 1990; Иванова Е.М., 1992);

з) исследования проблем высших профессиональных достижений (Ананьев Б.Г., 1969; Кузьмина Н.В., Деркач А.А., 1991; Кузьмина Н.В., Реан А.Л., 1993; Зыскин В.Г., Чернышев А.П., 1993).

В рамках аналитического подхода наработан громадный фактический материал, определены ведущие понятия психологической теории профессионализации, разработаны основные процедуры, связанные с организацией профессиографирования, проведением профориентационной работы и психологического анализа профессиональной деятельности. Вместе с тем в рамках данного направления не удалось создать целостной картины профессионального развития индивида, впрочем, такая задача и не ставилась в этих исследованиях. Мы рассматриваем исследования данного направления как этап развития теории профессионализации, который создал необходимые теоретические и методические предпосылки для организации комплексных исследований профессионального развития, как наиболее отвечающих современным запросам практики и теории.

Разработка целостных концепций становления профессионала является отражением неудовлетворенности теоретиков и практиков объяснительными возможностями аналитических подходов. Рассмотрим основные подходы к разработке целостной концепции профессионализации, которые сложились в отечественной и зарубежной психологии.

1.2.

Анализ комплексных исследований становления профессионала в отечественной психологии

В отечественной психологии к числу наиболее распространенных относится комплексный подход, в основе которого лежит категория профессиональной пригодности.

В рамках данного подхода процесс профессионализации рассматривается как формирование или достижение профессиональной пригодности, ведущими критериями которой являются профуспешность и удовлетворенность трудом. Наиболее последовательно в отечественной психологии данный подход реализован в трудах Н.Д. Левитова (1928); К.М. Гуревича (1979); К.К. Платонова (1962).

Левитов определил профпригодность как соответствие индивидуальных качеств человека требованиям профессии. Он выделил основные признаки (критерии) профпригодности и определяющие ее индивидуально-психологические свойства личности, описал и основные практические задачи, в рамках которых возникает необходимость оценки профпригодности человека.

В более поздних определениях профпригодности к фактору «соответствия требованиям профессии» Левитов добавляет фактор «удовлетворенности». «Профессиональная пригодность, - пишет он, - проявляется в том, что человек успешно осваивает и выполняет профессиональный труд и при этом испытывает чувства удовлетворенности к своему делу» [135, с. 39]. «Профессиональная пригодность рассматривается как совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, обеспечивающая наибольшую эффективность его общественно полезной трудовой деятельности и удовлетворенность своим трудом» [135, с. 3].

В исследованиях К.М. Гуревича выделены понятия абсолютной и относительной профпригодности. По мнению автора, профотбор необходим только для тех профессий, которые требуют абсолютной профпригодности, так как требования, предъявляемые ими к человеку, не могут быть компенсированы в ходе обучения.

Пожалуй, наивысшим уровнем развития данного направления является концепция «изоморфности», которая предложена К.М. Гуревичем. В рамках данной концепции изоморфность определяется в качестве ведущего условия профессиональной эффективности, которая достигается на основе оценки производственной ситуации как части профессиональной жизни человека, актуализации ресурсов личности, адекватных задаче, и использования индивидуальных способов управления своим профессиональным поведением.

Другой подход, характерный для отечественной психологии, связан с понятием «готовность к труду». В рамках данного подхода профессионализация рассматривается как формирование определенной иерархии допрофессиональной и профессиональной готовности к трудовой деятельности. Наиболее последовательно данный подход реализован в трудах А.А. Смирнова и его последователей. (А.А. Смирнов, 1987; В.В. Сериков, 1988).

Готовность к труду рассматривается как «система качеств личности, выступающая как одно из следствий, проявлений ее всестороннего гармонического развития, подготовленности к выполнению важнейших социальных функций». Готовность к труду проявляется в активно-положительном отношении к производственной деятельности, социально ценном профессиональном выборе и практическом включении в производственный труд, в способности активно и быстро овладевать профессией, адаптироваться на производстве, добиваться высоких производственных показателей, в стремлении и умении повышать свою квалификацию [222, с. 57]. Данное определение является, пожалуй, слишком широким, тем не менее, оно дает представление о готовности к труду как об определенном уровне развития личности. В литературе различают временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) готовность (Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин); функциональную и личностную (Ф.Т. Гецов, Б.Ф. Пуни); психологическую и практическую (Ю.К. Васильев, Б.Ф. Райский.); общую и специальную (Б.Г. Ананьев); готовность к умственной и физической деятельности (А.Г. Ковалев) и т.д. [222, с. 53.]

В ряде работ используется понятие академической готовности к профессиональной деятельности, которая противопоставляется или соотносится с собственно профессиональной готовностью к конкретному виду труда. Академическая готовность формируется в ходе профессионального обучения, она не совпадает с профессиональной и как бы отстает от нее в развитии. Преобразование академической готовности в профессиональную осуществляется на начальных этапах самостоятельной деятельности, т.е. в процессе активной профессиональной адаптации индивида.

Большой объяснительной силой применительно к изучению профессионализации как целостного процесса обладает концепция системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков, 1979), в рамках которой в качестве ключевого используется понятие психологической системы профессиональной деятельности.

В рамках данной концепции определены понятия профессиональных способностей и психологической системы деятельности, исследованы системные механизмы формирования структуры профессиональных мотивов и знаний, профессионально важных качеств личности, разработана эффективная модель психологического анализа профессиональной деятельности. К сожалению, положения данной концепции в основном были реализованы лишь в рамках изучения процессов производственного обучения профессионала. Перспективность использования концепции Шадрикова применительно к исследованию других стадий становления профессионала и профессионализации в целом была лишь обозначена.

Существенный вклад в развитие психологической концепции профессионализации как целостного процесса внесли исследования Е.А. Климова [95, 99]. В его работах сформулировано представление о личности профессионала, выявлены основные противоречия профессионального развития и этапы становления субъекта труда, сформулировано понятие индивидуального стиля деятельности. В исследованиях Е.А. Климова разработана психологическая теория профессиональной консультации и даны практические рекомендации по ее реализации на практике, осуществлена классификация видов профессиональной деятельности с учетом содержания ее ведущих структурных компонентов. Однако следует констатировать, что положения концепции Е.А. Климова ориентированы в основном на исследование лишь одного из этапов профессионального развития, связанного с профориентацией.

Наряду с отмеченными, оригинальные подходы к разработке психологической концепции профессионализации осуществляются в трудах А.К. Марковой (1969), Т.В. Кудрявцева (1985); В.А. Бодрова (1992) и ряда других авторов.

Наиболее последовательно целостная концепция профессионализации разрабатывается в трудах Т.В. Кудрявцева [121, 122, 123]. Остановимся на ней более подробно.

В рамках данной концепции профессионализация рассматривается как целостный процесс профессионального становления личности и обретения ею социальной зрелости. «Профессиональное становление, — отмечает Т.В.

Кудрявцев, — не кратковременный акт, охватывающий лишь период обучения и воспитания в стенах одного из типов профессиональных учебных заведений. Оно — длительный, динамичный, многоуровневый процесс, состоящий из четырех основных стадий. Переход к каждой последующей стадии закладывается в ходе предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нередко даже кризисных ситуаций» [201, с. 7].

Центральное место в концепции профессионального становления занимает представление автора о четырех стадиях профессионализации.

Первая стадия — «возникновение и формирование профессиональных намерений под влиянием общего развития и первоначальной ориентировки в различных сферах труда» [201, с. 26]. В качестве критерия этого этапа выступает социально и психологически обоснованный выбор профессии.

Вторая стадия — собственно профессиональное обучение, т.е. «этап целенаправленной подготовки к избранной профессиональной деятельности... Психологический критерий этой стадии — профессиональное самоопределение...» [201, с. 11].

«Третья стадия — процесс вхождения в профессию (в большинстве случаев, неточно отражаемый понятием «профессиональная адаптация»), характеризующийся активным овладением профессией (а не просто «приспособлением» к ней) и нахождением своего особого места в системе производственного коллектива. Критерий этой стадии — достаточно высокие производственные показатели деятельности, определенный уровень развития профессионально значимых качеств и психологический комфорт» [201, с. 11—12]. Важно отметить, что в данной концепции выделяется два типа вхождения в профессию. Первый отмечается на начальных стадиях обучения в профессиональном учебном заведении, а второй — на начальных стадиях самостоятельной деятельности.

Наконец, четвертая стадия — это «полная реализация личности в самостоятельном профессиональном труде» [201, с. 2]. Уровень реализации характеризуется как степень овладения «операциональной стороной профессиональной деятельности, так и уровнем сформулированности отношения к делу, а также мерой творчества, мастерства» [123, с. 26].

Важное место в рассматриваемой концепции профессионализации отводится периодам наступления кризисных ситуаций, обострению противоречий, которые, по мнению ее авторов, фиксируются при переходе от одной стадии к другой. «Эти кризисы, — отмечается в одной из работ Т.В. Кудрявцева, — обуславливаются рассогласованием между ожидаемым успехом того или иного действия и его действительным результатом. Возникающий кризис характеризуется ломкой самого себя, собственной концепции профессионального становления, построением новых концепций и апробированием их в реальном поведении» [201, с. 117].

Заканчивая краткую характеристику концепции, отметим, что ее автор выделяет три сквозные линии профессионального развития: развитие мотивационно-потребностной сферы профессионала, формирование операционно-технических элементов профессиональной деятельности, и последнее — профессиональное самоопределение.

В рамках рассмотренной теоретической концепции проведена серия интересных исследований динамики профессиональных намерений молодежи, закономерностей профессионального самоопределения, формирования профессиональной мотивации, которые конкретизируют и уточняют содержание основных положений концепции профессионального становления.

В целом концепция имеет важное значение для развития психолого-педагогической теории профессионализации. Вместе с тем в концепции не получили своего развития вопросы, которые, как нам кажется, являются существенными с точки зрения исследуемой проблемы.

Первое — это вопрос о критериях. Например, на стадии профессионального обучения ведущим критерием является профессиональное самоопределение, т.е. высокий уровень профессионального самоопределения является основой для вступления в следующую фазу профессионализации — самостоятельную профессиональную деятельность. Такой подход нам кажется не вполне правомерным, так как высокое самоопределение может существовать как на фоне высокого уровня развития, например, способностей, так и на фоне низкого. Этот частный пример показывает недостаточную проработку в рамках рассматриваемой концепции проблемы оценки уровня профессионализации и проблемы критериев.

Второе — вопрос о стадиях профессионализации: в рассматриваемой концепции стадии профессионального становления соотносятся с этапами жизненного пути человека и жестко ограничены определенными временными рамками. Такой подход фактически означает, что, например, поиск и выбор профессии возможен только в период юности, точно так же как и профессиональное обучение. Данное положение вступает в противоречие с имеющимися фактами. Во-первых, хорошо известно, что поиск работы и выбор профессии могут продолжаться всю жизнь, а, во-вторых, в условиях безработицы и сокращения производства человек на любом этапе своего профессионального пути может оказаться без работы и будет вынужден либо искать новое место приложения своих сил, либо выбирать новую профессию. А последнее неизбежно приведет к новому профессиональному обучению (точнее, переучиванию), к новой социальной и профессиональной адаптации и т.д.

Третье — это проблема активности личности в ходе профессионализации. В рамках анализируемой концепции уделяется большое внимание активности человека, включенного в процесс профессионализации. Но в основном анализируется лишь одна сторона активности, которая связана с самооценкой себя как специалиста, с осознанием противоречий профессионального роста и т.д. Мало внимания уделяется «созидательным механизмам» активности, направленным на формирование знаний, умений и навыков целеполагания, планирования, навыков реализации намеченного и т.д. Не делается серьезных попыток для анализа качественных особенностей активности личности на различных стадиях профессионализации.

Все это существенно обедняет представления о профессиональной активности личности, затрудняет поиск адекватных решений по совершенствованию всей системы управления процессом профессионализации.

Результатом редукции форм профессиональной активности человека является утверждение автора, что суть профессионального становления личности заключается в формировании ее профессионального самосознания.

Несмотря на сделанные замечания концепция профессионального становления Т.В. Кудрявцева рассматривается нами как существенный вклад в развитие общей психологической теории профессионализации. Данная концепция не только объясняет существенные механизмы профессионального становления, но и позволяет наметить перспективы его дальнейшего исследования.

1.3.

Анализ комплексных исследований становления профессионала в зарубежной психологии

Разработка целостных концепций профессионализации в зарубежной психологии в основном осуществляется в рамках направления, которое можно назвать «психология карьеры» (psychology of career) или «карьерное развитие» (career development). Это направление берет свое начало с классических трудов Ф. Паркинсона и Э. Шпрангера и опирается на исследования Ш. Бюллер (С.Н. Buhler, 1961) и Э. Эриксона (E.N. Erikson, 1968), посвященные развитию личности на различных этапах жизненного пути.

Наряду с традиционными для отечественной психологии в рамках зарубежных концепций профессионализации используются и специфические понятия: профессиональная карьера и типы карьер, карьерное или профессиональное развитие, профессиональная зрелость и профессиональная компетентность, профессиональная Я-концепция и ряд других.

В рамках данного направления выделяется так называемый типологический подход, который становится все более популярным и в отечественной психологии. Суть данного подхода заключается в том, что профессионализация рассматривается как процесс поиска и обретения человеком форм профессиональной деятельности, которые адекватны некоторому устойчивому типу индивидуальности человека. Наиболее известным представителем данного подхода является Д. Холланд (D.L. Holland, 1964, 1966, 1968).

В рамках данного подхода процесс профессионального развития ограничивается, во-первых, определением самим индивидом личностного типа, к которому он относится, во-вторых, отыскиванием профессиональной сферы, соответствующей данному типу, в-третьих, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой профессиональной сферы, что определяется развитием интеллекта и самооценки. Главное внимание уделяется описанию личностных типов, которые характеризуются как моторный, интеллектуальный, социальный, адаптационный, эстетический, стремящийся к власти.

Д. Холланд приводит следующее описание типов, которые понимаются как комплексные ориентации личности. 1. *Реалистическая* ориентация: мужской тип, активность, агрессивность, интерес к физической активности, моторные способности, предпочтение конкретной работы, конвенциональность в

политике, экономике; в профессиональном выборе — ремесленные занятия, техника, сельское и лесное хозяйство. 2. *Интеллектуальная* ориентация: отсутствие направленности на общение, интерес к абстрактным проблемам, способности в манипулировании символами, слабая физическая и социальная активность, неконвенциональные ценности; в выборе — естественнонаучные дисциплины, математика. 3. *Социальная* ориентация: социальная ответственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем; в выборе — педагогика, социальное обеспечение, клиническая психология, профконсультация. 4. *Конвенциональная* ориентация: предпочтение структурированной вербальной или знаковой деятельности, подчиненные роли, конформность, избегание неопределенных ситуаций, социальной активности и физического напряжения, идентификация с позицией власти, ценность материального положения и статуса; в выборе — банковская служба, бухгалтерия, статистика. 5. *Предпринимательская* ориентация: сила, руководство, вербальные способности, уверенность в себе, конкурентность, избегание однозначных ситуаций и монотонной умственной работы; в выборе — служба в гостинице, предпринимательство, промышленное консультирование. 6. Ориентация на *искусство*: чувствительность, потребность в самовыражении, избегание однообразной и физической работы, неуверенность в себе, женственность; в выборе профессии — искусство, культура.

Широко распространен в западной психологии так называемый психодинамический подход к проблемам профессионализации (E.S. Bordin, 1974, A. Roe, 1965, U. Moser, 1963). В рамках исследования данного направления постулируется, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей, от витальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций.

Большинство авторов данного направления опираются на идеи, сформулированные еще в работах З. Фрейда, что профессиональная деятельность выступает как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной (нарцистической, агрессивной или собственно эротической) энергии, а выбор профессии понимался как процесс сублимации. Например, в концепции профессионального развития Э. Роу данная идея Фрейда реализуется в том, что автор выделяет шесть типов взаимодействия родителей с ребенком, которые, по его мнению, порождают и соответствующие типы интересов человека, в том числе и профессиональные. Типы взаимоотношения, выделенные Роу, следующие: защищающий, требовательный, враждебный, попустительский, небрежный, любящий. Небрежный тип взаимоотношения родителей и ребенка, по мнению Роу, обуславливает ориентацию индивида на технологию — от уровня изобретательства до уровня разнорабочего, обслуживающего технологические системы, а другие типы взаимоотношений порождают ориентации на иные сферы профессиональной деятельности.

Однако одним из наиболее распространенных в западной психологии подходов к профессионализации является концепция профессиональной зрелости или профессионального развития Д. Сьюпер (D.E. Super, 1953, 1957, 1971).

Данная концепция стала развиваться с середины 50-х годов и явилась своеобразной реакцией на сугубо статистический подход к исследованию процесса профессионализации. Основные положения данной концепции заключаются в следующем.

1. Люди характеризуются способностями, интересами и свойствами личности.

2. На этой основе каждый человек приходит к ряду профессий, а профессия — к ряду индивидов.

3. В зависимости от времени и опыта меняются как объективные, так и субъективные условия профессионального развития, что обуславливает множественный профессиональный выбор.

4. Профессиональное развитие имеет ряд последовательных стадий и фаз.

5. Особенности этого развития определяются социально-экономическим уровнем родителей, свойствами индивида, его профессиональными возможностями и т.д.

6. На ранних стадиях развитием можно управлять, с одной стороны, способствуя формированию у индивида интересов и способностей и, с другой, поддерживая индивида в его стремлении «попробовать» реальной жизни и в развитии его Я-концепции.

7. Профессиональное развитие состоит, в сущности, в развитии и реализации Я-концепции.

8. Взаимодействие Я-концепции и реальности происходит при проигрывании и исполнении профессиональных ролей, например, в фантазии, в беседе с профконсультантом или в реальной жизни.

9. Удовлетворенность работой зависит от того, в какой мере индивид находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов, свойств личности в профессиональных ситуациях, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, которая казалась подходящей на стадии профессионального развития, которые Д. Сьюпер назвал стадиями пробуждения и исследования [313, с.162—163].

Д. Сьюпером была предложена ступенчатая модель профессионального развития, которая опирается на ранние исследования этапов жизненного пути Ш. Бюллер.

В исследованиях Д. Сьюпера было сформулировано понятие «уровень профессиональной зрелости» применительно к различным стадиям развития профессионала. В целом профессиональная зрелость характеризуется степенью самостоятельности в решении проблем профессионального развития, причем этот уровень должен изменяться по мере перехода от одних стадий развития к другим.

Обобщая сказанное выше, можно отметить следующее. По мнению Д. Сьюпера, выбор профессии является длительным процессом развития, в результате которого с увеличением возраста ребенка увеличивается его связь с

реальной действительностью. Профессиональная биография человека определяется последовательностью принимаемых им решений, рабочих постов, которые он занимает, достижениями, которые он может записать в свой актив. Основное внимание должно быть обращено на эволюцию поведения человека в плане профессионального развития и способов постановки, уяснения, изменения и реализации им своих решений. «Развитие человека в профессиональном отношении продолжается в течение всей его жизни. Оно является одним из аспектов его общего развития... Процесс профессионального становления индивидуально своеобразен, неповторим, так как неповторимы те конкретные условия, в которых он протекает» [165, с. 120]. Таковы в общих чертах основные положения концепции профессионального развития Д. Сьюпера.

Наиболее важным достижением данной концепции является признание того, что процесс профессионализации — это длительный, целостный процесс развития личности. На основе такого понимания складывается новый подход, который основывается не на изучении профессий, а на изучении особенностей профессионального становления в различных областях деятельности. Последовательная реализация данного подхода поможет решить важные практические проблемы типа тех, которые возникают, например, в ходе профориентации. Профориентатор в своей работе с консультируемым в основном опирается на представление о работе профессионала и не учитывает тех требований, которые предъявляются человеку в ходе профессионального обучения. Анализ динамики профессионального становления позволит снять многие из подобных противоречий, возникающих в процессе практической работы.

Имеет смысл выделить слабые, а точнее говоря, не до конца проработанные, с нашей точки зрения, вопросы обсуждаемой концепции.

Во-первых, Сьюпер рассматривает процесс профессионального становления как процесс количественного увеличения каких-то признаков, так как понятие развития в данном случае подменяется понятием увеличения.

Во-вторых, и это вытекает из первого, в исследованиях Сьюпера фактически отсутствует субъект профессионального становления развития. Есть лишь констатация в эмпирическом плане, как то или другое представление человека о себе коррелирует с тем или другим типом профессионального выбора. Берутся только такие критерии для оценки профессиональной зрелости, которые одинаковы для всех, независимы от целей и желаний субъекта выбора.

Несмотря на широту постулируемых Д. Сьюпером положений, процесс профессионального развития редуцируется им до процессов, которые протекают на уровне самосознания человека. Подобная редукция характерна и для других подходов, которые разрабатываются как у нас в стране, так и за рубежом.

В целом концепция профессионального развития Сьюпера заслуживает самого пристального внимания, поскольку она является одной из первых попыток целостного исследования профессионализации. Кроме того, теоретические положения данной концепции (стадии развития, уровни

профессиональной зрелости), конкретизированные в рамках эмпирических исследований, можно с успехом использовать на практике.

Именно в практическом плане заслуживает самого пристального внимания классификация профессий, предложенная Сьюпером: первая ось — профессиональные области (сельское и лесное хозяйство, горное дело, конструирование, фабричное дело, индустрия, торговля, финансы, транспорт, правительственные ведомства); вторая — поле профессий (в сельской местности, социальные профессии, деловые контакты, управление, математические дисциплины, биологические науки, культура, искусство); третья — образовательный уровень.

Резюме

Проведенный в первой главе анализ показал, что изучению проблем становления профессионала посвящено большое количество исследований как в отечественной психологии, так и в зарубежной. С учетом содержания отмеченных исследований их можно поделить на две большие группы: аналитические и комплексные.

В рамках аналитических исследований изучаются отдельные стороны, этапы и формы профессионализации, в рамках комплексных — предпринимаются попытки осмыслить процесс становления профессионала в целом, от начала до конца, с учетом всего многообразия факторов, действующих на него. С позиций развиваемого в настоящем пособии подхода наибольший интерес для нас представляют комплексные исследования профессионального становления.

В отечественной и зарубежной психологии сложились различные подходы к разработке целостных концепций профессионализации, и осуществленный в настоящей главе анализ убеждает нас в том, что они позволяют подойти к анализу превращения индивида в профессионала с системных позиций, вскрыть ряд существенных закономерностей профессионализации как целостного процесса, наметить перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

Вместе с тем в большинстве концепций не удалось преодолеть аналитичность при изучении профессионального развития. Это, в частности, проявляется в том, что в отмеченных концепциях, как было сказано, процесс профессионализации редуцируется до формирования только отдельных, пусть и достаточно интегративных параметров, таких как «профессиональное мастерство», «профессиональная зрелость», «профессиональная пригодность» и т.д.

Проявлением аналитичности является ориентация исследователей либо на объективную продуктивность человека (производительность, качество, надежность), либо на субъективные характеристики профессионального развития (удовлетворенность трудом, самореализованность, отношение к себе как профессионалу и т.д.). Следствием такой ориентации является достаточно жесткое противопоставление интересов общества и индивида в ходе профессионализации, что не всегда согласуется с реальностью.

В большинстве подходов реализуется так называемая адаптивная модель профессионального развития, в рамках которой профессионализация

рассматривается лишь как приспособление человека к социально-профессиональным требованиям. Это также противоречит реальности, так как отсюда становится неясным, за счет чего происходит обогащение нормативного способа деятельности, развитие профессиональной общности в целом.

Характерным для ряда подходов является и слабый учет активности человека в ходе профессионализации. Активность в основном исследуется на уровне самосознания личности. Практически остаются не изученными и механизмы самодетерминации профессионального развития. Прослеживается тенденция рассматривать профессионализацию как пассивный процесс накопления индивидом некоторых свойств и качеств, для которого не требуется участия личности и субъекта профессионализации.

Кроме того, в проанализированных нами подходах слабо затрагиваются вопросы динамики детерминации на различных этапах профессионального становления, нечетко определены критерии профессионализации и основания для периодизации данного процесса. Недостаточно изучены закономерности развития профессионально важных качеств, а также особенности взаимодействия профессионального и жизненного пути личности.

Итак, проведенный анализ убеждает нас в том, что существует острая потребность в разработке целостной психологической концепции становления профессионала, раскрывающей механизмы превращения индивида в профессионала и его последующее функционирование.

Ниже будет предложена наша концепция профессионализации, а в следующем очерке более подробно остановимся на анализе содержания самого понятия «процесс становления профессионала».

Глава 2. Уровни психологического анализа становления профессионала

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

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

Говоря другими словами, сущность профессионального становления как системного процесса может быть вскрыта только в ходе полисистемного анализа, который предполагает рассмотрение данного явления с различных сторон, в рамках различных систем и на различных уровнях. Опираясь на данные конкретных психологических исследований, можно выделить несколько уровней анализа профессионального становления личности.

Первый и ведущий уровень — рассмотрение профессионализации с позиций механизмов социализации и индивидуализации. Последующие уровни анализа являются как бы уточняющими первый с точки зрения конкретных механизмов становления профессионала.

Второй уровень — анализ профессионализации как элемента жизненного пути личности. Третий уровень — анализ профессионализации с точки зрения механизмов развития и научения. Четвертый уровень — анализ профессионализации как формы активности личности.

Перечисленные уровни в той или иной степени пересекаются между собой, что, несомненно, скажется на «чистоте» проводимого анализа. Вместе с тем они не исчерпывают друг друга, каждый из уровней обладает своей спецификой. Это позволит выявить всю многоплановость и многомерность механизмов профессионализации личности как реального жизненного процесса.

2.1.

Профессиональное становление как процесс социализации и индивидуализации

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

профессионализации, и это влияние нельзя не учитывать в ходе исследования становления профессионала.

Наиболее содержательно процесс социальной регуляции активности личности со стороны общества раскрывается на основе категории «социализация», обратной стороной которой, как известно, является «индивидуализация». Рассматривая процесс развития индивида как личности, Б.Ф. Ломов пишет следующее: «В этом развитии диалектически сочетаются два процесса. С одной стороны, личность все более полно включается в систему общественных отношений; ее связи с людьми и разными сферами жизни общества расширяются и углубляются, и только благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Эта сторона личности часто определяется как ее социализация. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. ее развитие в обществе включает процесс индивидуализации. Индивидуализация — это фундаментальный феномен общественного развития человека» [143, с. 307—308].

2.1.1.

Общая характеристика социализации и индивидуализации в социологии и психологии

Проблемы социализации (индивидуализации) активно анализируются в работах Е.С. Кузьмина [128], И.С. Кона [105], Б.Д. Парыгина [185], Л.И. Спиридонова [229] и других авторов. Несмотря на некоторые нюансы в толковании социализации ее ведущие функции прослеживаются достаточно четко: наиболее общая задача, решаемая в ходе социализации, — воспроизводство общества, общественных отношений, а в ходе индивидуализации — воспроизводство, реализация и отстаивание индивидуализации личности.

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

включения в решение задачи, а затем способ осуществления и регуляции» [2, с. 186—187].

Интересный подход к исследованию механизмов социализации и индивидуализации разрабатывается в трудах В.А. Петровского и А.В. Петровского. Они предложили трехфазную модель развития личности в группе, которую с успехом можно использовать и для описания механизмов социализации в целом. По их мнению, индивид в процессе своего становления как личности (общественный индивид) проходит фазу адаптации, индивидуализации и интеграции.

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

- «1) ранняя (от рождения до поступления в школу);
- 2) обучение (с момента поступления в школу до окончания очных форм общего и профессионального обучения);
- 3) социальная зрелость;
- 4) завершение жизненного цикла (с момента прекращения постоянной трудовой деятельности в рамках официальной организации)» [199, с. 48].

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

Тесно с вопросом о стадиях связан вопрос об институтах социализации, под которыми понимается "система специально созданных или естественно сложившихся учреждений и органов, функционирование которых направлено на развитие индивидов, прежде всего путем образования и воспитания" [199, с. 75]. К ним относят семью, детские учреждения, школу, ПТУ, институты, предприятия и т.д. Нет необходимости доказывать, что отмеченные "институты социализации" одновременно являются и "институтами индивидуализации" личности, если, конечно, в рамках совместной деятельности применяется специальная тактика и стратегия воспитания (индивидуальный подход).

Для регуляции процессов социализации как формы воспроизводства общества широко используются различные средства, включая эталоны (социально одобряемые модели личности и поведения) и социальные нормы. К группе эталонных образований относится, например, система социальных ролей, характерная для данного общества. «Под ролью, пишет И.С. Кон, понимается функция, нормативно одобренный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию... Эти ожидания, определяющие общие контуры социальной роли, не зависят от сознания и поведения конкретного индивида; они даются ему как нечто внешнее более или менее

обязательное; их субъектом является не индивид, а общество или какая-то конкретная социальная группа» [108, с. 23].

Е.А. Климов определяет социальные нормы как «требования организационной общности людей к ее членам, выраженные в какой-нибудь общепринятой форме и задающие некоторые варианты их образа жизни, деятельности, поведения» [98, с. 20]. Е.А. Климов выделяет по признаку ведущего содержания следующие разновидности норм: идейно-политические, философско-методологические, научные, нравственные, правовые, деятельностные.

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

Следующий вопрос — критерии социализации—индивидуализации. В качестве комплексного критерия уровня социализированности личности рассматривается ее социальная зрелость. «Самыми общими (хотя еще и не достаточными) признаками социальной зрелости личности, — отмечает Л.Н. Коган, — можно считать: соответствие данной личности основным существенным характеристикам исторического типа личности..., а также соответствие ее индивидуального образа жизни особенностям ее класса (общества)... О социальной зрелости мы судим по практическим действиям личности, по степени согласованности личной и общественной жизни, общественных и личных интересов» [109, с. 190—101].

В работе [229] предлагаются две группы количественных критериев, которые можно использовать для измерения степени соответствия личности и общества: экстенсивные и интенсивные. Экстенсивные критерии позволяют судить о степени социализированности человека по наличию у него социально-значимых качеств: чем их больше, тем уровень социализации выше, и наоборот. Интенсивные критерии используются для оценки степени «поглощенности» человека этими качествами, степени принятия их как личностно-значимых регуляторов.

Проблема критериев индивидуализации личности проработана в литературе значительно слабее. Тем не менее к ним можно отнести субъективные и объективные показатели степени реализованности личности в ходе деятельности и жизнедеятельности.

2.1.2.

Характеристика профессиональной социализации и профессиональной индивидуализации

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

профессиональной социализации и о процессах профессиональной индивидуализации, которые и определяют основное направление и содержание становления профессионала.

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

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

С точки зрения социализации профессия выступает как нормативно зафиксированная социальная роль, обладающая определенным статусом и престижностью. В наиболее общем смысле под профессией понимается «типичная исторически сложившаяся форма деятельности, необходимая в социальном отношении, для выполнения которой работник должен обладать определенной суммой знаний, умений и навыков, а также иметь соответствующие способности и особенности личности. Профессии складываются, изменяются, отмирают, подчиняются принципам разделения труда на отдельных этапах развития общества» [111, с. 91].

Изучение профессий осуществляется в ходе профессиографирования, которое завершается разработкой профессиограммы. Профессиограмма — это «сводки знаний о профессии и о системе требований, предъявленных к человеку той или иной специальностью, профессией или их группой» [166, с. 12]. Она включает описание технико-экономических, социальных, психологических, социально-психологических, санитарно-гигиенических характеристик трудовой деятельности. Важнейшей частью профессиограммы является психограмма, которая разрабатывается в ходе психологического анализа профессиональной деятельности [49, 111, 166, 272].

Профессиограмма составляется для управления конкретными процессами профессионализации, поэтому ее содержание изменяется и строго подчиняется решению соответствующих задач профотбора, профориентации, профобучения, профадаптации и т.д. [111, 166, 255].

Основным понятием для данных исследований является «модель специалиста, профессионала». По мнению И.И. Сигова, модель специалиста — это образ профессионала, каким он должен быть до определенного периода времени, выраженный определенной документацией [225, с. 8]. В.Р. Оказов и К.П. Селезнев исходят из того, что модель специалиста следует рассматривать как норму, как эталон общественно необходимых требований к его

квалификации: что специалист должен делать; чем владеть; о чем иметь ясное представление; с чем должен быть знаком и т.д. [179, с. 6].

К.К. Платонов выделяет несколько видов моделей профессионала: нормативную, экспективную и эмпирическую. Нормативная модель профессионала составляется чисто теоретически на основе существующих или проектируемых нормативных документов: уставов, инструкций, программ подготовки и т.д. Экспективная модель составляется на основе не только документированных требований, но и с учетом мнения экспертов, которые хорошо знают данную профессиональную деятельность. Эмпирическая модель профессионала — это модель реально существующего в определенных конкретных условиях типичного среднего профессионала. Получается она путем эмпирического изучения и обобщения сведений о структурах личностей достаточно большой и возможно более репрезентативной группы людей, работающих по изучаемой профессии [189, с. 218—219].

Наряду с описанием системы объективных требований и характеристик личности модель профессионала должна включать описание профессиональной деятельности (активности), материальных, социальных условий ее реализации и ряд других.

Доведение до индивида содержания осваиваемой профессиональной деятельности осуществляется в форме нормативно-одобренного способа деятельности (НОСД). В работе [225] НОСД рассматривается как «обобщенный и закреплённый инструкциями, рассчитанный на абстрактного субъекта и усредненные условия способ деятельности. Нормативно одобренный способ деятельности выступает как обобщенная категория, в нем обобщены опыт и способности предшественников (общественный опыт и способности)» [225, с. 28].

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

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

Среди ведущих стимулирующих средств управления процессом профессионализации выступают трудовое законодательство, общественное мнение, престижность и т.д. Последняя регулируется при помощи изменения статуса профессиональной деятельности, используя для этого зарплату, различные коэффициенты, льготы и т.д. Социальное стимулирование бывает двух основных типов: развивающее и компенсаторное. Развивающее стимулирование побуждает

личность к развитию социально ценных качеств, формированию необходимых знаний и навыков. Компенсаторное стимулирование способствует привлечению специалистов в отрасли народного хозяйства с неблагоприятными или вредными для здоровья человека условиями труда.

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

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

Очевидно, что социализация оказывает существенное влияние на профессиональное становление личности, но это влияние не является автоматическим, оно зависит от степени принятия индивидом профессионализации как задачи, понимания ее роли, наличия у человека определенных качеств, т.е. зависит от индивидуальных особенностей человека. Говоря другими словами, профессиональная социализация всегда сопровождается профессиональной индивидуализацией.

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

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

В отношении к профессии индивидуальность выступает как бы в трех ипостасях: «Во-первых, индивидуальность как она сформировалась на момент выбора профессии... Во-вторых, воздействие индивидуальности на пути, способы овладения профессией. В-третьих, индивидуальность как результат профессионального становления» [98, с. 10].

Сказанное свидетельствует о том, что на каждом из этапов профессионализации индивидуализация присутствует и принимает при этом свои специфические формы, которые реализуются через отбор, компенсацию и формирование индивидуального стиля деятельности. Но независимо от формы реализации индивидуальности, сознательной или стихийной, всегда требует от

человека дополнительных усилий в плане самопознания, саморазвития и самовоспитания.

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

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

Другой подход к профессиональной типологии связан с изучением особенностей влияния конкретной профессии на личность профессионала. «Как ни велико значение индивидуальных моментов, — отмечал М.Я. Басов [20а, с. 48], — все же, когда мы говорим о педагоге, враче, инженере, художнике, актере и т.п., нам представляются они в виде отличных друг от друга профессиональных типов, каждый из которых имеет свое лицо, свои характерные черты, по которым мы узнаем их в жизни при первой встрече с ними. Каждая профессия имеет свой штамп» [20а, с. 17].

Наконец, можно выделить и третье направление исследования по профессиональной типологии — это изучение типов профессионалов «внутри профессии». Здесь исследуются так называемые успешные, или эффективные, типы, а также неэффективные. Но наибольшее внимание уделяется исследованию типов, добивающихся одинаково высоких результатов. Наиболее широко эти исследования проводятся при изучении деятельности педагогов, руководителей, врачей [21, 116, 127, 148, 164, 240].

2.2.

Анализ профессионализации с позиций категории развития

Категория развития широко обсуждается и используется для анализа в различных науках. Можно говорить об общефилософском, системном, биологическом, психолого-педагогическом и иных подходах к разработке данной проблемы [6, 10, 19, 23, 136, 143, 160, 215, 217, 221].

2.2.1.

Исследование проблем развития в психологии

В психологии понятие развития является одним из основных, а генетический принцип — ведущим при организации экспериментальных и теоретических исследований. О важности данной проблематики для

психологии свидетельствует и тот факт, что большинство психологических теорий так или иначе, в той или иной форме затрагивают вопросы психического развития. В психологии различают филогенетическое и онтогенетическое развитие; в рамках последнего выделяются развитие индивида и развитие личности [7, 8].

С содержательной стороны психическое развитие рассматривается как естественная реализация генетической программы: «Индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, — отмечает Ананьев, — есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой» [8, с. 65]. «Под развитием обычно понимают две разные, хотя и тесно связанные друг с другом категории явлений: 1) собственно биологическое, органическое созревание мозга, созревание его анатомо-биологических структур; 2) психическое (в частности, умственное) развитие как определенную динамику уровней психического (умственного) развития, как своего рода умственное созревание» [131, с. 35].

Помимо созревания, психическое развитие осуществляется и путем формирования. В данном случае речь идет о «завершении природы человека», о реализации его природных потенций через обучение и воспитание. Впервые эта проблема в отечественной психологии была поставлена Л.С. Выготским в его концепции развития низших и высших психических функций [42]. В настоящее время проблема активно разрабатывается В.Д. Шадриковым [258].

Как показано в многочисленных исследованиях, для реализации своих генетических потенциалов человеку необходимы социальные (человеческие) условия. Социальное влияние на процесс развития человека носит комплексный характер, поэтому для его описания Л.С. Выготский предложил использовать понятие «социальная ситуация развития» [42]. Под социальной ситуацией развития он понимал систему отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и называем социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода... Если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестраиваться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста» [42, с. 258—260].

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

широко реализуются концептуальные возможности понятия «ситуация» [3, 176, 200].

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

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

Во-вторых, данное понятие может трансформироваться в широких пределах в соответствии с целями исследования и вычленять те условия, которые оказывают специфическое влияние на развитие человека. С этой точки зрения можно различать социальную ситуацию развития индивида и социальную ситуацию развития личности, социальную ситуацию жизнедеятельности и социальную ситуацию профессионализации и т.д. Более подробно на этом вопросе мы остановимся ниже.

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

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

В ходе обучения управление развитием ребенка осуществляется на основе создания «искусственных познавательных противоречий», создания специальных ситуаций развития за счет варьирования трудности учебных задач и учета зоны актуального и ближайшего развития личности [42].

Традиционной для психологической теории развития является проблема периодизации. В работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова показано, что на выделение тех или иных периодов психического развития (детство, юность, взрослость и т.д.) существенное влияние оказывают социальные условия, которые задают соответствующие возрастные требования. Говоря другими словами, для каждого периода характерна своя нормативная социальная ситуация развития, реализация которой и приводит к переходу на другую стадию развития, на другой уровень функционирования. Индивидуальные особенности развития в данном случае проявляются благодаря индивидуально-своеобразному принятию или непринятию социальных требований ребенком (человеком).

Важнейшим условием психического развития является активность человека. В данном случае активность понимается в самом широком смысле этого слова: и как действие, деятельность, и как отношение, избирательность. В отечественной психологии проблема активности субъекта развития широко исследуется с позиций понятия «ведущий тип деятельности», которое соотносится с определенными стадиями психического развития человека [200].

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

Одним из наиболее существенных проявлений внутренней противоречивости процесса онтогенетического развития Б.Г. Ананьев рассматривает неравномерность и гетерохронность становления и проявления различных новообразований (соматических, неврологических, психических и т.д.) [6].

Отражением гетерохронности и неравномерности онтогенетического развития человека являются «сензитивные периоды» и «возрастные кризисы». Б.Г. Ананьев рассматривает первые как периоды "повышенной восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, особенно к воздействиям обучения и воспитания..." [6, с.162]. Возрастные кризисы — это «особые, относительно непродолжительные по времени (до года) периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. Возрастные кризисы могут возникать при переходе человека от одной возрастной стадии к другой и связаны с системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности, сознания...» [6, с. 180].

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

2.2.2.

Профессионализация как форма психического развития

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

По своему содержанию профессиональное развитие тесно переплетается с общей онтогенетической эволюцией психических функций человека в целом. Причем эта связь двусторонняя: общий уровень психического развития индивида является условием для начала развития профессионального. В свою очередь, начавшееся профессиональное развитие существенно влияет на общее развитие психологических функций человека. Этот факт зафиксирован в исследованиях Б.Г. Ананьева, что позволило ему сформулировать концепцию двухфазного развития психофизиологических функций человека. Вторую фазу

этого развития Б.Г. Ананьев связывает с «сенсбилизацией функций в процессе практической (трудовой) деятельности человека» [7, с. 201].

Что выступает в качестве источников профессионального развития индивида?

Как показано в ряде работ [90, 201, 260], в основе данного процесса лежит комплекс специфических противоречий, которые условно можно поделить на 3 группы.

Во-первых, противоречия, которые «запускают» процесс профессионализации, обеспечивают включение человека в ситуацию выбора, принятия или отвержения профессионализации как формы социализации и индивидуализации личности. Действие этой группы противоречий сохраняется на всех этапах профессионального развития человека; их содержание подробно описано в работах Е.А. Климова [98].

Во-вторых, противоречия, которые порождают и регулируют процесс «сближения» человека и профессии по мере перехода человека с одной стадии профессионализации на другую. Именно вторая группа противоречий непосредственно связана с механизмами профессионального развития. В данном случае роль противоречий будет заключаться в формировании у человека таких качеств и свойств, отношений, которые бы оптимально соответствовали требованиям профессиональной деятельности, а также — содержанию, условиям профессионального становления личности в целом. Однако профессиональное развитие сможет начаться только в случае, если профессиональные требования будут выше реальных возможностей (зона ближайшего развития) и будут приняты человеком как значимые.

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

Когда начинается профессиональное развитие? Во-первых, необходимо отметить, что начало профессионализации и начало профессионального развития не совпадают между собой во времени: второе начинается значительно позже первого. Опираясь на данные, имеющиеся в литературе [201, 255], можно предположить, что профессиональное развитие начинается с момента принятия человеком профессии и включения его в процесс ее освоения. А до этого момента фиксируется не профессиональное, а онтогенетическое развитие человека как его непосредственная предпосылка, результатом которого является формирование «готовности к труду», некоторого минимально необходимого уровня трудовой зрелости. По мнению Б.Г. Ананьева, формирование трудовой зрелости связано с достижением полного объема трудоспособности, о которой судят по состоянию физического и умственного развития человека.

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

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

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

Обратимся к анализу содержательных механизмов профессионального развития, которые в общем виде рассмотрены в трудах Б.Г. Ананьева [6, 7, 8], С.Л. Рубинштейна [217], Д.А. Ошанина [183, 184], а более конкретно — в рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [255, 259].

В своих исследованиях С.Л. Рубинштейн отмечал, что любая проблема развития теснейшим образом переплетается с вопросом о способностях. Он писал: «.. Вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии, вопрос об умственных способностях — с вопросом об умственном развитии. Развитие человека, в отличие от накопления «опыта», овладения ЗУНами, — это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека — это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений». [217, с. 219-220].

Сказанное не противоречит и содержанию профессионального развития, одним из результатов которого является формирование (развитие) профессиональных способностей и профессиональной одаренности. Давая общую характеристику человека как субъекта трудовой деятельности, Б.Г. Ананьев отмечал: «Высшей интеграцией субъективных свойств является творчество, а наиболее обобщенными эффектами (а вместе с тем и потенциалами) — способности и талант» [7, с. 211].

Профессиональные способности, как показано в работах [256], формируются на основе «родовых» способностей человека, в качестве которых выступают сенсорные, перцептивные, мнемические, психомоторные и иные функции. Для того чтобы разобраться, как из родовых способностей человека развиваются способности профессиональные, необходимо обратиться к анализу строения психических функций и процессов.

Б.Г. Ананьев выделяет три основные группы механизмов, которые обеспечивают реализацию психических функций: функциональные, операционные и мотивационные. «Функциональные механизмы, — писал он, — связаны с определенными структурами и являются эффектами тех или иных нейродинамических свойств, генерируемых этими структурами. Иначе говоря, функциональные механизмы могут быть поняты лишь в связи с основными характеристиками человека как индивида. Поэтому эти функциональные механизмы детерминированы онтогенетической эволюцией и природной организацией человеческого индивида» [7, с. 207].

Давая характеристику операционным механизмам, Б.Г. Ананьев отмечал следующие моменты: «Операционные механизмы не содержатся в самом мозге — субстрате сознания, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей его социализации, и носят конкретно-исторический характер. В зависимости от уровня техники и культуры, накопленного трудового опыта и мастерства складывается тот или иной операционный механизм конкретной человеческой деятельности (с ее определенным предметом и орудиями труда, технологией и организацией)» [7, с. 207].

Мотивационные механизмы обеспечивают селективность и избирательность в работе познавательных процессов, не исключено, что они непосредственно связаны с работой внимания. Мотивационные механизмы, таким образом, выполняют своего рода оценочную функцию и регуляторную функцию, связанную с ориентацией познавательных процессов на отражение значимой информации. Анализируя работу восприятия, Б.Г. Ананьев выделил четыре типа мотивации: органическую, гностическую, этическую и эстетическую [7, с. 120].

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

В рамках концепции системогенеза профессиональной деятельности было показано, что формирование профессиональных способностей, прежде всего, связано с перестройкой операционных механизмов: «Приступая к освоению деятельности, субъект обладает, как уже отмечалось, определенными психическими свойствами, ряд из которых являются профессионально важными. Эти профессионально важные свойства характеризуются определенным уровнем развития функциональных и операционных механизмов. Но эти механизмы не приспособлены к конкретной деятельности, причем главным образом это относится к операционным механизмам. В процессе становления психологической системы деятельности происходит перестройка операционных механизмов психических свойств в соответствии с

требованиями деятельности. Процесс этот назовем процессом перестройки операционных механизмов в оперативные. Данный процесс составляет сущность процесса перехода психического свойства к профессионально важному качеству». [255, с. 97—98].

В период допрофессионального (онтогенетического) развития направленность, селективность и избирательность в работе познавательных и психомоторных функций определяется физиологическими возможностями человека, системой нормативных критериев, принятых в данном обществе, условиями жизнедеятельности, особенностями мотивационной сферы человека и т.д. В ходе профессионального развития их селективность и направленность перестраивается и начинает подчиняться задачам профессиональной деятельности, ее содержанию и условиям. Мотивационные механизмы направляют работу психических процессов на решение профессионально значимых задач и отражение профессионально значимой информации. После этого (или в ходе этого) начинается перестройка операционных механизмов, в соответствии с требованиями деятельности. Если такую перестройку осуществить невозможно, профессиональные способности не развиваются, и о человеке говорят, что он не способен к данному виду профессиональной деятельности.

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

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

Выделяют два основных направления развития мотивационной структуры субъекта профессиональной деятельности: «Во-первых, происходит трансформация общих мотивов личности в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов» [255, с. 37]. Механизм формирования профессиональных мотивов, как показано в работе [255], заключается в том, что в ходе профессионализации потребности личности «находят свой предмет в деятельности». В данном случае

затрагиваются очень тонкие механизмы нравственного развития личности в ходе профессиональной деятельности, которые изучены еще очень слабо.

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

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

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

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

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

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

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

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

Вторая группа критериев используется наиболее широко в силу их высокой формализованности, независимости от субъективных особенностей человека, нормативности. К этой группе относят традиционные параметры деятельности: производительность, качество, надежность, а также показатели удовлетворенности трудом. Кроме отмеченных, для объективной оценки способности человека используются показатели быстроты освоения профессиональных навыков, оригинальности исполнения, динамики работоспособности и т.д.[149].

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

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

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

2.3.

Профессионализация как система форм активности личности

Исходя из общих принципов деятельностного подхода, ведущего для психологии, психологический анализ профессионального становления личности будет неполным без его исследования с позиций категории «активность». Непосредственно обращаясь к понятию «активность», а не понятию «деятельность», мы не пытаемся противопоставить эти понятия. Единственная наша задача — подчеркнуть все многообразие форм активности личности в ходе профессионализации и несводимость последней ни к одной из них. Обратимся к обзору психологических исследований, посвященных проблемам активности личности.

2.3.1.

Общие подходы к пониманию активности личности

Из анализа литературы следует, что понятие «активность» является междисциплинарным и используется в различных науках, в том числе в философии [90, 132, 170], физиологии [23, 281], психологии [130, 141, 155, 190].

В психологическом словаре, выпущенном в свет в 1990 году, активность рассматривается как «всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром» [204, с.14]. При этом подчеркивается, что в психологии понятие «активность» соотносится с понятием «деятельность».

Как следует из определения, активность — это ведущее свойство живых существ, на это указывают и другие исследователи. «Активность, — отмечает Д. Узнадзе, — составляет по существу все содержание жизни» [236, с. 366]. Аналогичной точки зрения придерживается и Н.А. Берштейн: «...активность выступает как наиболее общая всеохватывающая характеристика живых организмов и систем...» [23, с. 329]. Остановимся на особенностях активности, присущих человеку. М.И. Лисина считает, что понятие «активность» и в психологии, и в смежных научных дисциплинах используется для обозначения трех неодинаковых явлений: «1) определенной конкретной деятельности индивида... 2) состояния, противоположного пассивности, но это необязательно актуальная деятельность, а, может быть, всего лишь готовность к деятельности... 3) для обозначения инициативности, или явления, противоположного реактивности...»

Итак, «активность — деятельность, активность — готовность к деятельности, и активность — инициативность... В выделенных трех вариантах при существенных различиях есть и общая часть... Общим, совпадающим является указание на наличие энергии и ее мобилизованность» [141, с. 18]. М.И. Лисина выделяет следующие формы активности человека: психическая активность, умственная активность, интеллектуальная активность, познавательная активность.

Анализируя содержание понятия «активность», А.М. Матюшкин отмечает, что «по основным функциям все виды активности можно условно разделить на два крайних типа: адаптивный и продуктивный. Адаптивные виды активности обеспечивают приспособление, продуктивные — составляют основу возникновения и становления различных психических новообразований, непосредственно не необходимых для адаптации» [155, с. 5]. А.М. Матюшкин выделяет также наиболее общие структурные элементы двух указанных типов активности:

- «1) тип потребностей (мотивов), вызывающих тот или иной вид активности;
- 2) структуры психической регуляции активности;
- 3) закономерности развития (и воспроизведения) активности» [155, с. 5].

Обобщая исследования, посвященные проблеме активности, А.И. Крупнов приходит к выводу, что данное понятие (категория) включает в себя следующие признаки:

«...во-первых, количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия;

во-вторых, количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей субъекта к взаимодействию;

в-третьих, представление об источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит главным образом из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне» [130, с. 25]. На основании сделанных обобщений А.И. Крупнов определяет активность человека как «особое состояние, предрасположенное к тому или иному взаимодействию, или относительно устойчивое свойство, проявляющееся в уровне интенсивности реализации поведения, деятельности и их результате, устойчивости и объеме взаимодействия, исходящих из внутренней его инициативы» [130, с. 26].

В исследовании А.И. Крупнова обсуждается также вопрос о единицах анализа активности человека и о ее структуре. В качестве единицы анализа активности он рассматривает «любой акт поведения или взаимодействия» [130, с. 27]. К структурным компонентам активности автор относит мотивационно-смысловой, операционно-динамический и продуктивно-результативный.

Большое внимание анализу проблемы активности отводится в исследованиях Н.А. Бернштейна, который разрабатывал концепции физиологии активности. По мнению автора данной концепции, активность человека, организма — это процесс, который проявляется в моделировании потребного будущего и целенаправленного его достижения в ходе воздействия на себя и окружающие условия (среду). Конкретизируя это положение, Н.А. Бернштейн пишет, что активность представляет собой поиск необходимой информации, процесс непрерывного управления и корригирования своих действий, которые обеспечивают непрерывное взаимодействие организма и среды. Активность проявляется в ходе разрешения жизненных проблем, задач, конкретных ситуаций, в самостоятельности, относительной независимости субъекта от среды и т.п. [23].

В исследованиях С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева проблема активности анализируется с позиций деятельностного и личностного подходов к изучению психического. А.Н. Леонтьев считал, что активность личности проявляется в избирательности, селективности отражения, через формирование личностных и функциональных критериев оценки информации, через механизмы уподобления и т.д. [138]. С.Л. Рубинштейн исследовал активность личности как проявление «субъективности» на основе известного принципа преломления внешнего через внутреннее [215, 216].

В психологии обсуждается вопрос о формах реализации активности личности. Первая классификация, посвященная данной проблеме, была предложена С.Л. Рубинштейном. Он выделил игру, учение, труд. Труд рассматривался как средство воспроизводства материальных условий

существования общества, а игра и учение — как различные по сложности уровни воспроизводства самого человека [214].

Позднее Б.Г. Ананьевым была предложена другая, по его мнению, более психологическая классификация, в которую вошли труд, познание и общение. В исследованиях Б.Ф. Ломова обосновывается необходимость выделения такой формы активности, как совместная деятельность [143]. К.А. Абульханова-Славская, а также ряд исследователей, занимающихся изучением проблемы жизненного пути личности, выделяют еще одну форму проявления активности человека — жизнедеятельность [1, 2, 3].

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

Следующий вопрос, на котором мы остановимся, касается структуры активности человека. Эта проблема исследовалась в различных науках: в философии, в кибернетике и теории управления, в психологии, физиологии и т.д. [7, 11, 12, 44, 67, 74, 75, 90, 117, 143, 183, 255, 281].

В наиболее общем виде структуру активности человека можно рассмотреть на трех уровнях: на уровне субъекта, наделенного активностью и направляющего ее объекты на других субъектов; на уровне объекта; на уровне содержания самой активности, выражающейся в том или ином способе овладения субъекта объектом или в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другими [90, с. 45—46].

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

В отечественной психологии проблема субъекта является одной из ведущих. В отличие от философии, математики, логики в психологии субъект активности — не абстрактная категория, а реальный деятель, т.е. человек, обладающий свойствами, необходимыми для выполнения соответствующей активности. «Структура человека как субъекта деятельности, — отмечал Б.Г. Ананьев, — образуется из определенных свойств индивида и личности, соответствующих предмету и средствам деятельности. Безотносительно к ним невозможно охарактеризовать какое-либо свойство человека как субъекта. Сущность этой структуры составляет всемирно-исторический опыт человечества, а отнюдь не только структура личности, с которой она теснейшим образом связана» [8, с. 52].

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

Не только субъект, но и сама активность, которую он продуцирует, имеет определенную структуру. В исследованиях П.Я. Гальперина [44] и А.В. Запорожца [74] в качестве основных структурных компонентов деятельности выделены ориентировочные, исполнительские и контрольные действия. А.Р. Лурия также выделил три группы операций, но в соответствии с тремя функциональными блоками мозга:

- 1) операции, обеспечивающие регуляцию тонуса и бодрствования;
- 2) операции, обеспечивающие получение, переработку и хранение информации, поступающей из внешнего мира;
- 3) операции программирования, регуляции и контроля психической деятельности [146, с. 120].

В исследованиях А.Н. Бернштейна в качестве основных структурных компонентов двигательной активности выделены: «потребное будущее», программа, обратная связь (контроль), афферентный синтез, двигательная задача [22, 23].

Акцептор действия, обратная афферентация, афферентный синтез, мотивация принятия решения, программа — это компоненты функциональной физиологической системы П.К. Анохина [11].

В исследованиях по инженерной психологии и психологии труда наряду с отмеченными компонентами деятельности, активности, отмечают информационную основу деятельности, образно-концептуальную модель [86, 166, 192].

В работах, в которых обсуждаются проблемы жизненного пути человека, в качестве структурных компонентов в жизнедеятельности как формы активности рассматривают жизненные цели, программы, планы, процессы жизненного выбора (морального, профессионального и т.д.), процессы контроля и регуляции жизнедеятельности, жизненные ситуации, условия жизни и т.д. [4, 54, 68, 109, 176, 231].

В психологических исследованиях широко также используются такие понятия, как цель, мотив, программа общения или совместной деятельности и т.д. [141, 143, 178, 200].

Таким образом, в работах, посвященных исследованию различных форм активности человека, выделяется устойчивый набор компонентов, входящий в состав ее структуры. Обобщая данные, представленные в литературе, Б.Ф. Ломов выделил следующие основные структурные компоненты: «мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель) принятия решения, действия, проверка результатов и коррекция действий» [143, с. 216].

В реальности перечисленные компоненты существуют не рядоположно, а образуют определенную структуру. В зависимости от целей и особенностей

объекта исследования такая структура может быть описана и представлена в форме функциональной системы поведенческого акта, в форме психологической системы профессиональной деятельности, в форме структуры предметного действия, двигательного акта и т.д. [11, 22, 23, 183, 255].

Рассмотрим два ведущих компонента психологической структуры активности: мотив и цель.

Источники активности человека (мотивы, стимулы). Традиционно в психологии различают «внешние» и «внутренние» источники активности человека, к внешним относятся стимулы, а к внутренним — мотивы. Как отмечает Х. Хекхаузен, для того чтобы определить мотивы активности человека, необходимо ответить на вопрос: «зачем?» он действует именно так, а не иначе [250, с. 12].

«Мотив, — отмечается в словаре Вебстера, — это нечто внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающее его к действию» (цит. по [223, с. 52]). В.Д. Шадриков определяет мотив как внутреннее побуждение человека к деятельности [255]. Сходное определение данного понятия мы находим в работе Б.Ф. Ломова: «Когда речь идет о мотивах деятельности человека (и его поведения в целом), то имеются в виду некоторые субъективно-переживаемые побуждения к деятельности. Для субъекта его мотив выступает как непосредственная побудительная сила, как непосредственная причина его поведения» [143, с. 206].

Источником стимулирования активности человека выступают общество в целом, макро- и микросреда, в которой он существует, живет; закономерные и случайные события, с которыми он сталкивается в процессе жизнедеятельности. Смысл социального стимулирования заключается в том, чтобы привести активность человека в соответствие с требованиями общества, сделать социально-значимые ценности и ориентиры личностно-значимыми.

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

В качестве мотивов активности могут выступать потребности, интересы, установки личности, мировоззрение и т.д. Систему психических процессов, состояний и свойств личности, которые выступают в качестве мотивов активности, можно назвать мотивационной сферой личности. Системообразующим фактором мотивационной сферы является направленность [189, 214].

Цель активности. В словаре Вебстера этот структурный компонент активности человека определяется следующим образом: «Цель — указание направления, по которому надо следовать; то, что нужно осуществить, чего нужно достичь; результат, на получении которого сосредоточены усилия и

честолюбие» (цит. по [223, с. 84]). В работе [255] цель деятельности определяется как то, «что должен получить человек в итоге деятельности (определенный продукт, его перемещение в указанный пункт и в определенное время, приведение в рабочее состояние орудий труда — ремонт и наладка и т.д.)» [255, с. 26].

Б.Ф. Ломов определяет цель как опережающее отражение будущего результата деятельности [143, с. 218].

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

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

В рамках концепции системогенеза деятельности цель, рассмотренная со стороны качественной определенности ожидаемых результатов, называется «цель-результат», а со стороны их количественной выраженности «цель-уровень достижений» [255, с. 48]. По способу регуляции активности также можно выделить 2 вида целей: цель-образ и цель-задание. Специфика цели-образа заключается в том, что она обеспечивает регуляцию деятельности на всем ее протяжении, от начала до конца, с учетом конечных и промежуточных результатов. В этом случае вся тяжесть управления активностью ложится на подготовительный этап, на процесс ее программирования. Выделение цели-задания связано с существованием различных форм активности человека, которые не поддаются процессуальной регуляции, носят циклический характер.

Реализуя свои регулятивные функции в процессе деятельности, общения, жизнедеятельности мотив и цель тесно взаимодействуют между собой, несмотря на то (а может быть, именно поэтому), что они имеют разные механизмы происхождения и каждый из них несет разную функциональную нагрузку. «Если мотив лишь побуждает к деятельности, то цель «конструирует» конкретную деятельность, определяя ее характеристики и динамику. Мотив относится к потребности, побуждающей к деятельности, цель — к предмету, на который деятельность направлена и который должен быть в ходе ее выполнения преобразован в продукт... В реальной жизни предмет, могущий удовлетворить ту или иную потребность индивида, обычно не совпадает с продуктом его деятельности» [143, с. 207].

Отмеченное выше несоответствие и вместе с тем связь между предметом активности и предметом потребностей личности создают необходимую основу для взаимодействия мотива и цели в процессе деятельности (жизнедеятельности, общения). В исследованиях А.Н. Леонтьева показано, что в ходе деятельности мотив и цель могут полностью совпадать между собой, могут не совпадать и совпадать лишь частично. В зависимости от уровня их

совпадения—несовпадения определяется степень включенности человека в деятельность, ее личностный смысл для него.

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

План, планирование. План, так же как и цель, является формой опережающего отражения, но в отличие от цели он антиципирует не результаты ожидаемых действий, а средства и способы их достижения.

План — это представление о том, что, как и когда надо делать человеку, чтобы добиться поставленных целей [255]. По широте охвата план может быть текущим или перспективным, регулировать содержание всей деятельности (жизнедеятельности и т.д.) или отдельные ее этапы и т.д. [176, 231, 272]. По глубине проникновения в содержание активности выделяют: а) планирование исполнительной части; б) планирование познавательных и исполнительных процессов; в) планирование познавательных, исполнительных и контрольных действий [255].

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

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

Анализ компонентного состава деятельности позволяет ответить на вопрос, что хочет делать человек. Для того чтобы ответить на вопрос, как, каким образом он собирается действовать, необходимо определить способ деятельности, реализации активности. Способ деятельности — это конкретный путь достижения цели. Он может быть как нормативным, так и индивидуальным. При ответе на третий вопрос программы: «Когда делать?» — планируется временная последовательность реализации активности.

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

Главная функция контроля [173] заключается в сопоставлении реального состояния параметра с некоторым эталоном и принятии решения о наличии или

отсутствии отклонений. В процессе анализа выделяют следующие компоненты и операции контроля:

- а) эталон, с которым сравнивается реальный процесс;
- б) информация о состоянии контролируемого процесса или явления;
- в) операция сравнения первого и второго;
- г) квалификация качественных и количественных рассогласований;
- д) принятие решения о наличии или отсутствии рассогласования.

В качестве эталона в ходе контроля могут выступать, во-первых, цель деятельности и ее параметры; она сравнивается с результатом деятельности и его параметрами. При этом результат деятельности может как совпадать с целью, так и не совпадать. В первом случае происходит достижение цели и деятельность прекращается. Во втором случае цель не достигается и деятельность может быть продолжена. Во-вторых, в качестве эталона выступает не только цель, но и представление о программе деятельности, план. В этом случае контролируются не промежуточные или конечные результаты деятельности, а процесс ее протекания. Таким образом, можно говорить о двух видах контроля: процессуальном и результативном.

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

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

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

В зависимости от содержания психического механизма в процессе выбора различают волевые, интеллектуальные и эмоциональные решения. Волевые решения принимаются в ситуациях конфликта, когда для выбора человеку необходимо проявить волевое усилие. Интеллектуальные решения требуют глубокого изучения ситуации, и выбор в этом случае является непосредственным результатом интеллектуального анализа. Эмоциональное решение, так же как и волевое, осуществляется без учета содержания ситуации по принципу эмоционального предпочтения (нравится — не нравится), без объяснения причин [72].

Информационная основа активности. Для того чтобы ставить адекватные цели, разрабатывать эффективные планы и принимать правильные решения, человек должен учитывать конкретную ситуацию, конкретные

условия, в которых осуществляется его активность. Для характеристики информации, которая описывает объективные и субъективные условия реализации активности человека, используются различные понятия: ориентировочная основа действия [44], образно-концептуальная модель [76], оперативный образ [183], практические знания [196] и т.д.

Мы для этих целей используем понятие «информационная основа деятельности» (ИОД), одной из принципиальных особенностей которой является возможность ее применения для анализа различных видов активности человека (общения, совместной деятельности, жизнедеятельности). Понятие ИОД предложено В.Д. Шадриковым. Под ИОД он понимает совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором «цель—результат» [255, с. 65—66].

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

В наиболее общем случае ИОД является синтезом актуальной информации и той, которая содержится в памяти человека. Последняя выступает не только источником дополнительных сведений о ситуации, но и средством получения первой.

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

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

2.3.2.

Анализ профессионализации как формы активности личности

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

взаимодействия различных форм активности в ходе становления профессионала.

Прежде всего, необходимо отметить, что каждая из форм активности направлена на решение конкретной задачи профессионального становления личности. Количество задач определяется системой требований к индивиду, которые фиксируются в ходе профессиональной социализации и индивидуализации запросами и возможностями индивида по их реализации. Этим, в частности, определяется уникальность и неповторимость профессионального пути для каждого человека.

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

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

Примеров такого типа конфликтов очень много: изучение учебного предмета, который не соответствует профессиональным интересам индивида; обучение в университете не ради освоения соответствующей профессии, а чтобы избежать армии, ощутить прелести студенческой жизни и т.д.

Одним из наиболее характерных феноменов взаимодействия форм профессиональной активности является формирование ведущей деятельности, функционирование которой в условиях профессионализации имеет свою специфику по сравнению с ранними периодами психического развития личности. «Доминирующую в данный период времени деятельность, — отмечает Л.И. Анцыферова, — нельзя смешивать с ведущей деятельностью, в которой главным образом и происходит многостороннее развитие личности, ее изменение и совершенствование. Основное значение ведущей деятельности в определении жизненного пути личности заключается в том, что она открывает человеку пути к включению в новые сферы жизни общества, вводит его в новые социальные структуры и позволяет установить новые... социальные связи... Психологические же ее характеристики таковы: она эмоционально захватывает человека, и вся ценностная организация личности начинает двигаться, раскрываться, дополнять ее в пространстве... Поэтому достигнутые в ней успехи переживаются личностью как удачи на целостном жизненном пути» [13, с. 15—16].

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

Все формы профессиональной активности обеспечивают реализацию 3 основных функций:

- функцию формирования личности и деятельности профессионала;
- функцию обеспечения реализации деятельности последних;
- функцию саморегуляции или самодетерминации профессионального становления и реализации личности.

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

Рассматривая проблемы самодетерминации развития личности, Б.Ф. Ломов писал: «Смысл проблемы заключается не только в том, что личность способна произвольно регулировать свое поведение. Более важно то, что в процессе развития на определенной стадии она начинает сама сознательно организовывать свою собственную жизнь, а значит, и определять в той или иной мере свое собственное развитие, в том числе и психологическое» [143, с. 309—310].

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

Общность структуры предполагает одновременно и качественные различия в содержательном наполнении каждого компонента функциональных систем, различных видов профессиональной активности. Покажем это на примере таких компонентов структуры активности, как «принятие решения», «контроль» и «информационная основа деятельности».

Важная роль в ходе профессионализации и жизнедеятельности личности отводится механизмам принятия решения, процессу выбора. Известный украинский психолог, специалист по проблемам жизнедеятельности личности Е.И. Головаха отмечает, что выбор профессии — это первое звено последовательных жизненных выборов, которые вынужден делать человек на различных этапах своего жизненного пути и которые связаны с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием [54, с. 3].

Необходимость выбора одной альтернативы из нескольких возможных, равных по значимости, возникает на всех этапах профессионализации: при выборе профессии, учебного заведения, места будущей работы и т.д. Причем

все они реализуются не только в условиях большого дефицита информации, но и в ограниченные отрезки времени.

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

Первый тип выбора связан с решением конкретных задач деятельности, общения, познания и подчинен их целям. Такие выборы количественно преобладают внутри отдельных стадий профессионализации. Второй тип связан с решением задач, которые затрагивают интересы, потребности, установки, убеждения человека, и поэтому имеет для него не только чисто функциональный, прагматический, но и личностный смысл. Такие решения наиболее часто встречаются при переходе человека с одной стадии профессионализации на другую.

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

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

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

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

Одной из особенностей самоконтроля в ходе профессионального становления личности является то, что определение правильности решения задач на данном уровне профессионализации можно осуществить только на последующих уровнях. Например, правильность выбора профессии можно определить лишь в ходе профессионального обучения или самостоятельной

профессиональной деятельности, качество обучения — только в ходе профессиональной деятельности.

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

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

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

В процессе социальной адаптации в состав ИОП включается информация, которая необходима для оценки взаимоотношений в коллективе, социально-психологической характеристики отдельных его членов и т.д. В ходе профессиональной адаптации используется информация, которая позволяет выявить специфику новых условий деятельности в сравнении с теми, в которых человек трудился или учился ранее, и т.д.

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

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

Одной из ведущих интегративных характеристик деятельности являются ее стилевые особенности. В психологии проблемам формирования и реализации индивидуального стиля деятельности посвящено достаточно большое количество исследований. На уровне познавательных процессов и учебной деятельности выделены так называемые когнитивные стили. В работах Е.А. Климова и его последователей [95] исследовались вопросы влияния нейродинамических особенностей человека на формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности. Активно разрабатываются вопросы стиля жизни, жизнедеятельности [68] и стиля саморегуляции [115].

В исследованиях Климова индивидуальный стиль деятельности (ИСД) определяется как «индивидуально своеобразная система психологических

средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [95, с. 26]. Под средствами или способами понимаются не только двигательные акты, но и гностические, ориентировочные действия и смена функциональных состояний, если они выступают как средства достижения цели, например, «самовозбуждение» ИСД проявляется как устойчивая система приемов и способов деятельности. Эта система обусловлена определенными личными качествами [95, с. 49].

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

- «... 1) индивидуальные особенности, связанные с постановкой, принятием, удержанием цели;
- 2) особенности создания модели значимых условий... ;
- 3) особенности планирования, программирования предстоящих исполнительных действий... ;
- 4) особенности контроля и оценки результатов своей деятельности и принятия решений о необходимых коррекциях» [115, с.10].

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

В заключение остановимся еще на одном интегральном показателе деятельности — критериях эффективности. Выше мы уже затрагивали проблему критериев профессионализации. В этой части работы мы попытаемся конкретизировать содержание данного понятия и наметить основания для классификации.

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

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

В-третьих, все критерии профессионализации, в том числе и критерии эффективности профессиональной активности, обладают качественной и

количественной определенностью. Количественная определенность связана с ответом на вопрос: «Что позволяет оценить данный критерий?» Количественная определенность — это градация критериев по силе, интенсивности.

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

Прежде всего, с точки зрения качественной определенности, кроме описанных выше, можно выделить следующие группы критериев: критерии профессионального развития, критерии профессиональной социализации и индивидуализации, критерии оценки профессионального пути или профессиональной карьеры. Данные критерии будем называть критериями профессионализации или критериями становления профессионала.

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

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

Обратимся теперь к анализу становления профессионала как части жизненного пути личности.

2.4.

Профессионализация и жизненный путь личности

Жизнь, жизненный путь человека с древнейших времен является объектом изучения и науки, и искусства, и религии. Несмотря на все многообразие и неоднозначность трактовки данной категории, большинство авторов рассматривают процесс профессионального становления и профессиональной самореализации личности в качестве неотъемлемой части жизнедеятельности человека. Подчеркивается их взаимное влияние, причем оно является настолько сильным, что разобраться в механизмах профессионализации без учета ее связей с процессами жизнедеятельности практически невозможно. Поэтому, приступая к анализу этого соотношения, кратко остановимся на понимании категории «жизненный путь» в психологии.

2.4.1.

Общий подход к анализу жизненного пути личности

В науке слово «жизнь» используется в различных значениях. Им обозначается вся органическая, живая природа в отличие от неорганической. Жизнь, являясь противоположностью смерти, представляет собой совокупность

всех процессов жизнедеятельности человека. Наконец, жизнь понимается как синоним «жизненного пути» человека [109, с. 53]. В дальнейшем слово «жизнь» мы будем использовать в последнем значении, т.е. как синоним понятия жизненный путь человека.

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

В отечественной психологии и философии взаимоотношение индивидуальной и общественной жизни чаще всего рассматривается с позиции категории «присвоения». Присвоение является важным элементом индивидуального бытия, через которое человек включается в социум, осваивает социальный опыт, причем степень такого освоения существенно зависит от индивидуальных возможностей человека, от того места, которое он занимает в социуме [3, 8, 138].

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

Одним из направлений анализа соотношения общественной и индивидуальной жизни является исследование личной жизни человека, которая рассматривается как основанная на личностных общественных отношениях свободная жизнедеятельность человека, активная самореализация [109, с. 66]. Данная категория позволяет проанализировать целый комплекс важных понятий (личная свобода, свобода выбора, личное достоинство, свободная индивидуальность и т.д.) и подойти к рассмотрению так называемой внешней и внутренней стороны жизнедеятельности человека.

Традиционно проблема соотношения внешней и внутренней жизни относится лишь к человеку. Однако уже в работах Т.Д. де Шардена показано, что определенная оппозиция между внешним и внутренним имеет место даже у неживых материальных тел. Но именно у человека она достигает некоторого максимума, который требует специального учета, так как внутреннее приобретает определенную самостоятельность. Такой учет становится возможен благодаря рефлексии, самопознанию, самоконтролю, саморегуляции и самооценке.

Внутренняя жизнь человека — это прежде всего жизнь психическая, духовная, это его внутренний мир, реализуемый через сознательное и бессознательное, рациональное и эмоциональное. Внешняя сторона жизни —

это прежде всего ее событийно-биографическая форма проявления, это поступки, действия человека.

Большинство исследователей подчеркивают диалектическую связь между внешней и внутренней жизнью человека, при этом отмечают их относительную самостоятельность: «Внутренняя жизнь, конечно, отражает события реального мира. Но все дело в том, что ее объектом становятся не только события личной жизни, но и общественные процессы... Во внешней стороне личной жизни человека ничего особенного может и не происходить, а он в это время переживает такие бури и потрясения, которые подчас могут толкнуть его на подвиг или на самоубийство» [109, с. 76].

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

В качестве элемента личной жизни человек выделяет ту ее сторону, которая называется интимной. Она «выступает в форме уединения, обособления человека. Он рассматривает ее как личное достояние, недоступное для посторонних глаз... К интимной жизни относятся и определенные чувства, поступки и отношения людей, их ориентация, потребности и интересы. Ее нельзя ограничивать только отношениями между полами, как это нередко бывает...» [109, с. 86].

В качестве определенных единиц анализа жизненного пути личности рассматриваются биографические события, события жизни [144, 148]. «События жизни, — отмечает С.Л. Рубинштейн, — это узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на наиболее или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» [214, с. 684].

Из данного определения видно, что С.Л. Рубинштейн связывает понятия «события жизни» только с собственной активностью. Но, как справедливо отмечается в работе [144], в жизни человека имеют место события иного рода.

Н.А. Логинова выделяет три основные группы событий жизни: «события среды, события поведения в среде и события внутренней жизни человека. К группе событий относится существенная дискретная перемена в обстоятельствах развития, пришедшая не по воле и не по инициативе жизни субъекта» [144, с. 88]. Сюда относятся исторические явления (война), катастрофы (землетрясения), смерть или рождение близких людей, назначение на должность, роковые случаи, коренным образом изменяющие жизнь человека.

Вторую группу событий образуют события-поступки, которые становятся обстоятельствами жизни самого субъекта и изменяют его жизненную перспективу. События внутренней жизни — это прежде всего события-переживания, которые однажды произвели на человека неизгладимое впечатление, стали этапом, частью его духовной биографии. Такие впечатления «вызывают длительные и интенсивные переживания особого нравственно-

эстетического характера, которые влияют на определение самим субъектом дальнейшего направления жизненного пути» [144, с. 162].

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

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

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

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

Анализ объективного компонента ситуации позволяет говорить о системе факторов макро- и микросреды, которые объективно детерминируют (обуславливают) процесс жизнедеятельности личности. Макросреду образует комплекс обстоятельств, которые, по сути дела, определяются системой отношений на данном этапе развития общества: это экономическое и политическое положение в стране, тип и уровень культуры, психологический климат в обществе [144, с. 157].

Микросреда жизнедеятельности включает, во-первых, сферу непосредственного общения людей: семья, школа, трудовой коллектив и т.д. Во-вторых, в состав микросреды входит и «вещное окружение» (вещи), которое, помимо чисто утилитарных, выполняет эстетическую и нравственную роль. Связь между интересами, вкусами и вещной средой непосредственная: по тому, какие вещи использует человек, как организует свой быт, можно судить об особенностях личности данного человека [144, с. 159].

Б.Г. Ананьев справедливо отмечает, что «человек в значительной степени становится таким, каким его делает жизнь в определенных обстоятельствах, в формировании которых он сам участвует. Человек, однако, не является пассивным продуктом общественной среды или жертвой игры генетических сил. Сознание и изменение обстоятельств современной жизни собственным

поведением и трудом, образование собственной среды посредством общественных связей — все это проявление социальной активности человека в его собственной жизни» [7, с. 119]. Говоря другими словами, жизнь человека не может быть описана лишь пассивным течением времени от рождения человека до его смерти; жизнь — это активный процесс, который реализуется через все многообразие форм активности личности, в том числе и профессионализацию.

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

Непосредственно с проблемой активности и саморегуляции человеком процесса жизни связаны исследования образа жизни, способа жизнедеятельности, стиля жизни [54, 176, 231]. Наибольший интерес для целей нашего анализа представляет последнее понятие, которое широко используется в рамках психологических исследований (индивидуальный стиль деятельности, когнитивный стиль и т.д.) активности личности.

«Стиль жизни личности, — отмечается в работе [231], — это характеристика того, как индивид организует и осуществляет присущим и характерным для него способом свою жизнь, это целостная система устойчивых черт жизнедеятельности, формирующаяся на основе индивидуальных потребностей и способностей и проявляющаяся в процессе реализации жизненных целей и планов» [231, с. 9]. Из определения следует, что стиль жизни является устойчивой формой регуляции жизнедеятельности и обладает как компенсаторными, так и адаптационными свойствами. Стиль жизни — это интегративная характеристика личности, проявляющаяся во всех формах и видах активности человека: в труде, в учебе, в общении и т.д.

В работе предпринята попытка классификации стилей жизни. По степени активности и интенсивности самореализации выделены деятельностный, созерцательный и индифференцированный стили жизни [231, с. 109—110]. С точки зрения преобладания творческого компонента выделены следующие стили: традиционный, репродуктивно-подражательный, престижно-демонстративный и собственно индивидуально-творческий [231, с. 117]. В основании 4 типов экзистенциальных установок личности определено 4 типа стилей жизни, ориентированные на различные способы достижения счастья [231, с. 189].

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

Так, например, Н.С. Коган в качестве таких движущихся сил выделил иерархическую систему противоречий, среди которых есть и ведущие, и

второстепенные. В качестве ведущего он рассматривает «противоречие между требованиями социалистического общества и стремлением самой личности к развитию и самореализации, с одной стороны, и определенными ограничениями этого развития и самореализации, как в силу объективных условий, так и вследствие недостаточно высокого культурного уровня и социальной активности самой личности — с другой» [109, с. 137]. С ведущим противоречием связаны и другие противоречия жизненного пути: «Между жизненными планами и возможностями их осуществления, между жизненными планами и их исполнением, между желаниями человека и общественной необходимостью и т.д.» [109, с. 139]. При этом автор подчеркивает, что в конкретных исторических условиях основное противоречие развития личности — это противоречие между ее социализацией и индивидуализацией [80, с. 140].

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

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

Как справедливо отмечается в работе [67], такой подход, по сути дела, является прямым развитием идей С.Л. Рубинштейна о динамике личностного развития как отражении меняющихся отношений к жизни.

В работе В.Ф. Моргун и Н.Ю. Ткачева в качестве ведущего противоречия, определяющего превращение индивида в личность, выделяется противоречие «индивид—род», содержание которого сводится к противоречиям между ограниченными возможностями индивида и бесконечными потенциями рода. На основе этого противоречия формируется противоречие «личность—деятельность», а также комплекс других противоречий типа «потребность—способность». [169].

Известный австрийский психолог Ш. Бюллер [288, 289] рассматривает в качестве главной движущей силы развития в ходе жизнедеятельности «врожденное стремление человека к самоосуществлению или самоисполнению всесторонней реализации «самого себя»... Самоосуществление — это итог жизненного пути, когда «ценности и цели, к которым стремится человек, осознанно или неосознанно получили адекватную реализацию». Самоосуществление, по мнению Ш. Бюллер, может быть достигнуто путем целеустремленной жизни, благодаря творчеству, созидания. Понятие самоосуществления близко по смыслу понятию самореализации или самоактуализации психологов-экзистенциалистов» [122, с. 166—167].

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

жизни личности». В ней рассматривают ситуацию жизнедеятельности как единицу анализа жизненного пути, как поле развертывания жизнедеятельности [231, с. 208—209].

Следует различать социальную ситуацию развития и социальную ситуацию жизнедеятельности личности. Это связано с тем, что понятия «развитие» и «жизненный путь личности» не совпадают между собой; соответственно не совпадают и стадии онтогенетического развития и жизнедеятельности. Причины такого несовпадения А.В. Петровский видит в нетождественности психического развития и развития личности. «Хотя процесс развития психики, — отмечает он, — является важнейшим компонентом, стороной, аспектом развития личности человека, включенного в систему социальных отношений, им развитие личности не исчерпывается. Изменение статуса личности, обретение престижа и авторитета, исполнение различных социальных ролей и т.д. не могут быть описаны только со стороны развития психики и не могут быть сведены к этому развитию» [19, с. 55].

Достаточно определенно по данному вопросу высказывался Б.Г. Ананьев, который различал онтогенетическое развитие индивида и жизненный путь человека как историю развития личности. Вместе с тем он подчеркивал тесную взаимосвязь и взаимозависимость этих процессов: «Жизненный путь человека, — писал Б.Г. Ананьев, — это история развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Вместе с тем фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменами способов воспитания, изменениями образа жизни и системы отношений, суммы ценностей и жизненной программой — целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет. Фазы жизни накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути» [7, с. 67].

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

В отечественных и зарубежных исследованиях описаны различные подходы к выделению конкретных этапов или стадий жизненного пути [8, 31, 144, 169, 175, 288, 291]. Не останавливаясь на этих подходах подробно, отметим, что в них много принципиально общих моментов. Так, например, во многих из них выделяются периоды монотонного развития и кризисы, причем у разных авторов рамки этих процессов совпадают между собой.

Для иллюстрации сказанного можно сравнить между собой периоды нормальных кризисов взрослости, выделяемые М.Н. Братусь [31], П. Ниёмаля [175], и возрастные фазы жизненного пути, предложенные Ш. Бюллер [144, 288]. Данное сопоставление показывает, что кризисы жизнедеятельности приходятся на «стыки» монотонных периодов развития, т.е. на переходы от одной стадии жизнедеятельности к другой. В целом это согласуется с

положениями общей теории развития, но в данном случае этот процесс приобретает свою специфику.

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

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

2.4.2.

Жизненный путь и становление профессионала

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

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

Начало жизненного пути и профессионализации не совпадают между собой; профессионализация начинается значительно позже, на одном из этапов жизненного пути человека. Первоначально человек (ребенок) является пассивным объектом профессионализации как одной из форм социализации. Ролевые игры в шофера, врача, воспитателя, ориентация на романтические профессии — это все эффекты «пассивной» профессионализации. Об этом, в частности, свидетельствует и тот факт, что эту стадию развития проходят практически все дети [280].

Активной профессионализация становится только тогда, когда человек принимает ее как жизненную задачу, которую необходимо решить. Содержание понятия «принятие» раскрывается В.Д. Шадриковым на примере принятия профессии. Он пишет: «Принципиальным этапом освоения деятельности является ее принятие учеником. Решение этого вопроса будет определяться тем, насколько представления человека о профессии будут соответствовать его потребностям. Человек, выбирая профессию, как бы «проецирует» свою

мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которые возможно удовлетворение профессией. Чем богаче потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большее удовлетворение от труда» [255, с. 34].

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

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

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

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

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

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

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

Характерное влияние на процесс профессионализации оказывают нормальные кризисы жизнедеятельности [31, 175, 291]. Как отмечает финский психолог Ниемеля, период кризиса наступает тогда, когда человек, относительно довольный своей жизнью, начинает видеть ее в новом свете. Собственное отношение к различным ценностям жизни кажется ему неправильным. Он начинает понимать, что некоторые моменты в своей жизни переоценивал, в то время как другие недооценивал.

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

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

«Как бы ни варьировались сроки включения человека в общественную жизнь, — писал Б.Г. Ананьев, — в качестве самостоятельного деятеля, сам факт начала деятельности имеет фундаментальное значение для жизненного пути человека. Все предшествующее развитие... все эти ступени, преемственно взаимосвязанные и перспективно ориентированные на подготовку человека к самостоятельной жизни в обществе, составляют подготовительную фазу жизненного пути человека» [8, с. 116]. А под началом, стартом самостоятельной профессиональной деятельности Б.Г. Ананьев понимал формирование ценностных ориентаций на различные сферы общественной жизни, идеалы и цели, которые в самом обществе определяют общественное поведение и отношение, поиск и выбор профессии [8, с. 117].

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

профессионализации, достижением максимальных результатов и ее завершением.

Б.Г. Ананьев подчеркивал чрезвычайно важную роль профессионализации на завершающих этапах жизнедеятельности человека. В этот период она превращается в фактор, препятствующий деформации личности, включая и состояние здоровья. Влияние профессионализации на человека может быть настолько сильным, что приводит к практически полной перестройке его образа жизни. Эти изменения могут проявляться в переориентации мотивационной сферы личности, что находит свое отражение в изменении мотивации жизненных поступков, в появлении новых привычек, критериев оценки и отношений. Такая перестройка может коснуться организации бытовых условий (вещевая среда), выбора форм досуга, круга знакомых. В практике повседневного общения мы легко выделяем представителей различных профессий по тому, как они себя ведут в жизненных ситуациях.

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

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

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

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

Резюме

Проведенный в настоящей главе обзор литературы свидетельствует, что процесс становления профессионала — это сложный многоуровневый процесс, психологическая сущность которого может быть выявлена в ходе системного

анализа на основе таких категорий, как социализация, индивидуализация, развитие и научение, жизненный путь личности и формы ее активности.

В ходе теоретического анализа удалось зафиксировать целый комплекс понятий, которые с различных сторон характеризуют процесс и результаты становления профессионала. Назовем некоторые из них: профессиональная социализация и индивидуализация, профессиональный путь личности, критерии профессионализации, профессиональные кризисы, периодизация профессионального становления и единицы периодизации и ряд других. Данные понятия, несомненно, могут составить основу концептуального аппарата целостной психологической концепции становления профессионала.

Материалы данной главы позволяют конкретизировать некоторые понятия, которые характеризуют различные стороны становления профессионала. Понятие «профессионализация» является синонимом понятия «профессиональная социализация» и используется для подчеркивания роли социальных регуляторов в ходе профессионального становления. Понятия «профессиональное развитие» и «профессиональное научение» используются для характеристики изменений, происходящих с индивидом в ходе профессионализации: первое понятие описывает становление профессиональных способностей и мотивов, а второе — профессионального опыта. Наконец, понятие «профессиональный путь личности» используется в тех случаях, когда необходимо подчеркнуть личностный смысл процессов профессионального становления, их управляемость человеком и включенность в контекст его реальной жизни. В качестве интегрального понятия, учитывающего все аспекты изучаемого процесса, будем использовать понятие «становление профессионала» или профессиональное становление.

Глава 3. Содержание психологической концепции становления профессионала

В настоящей главе раскрывается содержание основных положений психологической концепции становления профессионала, которая является результатом обобщений материалов, имеющих в литературе, и собственных экспериментальных данных, полученных автором в ходе изучения представителей различных профессий.

3.1.

Психологическая характеристика профессионала

Термин профессионал используется в обыденной жизни довольно часто, но в общедоступных энциклопедических словарях его определение отсутствует. И отсутствует оно, скорее всего, потому, что составители словарей испытывают серьезные трудности при выработке четкого определения данного понятия, в силу неопределенности его содержания и размытости объема.

Профессионал — понятие комплексное и междисциплинарное, а поэтому оно используется и исследуется в различных науках, включая социологию, психологию, юриспруденцию, физиологию, педагогику и ряд других.

Собственно психологический подход к исследованию профессионала предполагает его исследование, во-первых, как личности, во-вторых, как индивидуальности, в-третьих, как субъекта профессионального пути. Остановимся на каждом из выделенных аспектов более подробно.

Личность, как справедливо отмечается многими исследователями, не является сугубо психологической категорией. Вместе с тем именно в психологии ведутся наиболее интенсивные исследования в данной области, которые, в свою очередь, активизируют аналогичные исследования в смежных с психологией науках. Характеризуя эту ситуацию, С.Л. Рубинштейн писал: «Понятие личность есть общественная, а не психологическая категория. Это не исключает, однако, того, что сама личность как реальность, как кусок действительности обладает многообразными свойствами — природными, а не только общественными, является предметом изучения разных наук, каждая из которых изучает ее в своих специфических для нее связях и отношениях. В число этих наук необходимо входит психология, потому что нет личности без психики, более того — без сознания. При этом психический аспект личности не рядоположен с другими; психические явления органически вплетаются в целостную жизнь личности, поскольку основная жизненная функция всех психических явлений и процессов заключается в регуляции деятельности людей» [217, с. 244—245].

Из сказанного следует, что психический анализ, психологическое исследование личности необходимо осуществлять как минимум на двух уровнях: на уровне социальных требований, предъявленных к индивиду, и на уровне их собственно психологической индивидуальной реализации. Мы исходим из того, что сущность личности может быть раскрыта только в ходе социологического изучения индивида, а ведущим критерием ее развития является социальная

зрелость. Говоря другими словами, понять и определить основные свойства человека можно только через анализ отношения «индивид — общество»: «Психические свойства личности, — отмечает Б.Ф. Ломов, — не могут быть раскрыты ни как функциональные, ни тем более как материально-структурные, они принадлежат к категории свойств, которые определяются как системные. А это значит, что для раскрытия их объективного основания нужно выйти в исследовании за пределы индивида и рассмотреть его как элемент системы. Этой системой является общество» [143, с. 293].

Определение свойств личности как системных социальных качеств позволяет сделать вывод, что личностными могут быть не только психические характеристики человека (а об этом часто забывают психологи), но и физиологические, соматические, антропометрические признаки, например, цвет глаз, форма черепа, цвет кожи, форма зубов. С этой точки зрения личность представляет собой систему социально-значимых и социально-ценных качеств индивида, развитие которых стимулируется обществом, без которых индивид не может жить в обществе и которые обеспечивают существование общества и его воспроизводство.

В психолого-педагогической литературе общепринятое определение личности профессионала отсутствует. В работах по психологии труда, социальной и педагогической психологии, а также в литературе, посвященной различным видам профессиональной деятельности, встречаются словосочетания типа «личность учителя», «личность рабочего», «личность руководителя» и т.д.

Анализ показывает, что чаще всего понятие личность в таком контексте ассоциируется с высоким уровнем эффективности профессиональной деятельности, с оригинальностью ее результатов, их качественными и количественными особенностями. Но такое понимание личности профессионала, жестко привязанное лишь к содержанию и условиям только профессиональной деятельности и ее результативности, явно не соответствует сущности данного понятия. Поэтому мы полностью согласны с Е.А. Климовым, который пишет: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала... Профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека...» [99, с. 386—387].

Далее Е.А. Климов подробно перечисляет различные части, компоненты, которые, по его мнению, образуют данную системную организацию психики и сознания. Назовем основные из них:

1. Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности).
2. Праксис профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и т.д. умения, навыки).
3. Гнозис профессионала...
4. Информированность, знания, опыт, культура профессионала...
5. Психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены) работника, психологические трудности, нагрузки в данной профессиональной области...

6. Осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление роли физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области... » [99, с. 387—389].

Исходным уровнем психологического анализа личности профессионала является рассмотрение его как реального человека, участника и организатора процесса производства материальных и духовных благ. Такой подход позволяет обозначить метасистему, определяющую формирование личности профессионала и задающую его основные функции, которые заключаются в следующем:

- в создании потребительских стоимостей, качество, надежность и производительность изготовления которых не ниже нормативного уровня;
- в производстве, сохранении нормативно одобренного способа конкретной профессиональной деятельности, в ее развитии за счет индивидуального обогащения;
- в воспроизводстве, сохранении и развитии конкретной профессиональной общности, участником которой он является и которая в свою очередь является частью всей профессиональной общности и частью общества в целом.

Конкретизация функций профессионала позволяет обратиться к анализу тех качеств личности, которые обеспечивают их реализацию. Эти качества будем называть профессионально ориентированными, они делятся на профессионально важные (ПВК) и профессионально значимые (ПЗК). Разделение профессионально ориентированных качеств личности на две группы не является случайным, так как ПВК и ПЗК по-разному влияют на выполнение профессиональных функций.

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

ПВК в отличие от ПЗК определяют не отношение к профессиональным функциям, а процесс и результат их выполнения.

Опираясь на положения комплексного подхода к профессионализму, предложенного Е.А. Климовым, а также учитывая положения общей теории личности, в наиболее общем виде личность профессионала можно определить как систему профессионально важных качеств, формирующихся в ходе профессионального становления личности и активно влияющих на эффективность осуществления отдельных форм профессиональной активности и профессионализации в целом. Ключевое понятие данного определения — «профессионально важные качества» (ПВК) — требует уточнения и конкретизации применительно к процессу профессионализации в целом.

Во-первых, ПВК как свойства личности профессионала могут быть адекватно поняты и определены лишь в качестве интегральных системных образований. Они не могут быть определены исключительно исходя из индивидных и иных индивидуализированных качеств человека. Свою качественную и количественную

определенность ПВК приобретают в рамках системы, в которой личность профессионала является одним из элементов.

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

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

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

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

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

В-третьих, наиболее содержательное определение ПВК дается В.Д. Шадриковым, который понимает под ними «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [201, с. 68]. Исходя из определения, главным критерием выделения ПВК является отношение индивидуальных качеств человека к деятельности. Если здесь иметь в виду только профессиональную деятельность, то это сильно сужает наше представление о ПВК личности профессионала. Если деятельность рассматривать широко, как различные формы профессиональной активности, то это определение ПВК, предложенное В.Д. Шадриковым, полностью соответствует содержанию понятия «профессионально важные качества личности профессионала».

Таким образом, под ПВК личности профессионала следует понимать интегральные системные качества личности, которые влияют на эффективность деятельности индивида по поиску и выбору профессии, по освоению профессиональной деятельности в ходе обучения, по социальной и профессиональной адаптации, а также на эффективность выполнения профессиональной деятельности, построение профессиональной карьеры и других форм профессиональной активности человека. Содержательная характеристика ПВК позволяет подойти к анализу личности профессионала как субъекта различных форм профессиональной активности и профессионализации в целом.

Дифференциация роли ПВК и ПЗК позволяет предположить, что они образуют две специфические группы, ориентированные на решение различных задач. В состав первой группы входят качества, которые обеспечивают принятие и эффективную реализацию конкретной профессиональной деятельности, а в состав второй — ПВК—ПЗК, которые определяют процесс профессионального развития человека в данном направлении.

Содержание первой группы профессионально ориентированных качеств определяется особенностями конкретной профессиональной деятельности. Поэтому выделяют конкретные ПВК—ПЗК учителя, врача, водителя, слесаря, токаря и т.д. Вторая группа ПВК—ПЗК значительно меньше зависит от специфических особенностей конкретных видов профессиональной деятельности. Они в какой-то мере являются надпрофессиональными, так как определяют степень принятия задач профессионального развития и эффективность их решения на различных этапах профессионального пути личности, независимо от того, по какой профессии работает человек.

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

Именно индивидуальное «наполнение» ПВК—ПЗК определяет индивидуальную неповторимость личности профессионала, позволяет ему обогащать профессионально ориентированные качества личности качествами своей индивидуальности. Поэтому анализ профессионала как индивидуальности требует поиска ответа на вопрос: какие индивидуально-психологические качества человека могут выступать в качестве ПВК и ПЗК. Эти качества и образуют индивидуальность профессионала.

Индивидуальность в ходе профессионального становления проявляется дважды: во-первых, на ранних этапах профессионализации, когда она определяет профессиональный выбор, основное направление и содержание профессионального пути, и, во-вторых, на более поздних — как характеристика профессионала и форм его профессиональной активности. Практика показывает, что профессионально зрелая личность — это всегда неповторимая индивидуальность, и именно это ее свойство является основным источником развития профессиональной общности профессии, нормативно-одобренных способов деятельности. Наиболее активно проблемы индивидуальности исследуются в психологии на уровне самостоятельной профессиональной деятельности (индивидуальный стиль деятельности и т.д.), но практически не изученными остаются вопросы проявления индивидуальности в ходе профессионального выбора, профессиональной адаптации, в различных видах профессионального обучения.

Мы выделяем четыре подструктуры индивидуальных качеств профессионала: профессиональную направленность, профессиональный опыт, профессиональную одаренность и профессиональное самосознание.

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

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

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

Основу профессионального самосознания составляют профессиональные Я-концепции (реальная, идеальная, антиидеальная и др.), система профессиональных самооценок и притязаний. Развитие профессионального самосознания человека сопровождается повышением адекватности самооценок, более полным осознанием социально-профессиональных требований и своих возможностей, формированием умений соотносить требования и свои возможности, становлением профессиональной рефлексии. Развитие профессионального самосознания является ведущим условием становления профессионала как субъекта профессионального пути.

Наиболее последовательно психологическая структура субъекта профессионального пути может быть раскрыта с позиций концепции системогенеза профессиональной деятельности, предложенной профессором В.Д. Шадриковым. Данная концепция позволяет обозначить следующие его структурно-функциональные компоненты.

Мотивы профессионального пути — это внутренние побуждения человека, которые указывают на то, зачем он включается в процесс профессионализации, зачем он выбирает ту или иную профессию, зачем меняет место работы или учебное заведение и т.д.

Цели профессионального пути — это представления о том, что должен человек получить, достичь в процессе или в результате профессионализации.

Целеполагание — процесс формирования конечных и промежуточных целей профессионального пути.

Планы профессионального пути — это представление о том, что, как и когда должен делать человек, чтобы достичь поставленных целей, удовлетворить потребности, интересы и т.д. Планирование — процесс создания адекватных планов, сценариев профессионального пути.

Принятие решения — ведущий компонент психологической структуры субъекта, который позволяет определить направление и содержание профессионального пути на основе выбора одной альтернативы из нескольких возможных. Профессионал осуществляет выбор мотивов профессионального пути (борьба мотивов), целей, критериев оценок, способов и сценариев профессионального пути и т.д.

Информационная основа профессионального пути — вся совокупность информации об объективных и субъективных условиях профессионального становления, которая необходима для организации процесса профессионализации в соответствии с вектором «мотив—цель». Выделяется информационная основа целеполагания, планирования, принятия решения, самоконтроля и регуляции.

Самоконтроль профессионального пути — процесс сопоставления ожидаемых результатов с реально достигнутыми в ходе профессионализации. Самоконтроль может быть процессуальным и результативным, промежуточным и завершающим. Ведущим результатом самоконтроля является принятие решения о том, достиг профессионал поставленной цели или нет. Если цель достигнута, завершается один из этапов профессионального пути и человек начинает новый. В том случае, если цель не достигнута, включаются механизмы регулирования профессионального пути.

Регулирование профессионального пути — это внесение изменений в психологическую структуру деятельности субъекта, которые бы позволили достичь поставленных целей. В ходе регулирования могут переоцениваться объективные и субъективные факторы профессионализации, уточняться принятые решения, изменяться профессиональные планы и сценарии, снижаться критерии самоконтроля. В последнюю очередь в ходе регулирования изменяются сами профессиональные цели.

Субъект профессионального пути является координатором различных видов профессиональной активности человека: поиска и выбора профессии, формирования профессиональной системы деятельности, профессиональной адаптации, построения и реализации профессиональной карьеры и т.д. Поэтому имеет смысл говорить о соответствующих субъектах профессионализации, которые можно назвать парциальными.

3.2.

Детерминация становления профессионала

Опираясь на материалы экспериментально-теоретического анализа, мы пришли к выводу, что в основе детерминации ПСЛ лежит система внешних по отношению к субъекту и внутренних факторов, соотношение которых и определяет базовое противоречие профессионального развития. В качестве

внешних выступают профессиональные требования, предъявляемые к индивиду, и социально-профессиональные возможности, которые предоставляются ему в ходе профессионализации. К числу внутренних факторов относятся профессиональные притязания и возможности индивида, его встречные требования к условиям профессионализации.

Данная система факторов является конкретизацией общей социальной ситуации развития личности (Выготский) применительно к решению задач профессионализации. Поэтому она может быть названа ситуацией профессионального становления личности, а профессионально ориентированные качества, которые она обретает в процессе профессионализации, являются системными по отношению к данной ситуации.

Ситуация ПСЛ детерминирует процесс профессионального развития не механически и опосредованно; она отражается индивидом, может осознаваться или нет, приниматься или отвергаться.

Данные, имеющиеся в литературе, и материалы наших исследований свидетельствуют, что процесс взаимодействия личности и профессии (профессионализации) может приобретать различные формы.

В случае принятия ситуации она начинает рассматриваться индивидом как социальная задача (Абульханова-Славская) или комплекс социальных задач профессионального развития, эффективность решения которых определяется значимостью профессионализации для индивида.

В ходе наших экспериментальных исследований удалось подтвердить гипотезу В.Д. Шадрикова о том, что процесс принятия профессии осуществляется на основе проецирования структуры мотивов личности на содержание и условия профессиональной деятельности, на основе оценки мотивационных возможностей последней. В целом принятие профессии разворачивается в решение некоторой социально-профессиональной задачи, которая в психологии называется профессиональным самоопределением, и может осуществляться, как известно, в течение всей профессиональной жизни индивида.

Чаще всего решение задачи на профессиональное самоопределение завершается компромиссом, в результате которого профессия принимается индивидом лишь по основным позициям. При этом индивид осознает, что данная профессия не может удовлетворить все его потребности и обеспечить реализацию всего его потенциала, осознает индивид и негативное влияние отдельных факторов профессии. Компенсация данных проблем в рамках отмеченного компромисса осуществляется за счет расширения сфер жизнедеятельности индивида, прогнозирования будущих изменений, саморазвития.

В ходе экспериментального исследования было показано, что соотношение внешних и внутренних факторов в структуре ситуации, а также роль индивида в отражении и создании самой ситуации в ходе профессионального развития личности изменяется.

В ходе исследования нам удалось, прежде всего, подтвердить гипотезу (С.Л. Рубинштейн, Л.М. Митина и др.) о существовании двух форм профессионального развития: пассивной (адаптивной) и активной (творческой, надситуативной). Суть «пассивной» модели профессионального становления заключается в том, что индивид в основном ориентируется на заданные нормативные требования, на

выполнение заданных профессиональных предписаний. В рамках второй модели индивид выходит за рамки требований, поднимается над ситуацией профессионального развития и превращает свой труд в объект практического преобразования.

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

После завершения адаптации, длительность которой зависит от типа профессии, ведущую роль в детерминации ПСЛ начинают играть внутренние, психологические факторы. На примере ряда профессий удалось показать, что в условиях стабилизации профессиональных требований индивид начинает вмешиваться в создание самой ситуации ПСЛ через изменение требований к себе, к содержанию и условиям профессиональной деятельности.

Переход на активную модель профессионального становления осуществляется у менеджеров, учителей на 4-5 году самостоятельной профессиональной деятельности. Однако такой переход возможен далеко не у каждого специалиста и не в каждой профессии.

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

Вместе с тем необходимо отметить, что и на стадии адаптивного профессионального развития личность не остается пассивной в полном смысле этого слова. Так, в эксперименте установлено, что учащиеся ПТУ отражают ситуацию на двух уровнях: когнитивном и регулятивном. В состав когнитивной модели ситуации включается вся известная и доступная индивиду информация, а в состав регулятивной только та, которая необходима для решения конкретных учебно-профессиональных задач. Формирование 2-х уровней отражения ситуации является необходимой предпосылкой для дальнейшего творческого развития профессионала.

Активность личности в период адаптационного развития профессионала проявляется в дифференциации внешних и внутренних факторов ситуации, в оценке парциального влияния каждого из них на результаты деятельности. При этом данная оценка зависит от индивидуальных особенностей личности (экстернал — интернал) и уровня ее профессионального развития. Так, спортсмены-экстерналы и спортсмены высокого уровня квалификации основные причины своих неудач видят во влиянии внешних факторов, а интерналы и начинающие спортсмены — в недостаточном уровне своего профессионального развития.

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

3.3.

Диахронические критерии становления профессионала

Критерии становления профессионала (КрСП) — это объективные и субъективные показатели (признаки), по которым можно судить об уровне профессионализации человека.

В педагогике и психологии становления профессионала используются различные критерии: производительность, качество и надежность, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство, удовлетворенность трудом и профессией и ряд других. Главное требование к КрПС заключается в том, что они должны быть диахроническими, т.е. сквозными, и «работать» на всех стадиях становления профессионала. Диахроничность КрПС реализуется на основе их конкретизации на каждой стадии становления профессионала в соответствии с конкретной ситуацией профессионального развития.

В соответствии с содержанием основных компонентов социальной ситуации профессионального развития и, учитывая активную роль личности в процессе профессионального становления, выявили три ведущих критерия профессионализации: профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость.

Профессиональная продуктивность (ПП) характеризует эффективность профессионального развития личности и степень соответствия ее результатов социально-профессиональным требованиям. ПП оценивается на основе показателей производительности, качества и надежности, которые имеют свою специфику, в зависимости от того, какая задача становления профессионала решается: поиск и выбор профессии, профессиональное обучение и адаптация, построение профессиональной карьеры и ее смена.

Профессиональная идентичность (ПИ) характеризует значимость для индивида профессии и профессионализации в целом как средства удовлетворения своих потребностей и реализации, развития потенциала. ПИ оценивается на основе субъективных показателей, включая удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой, профессиональную самооценку, индексы самореализации и самоактуализации личности.

Наиболее сложным является критерий профессиональной зрелости (ПЗ), который был предложен Д. Сьюпером. ПЗ свидетельствует о сформированности личностного контура регулирования процессом профессионального развития, о степени осознания личностью своих возможностей и потребностей, требований, которые ей предъявляются. Для профессионально зрелой личности характерно умение соотносить свои возможности, потребности и профессиональные

требования, выбирать наиболее оптимальную стратегию профессионального становления, в том числе и сознательно, идти на риск или снижать уровень притязаний и т.д. ПЗ является ведущим показателем становления субъекта профессионального пути.

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

Однако, учитывая величину и уровень значимости корреляции, можно говорить о ведущей роли отдельных подструктур индивидуальности профессионала с точки зрения их влияния на соответствующие критерии. Принимая во внимание эти данные, можно утверждать, что уровень профессиональной продуктивности зависит, прежде всего, от развития профессиональной одаренности и профессионального опыта, уровень профессиональной идентичности определяется подструктурой профессиональной направленности и характерологических качеств личности, а уровень профессиональной зрелости наиболее тесно связан с подструктурой профессионального самосознания.

Последующая экспериментальная проверка показала, что уровень развития ведущей подструктуры не всегда прямо влияет на уровень проявления соответствующего критерия профессионализации. Например, высокий уровень развития профессиональной одаренности не гарантирует нам одновременно и высокий уровень профессиональной продуктивности. Одна из причин такого положения заключается в сознательном фиксировании профессионалом уровня своих профессиональных достижений и объема регулирования процесса профессионального становления.

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

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

В ходе экспериментального анализа нам не удалось полностью подтвердить гипотезу К.М. Гуревича о прямом соответствии профессиональной продуктивности (на уровне профессиональной эффективности) и профессиональной идентичности (на уровне удовлетворенности трудом). Говоря

другими словами, нам не удалось доказать, что высокий уровень профессиональной продуктивности гарантирует и высокий уровень профессиональной идентичности. При изучении представителей различных профессий были выявлены периоды, когда между профпродуктивностью и профидентичностью вообще отсутствует связь, а также периоды, когда эта связь является положительной или отрицательной.

Полученные данные свидетельствуют об относительной независимости критериев профессионализации друг от друга, что позволило выдвинуть гипотезу о существовании 3-х подструктур личности профессионала.

Первая подструктура состоит из профессионально важных и профессионально значимых качеств, которые непосредственно влияют на продуктивность, и задает уровень профессиональных достижений человека. Основными критериями развития данной подструктуры в условиях профессионализации являются производительность, качество и надежность деятельности. На уровне оценки эффективности профессиональной деятельности речь может идти о профессиональном мастерстве, а на уровне оценки учебно-профессиональной деятельности — об обученности и т.д.

Вторая подструктура включает профессионально важные и профессионально значимые качества, которые обеспечивают профессиональную идентичность личности, процесс принятия профессии как лично значимой. Ведущим компонентом данной подструктуры является профессиональная направленность человека, а ведущими показателями — удовлетворенность трудом, состояние самореализованности. Высшим проявлением профессиональной идентичности личности является профессиональное счастье.

Третья подструктура включает профессионально важные и профессионально значимые качества, которые обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию профессионального становления личности как целостного процесса. Поиск и выбор профессии, построение и реализация модели профессиональной карьеры, смена профессии — это все проявления деятельности данной функциональной системы, которая связана с такими понятиями, как смысл профессиональной деятельности, профессиональная совесть и профессиональная честь. Ведущим компонентом данной структуры является профессиональное самосознание, а ведущим критерием — профессиональная зрелость.

Исходя из приведенной схемы, индивидуально-психологический смысл профессионализации для человека заключается в обретении профессионального мастерства, в достижении высот профессиональной зрелости, в самореализации и в самоактуализации индивидуальности на различных этапах профессионального пути.

3.4.

Неравномерность и гетерохронность процесса профессионального становления

Экспериментально-теоретическое исследование становления профессионала осуществлялось на нескольких уровнях. Во-первых, на уровне изменения величины критериев профессионализации и связей между ними; во-вторых, на

уровне развития профессионально важных качеств личности; в-третьих, на уровне развития профессионально ориентированных подструктур личности и их взаимодействия; в-четвертых, на уровне анализа взаимодействия критериев профессионализации с ПВК и ПЗК, а также с профессионально ориентированными подструктурами личности; в-пятых, на уровне событийного анализа профессионального пути личности (трудовая биография и т.д.); в-шестых, на уровне взаимодействия и преобразования различных форм профессиональной активности личности (учебная, трудовая деятельность, поиск и выбор профессии, построение карьерного плана и его реализация и т.д.).

Изучение становления профессионала на различных уровнях убеждает нас в том, что данный процесс не является монотонным и характеризуется неравномерностью и гетерохронностью.

Гетерохронность становления профессионала проявляется в следующем: а) в несовпадении динамики развития критериев профессионализации; б) в разновременности развития отдельных подструктур личности и в различной скорости их развития; в) в непостоянстве связей между критериями профессионализации и отдельными качествами или подструктурами личности; г) в смене ведущей роли отдельных подструктур, а также в изменении значимости влияния социальных и индивидуальных факторов развития.

Ведущим признаком неравномерности профессионального развития являются профессиональные макро- и микрокризисы.

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

Многочисленные психологические исследования отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют, что «кризисность» является характерной особенностью индивидуального развития человека. Это находит свое отражение не только в материалах научных исследований, но и в обыденном сознании человека, подтверждение чему мы находим в большом количестве поговорок, пословиц, посвященных различным сторонам жизненного пути личности.

Каких-либо устойчивых классификаций психологических кризисов в литературе не зафиксировано. Тем не менее есть ссылки на макро- и микрокризисы, нормальные и патологические, нормативные и случайные, кризисы детства и взрослости.

Кризисы профессионального становления (КПС) — это особая группа психологических кризисов, которые возникают на различных этапах профессионального пути личности, отражают его специфические закономерности, несводимые к закономерностям жизненного пути человека. КПС являются проявлением общей неравномерности профессионального развития человека на различных этапах трудового пути. В основе их возникновения лежит целый комплекс различных факторов: изменение социальной ситуации профессионального развития, возрастание профессиональных требований к

человеку, рост или снижение профессиональных притязаний личности, обострение противоречий профессионального развития и ряд других.

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

Кризис, в том числе и профессиональный, всегда сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями, которые могут приводить к психологически неблагоприятным состояниям. Возникает вопрос: нужны ли кризисы профессионального развития. Мы считаем, что кризисы необходимы, так как благодаря возникающему в его рамках «эмоциональному взрыву» человек осознает необходимость смены старых способов деятельности, находит новые способы решения проблем, мобилизует свои духовные ресурсы для преодоления возникших противоречий. Таким образом, кризисы необходимы как средство развития личности, но, чтобы смягчить их последствия, человек должен знать о кризисах, уметь их преодолевать, исходя из своих реальных возможностей.

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

Строго говоря, КПС нельзя назвать строго возрастными, так как они напрямую не связаны с хронологическим возрастом человека, а определяются фазой, периодом или стадией профессионального развития. Поэтому временным показателем, с которым соотносится КПС, выступает так называемый профессиональный возраст личности.

В зависимости от стадии профессионального становления можно выделить кризисы поиска и выбора профессии, кризисы профессионального обучения, кризисы самостоятельной профессиональной деятельности. Изучение профессионального развития студентов педагогического университета позволило нам выделить два основных кризиса — 2-го курса и 4-го курса.

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

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

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

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

Вторую группу КПС образуют кризисы, которые мы условно назвали «надситуационными». Главная их особенность заключается в том, что они возникают в условиях стабильной ситуации профессионального развития и инициируются не путем изменения предъявляемых требований, а через

повышение требований к себе, снижение своей профессиональной самооценки, повышение уровня притязаний и т.д.

К этой группе относятся кризисы, которые возникают примерно на 4-5 году самостоятельной деятельности (выявлены у учителей и менеджеров). Что касается учителей, то к этому времени они достигают нормативно одобренного уровня профессиональной продуктивности. Они без особых проблем начинают справляться с решением всех нормативных учебно-воспитательных задач, обретают определенный и устойчивый статус в структуре педколлектива, авторитет у администрации школы и учеников, они начинают свободно и вариативно оперировать учебным материалом и т.д. Стабильность ситуации, по нашим данным, нарушает сам учитель путем изменения отношения к себе и своим профессиональным успехам. Тем самым он создает новую ситуацию профессионального развития, которая и переживается человеком как кризисная. Разрешаются эти кризисы не через адаптацию к ситуации, а через реализацию индивидуальности профессионала, которая проявляется в его отношении к своим профессиональным достижениям и перспективам, в оценке реализации своих требований, своего потенциала, своих потребностей. В заключение выделим еще одну группу КПС, главная особенность которой заключается в том, что они инициируются кризисами жизненного пути, но по форме и по содержанию являются профессиональными, т.е. оказывают существенное влияние на процесс становления и реализации профессионала.

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

От того, какие вопросы ставит перед собой профессионал в периоды этих кризисов и как он на них отвечает, существенно зависит содержание и направление его дальнейшего профессионального пути.

3.5.

Периодизация профессионального становления человека

В психологических словарях определение понятия «периодизация» отсутствует, а в энциклопедическом дается следующее: «Периодизация – деление

процессов развития на основные, качественно отличающиеся друг от друга периоды в соответствии с объективными закономерностями природы и общества». Из данного определения следует, что в основе создания любой периодизации лежит решение двух ведущих проблем: определение оснований для разбиения процесса развития на этапы и содержательное обоснование их качественной специфики.

В психологии выделяется несколько подходов к периодизации профессионализации. В зарубежной психологии наиболее распространенной является периодизация Д. Сьюпера, которая опирается на периодизации жизненного пути личности, предложенные Ш. Бюллер и Э. Эриксоном. Д. Сьюпер выделяет 5 стадий, часть которых разбивается на отдельные фазы.

1. Стадия пробуждения (от рождения до 14 лет), которая делится на фазы фантазии (4-10 лет, доминируют детские потребности, профессиональные роли проигрываются в фантазии); интересов (11-12 лет, формируются профессионально значимые предпочтения); способностей (13-14 лет, опробуются индивидуальные способности, проявляются представления о профессиональных требованиях и профессиональном образовании). 2. Стадия исследования (15-24 года), когда индивид пытается опробовать себя в различных ролях при ориентации на свои реальные профессиональные возможности. 3. Стадия консолидации (25-44 года) характеризуется стремлением обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личную позицию. 4. Стадия сохранения (45-64 года), в рамках которой профессиональное развитие индивида идет в одном определенном направлении, без выходов за рамки найденного поля. 5. Стадия спада (с 65 лет), когда происходит развитие новых ролей: частичное участие в профессиональной жизни, наблюдение за профессиональной деятельностью других людей.

В отечественной литературе представлены периодизации Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, В.А. Бодрова и ряда других авторов. Одной из наиболее интересных, на наш взгляд, является периодизация В.А. Бодрова, которая включает девять стадий:

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

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

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

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

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

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

6 От 19-21 до 24-27 лет (стадия профессиональной адаптации) — приспособление к социальным и профессиональным нормам, условиям, процессам трудовой деятельности, дальнейшее развитие самоопределения в избранной профессии, самоосознание правильности выбора профессионального пути, согласование жизненных и профессиональных целей и установок, формирование значимых черт личности профессионала, развитие ПВК, специальных способностей, эмоционально-волевых качеств.

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

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

9 От 61-66 лет до завершения жизни (стадия спада) — прогрессивно снижается профессиональная активность или сужаются ее сферы, угасают многие профессиональные интересы, перестраиваются жизненные установки, меняются ценностные ориентации, возникают противоречия между функциональными возможностями личности и намерениями, желаниями, ближайшими целями,

ухудшение функционального состояния (болезни, расстройства) резко изменяет жизненную направленность.

Большинство существующих периодизаций профессионального пути человека характеризуются рядом особенностей.

Во-первых, все периодизации в качестве временного параметра используют лишь хронологический возраст человека и не учитывают его профессиональный стаж. Тем самым решение отдельных профессиональных задач связывается с конкретным возрастом (например, поиск работы — с юношеским возрастом, окончание профессиональной карьеры — со старостью). Но такая тесная связь прослеживается далеко не всегда.

Во-вторых, для ряда периодизаций характерна редукция содержания профессионального развития; так, например, некоторые авторы (Сьюпер, Кудрявцев) сводят психологическую сущность профессионального становления к развитию профессионального самопознания, забывая о существовании профспособностей, профопыта, мотивации и других подструктур личности.

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

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

Выявленные особенности существующих профессиональных периодизаций побуждают специалистов к поиску более адекватных оснований для их разработки. В рамках предлагаемого нами подхода к периодизации процесс становления и реализации профессионала рассматривается как последовательное или одновременное решение комплекса задач профессионального развития, которые ставит перед собой человек на основе познания и принятия социальной ситуации профессионального развития (ССПР).

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

Понятие СППР представляет собой конкретизацию понятия «социальная ситуация развития», которое в свое время было предложено Л.С. Выготским. СППР — это система внешних (социально-профессиональных) и внутренних

(индивидуальных) факторов, которые оказывают влияние на процесс и результат профессионального становления. В качестве внешних выступают требования к индивиду и социально-профессиональные возможности, условия, которые предъявляются ему в ходе профессионализации. К числу внутренних факторов относятся профессиональные притязания и возможности индивида, его встречные требования к условиям профессионализации.

ССПР лежит в основе детерминации профессионального развития, поскольку она в той или иной форме фиксирует базовое противоречие профессионализации. Однако ее детерминирующая функция реализуется чаще всего опосредованно. ССПР отражается и познается индивидом, она может осознаваться или нет, она может приниматься или отвергаться. И только в случае принятия ССПР она преобразуется в задачу или комплекс задач профессионального становления.

Принципиальным моментом любой периодизации является определение ее единиц или элементов. Учитывая специфику ССПР и особенности ее отражения человеком, имеет смысл говорить о трех единицах периодизации становления профессионала: стадиях, периодах и фазах.

Стадии непосредственно соотносятся с основными формами профессиональной социализации, которых можно выделить четыре: общетрудовое обучение и воспитание, поиск и выбор профессии, профессиональное обучение и самостоятельная профессиональная деятельность.

Периоды являются частью стадий, фактически они отражают последовательность решения задач профессионального развития, которые возникают в рамках той или иной формы профессиональной социализации. В общем виде можно выделить 3-4 стандартных периода в рамках стадии: адаптация к новой ситуации, период роста достижений, период наивысших достижений, снижение результатов или подготовка к переходу на новую стадию. Фазы входят в состав периодов и свидетельствуют о дальнейшем дроблении или конкретизации задач профессионального развития.

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

Учитывая изменение удельного веса внешних и внутренних факторов ССПР в структуре детерминации становления профессионала, необходимо поделить данный процесс на два больших этапа, которые перекрывают стадии, периоды и фазы.

Первый мы назвали адаптационным; на этом этапе ведущая роль в детерминации отводится внешним факторам, так как они определяют уровень профессионального развития, к которому должен стремиться человек. В ходе адаптационного этапа человек вынужден догонять нормативный уровень профессиональных требований, адаптироваться к нему через развитие соответствующих профессиональных и профессионально значимых качеств.

Второй этап мы назвали надситуативным; его главная особенность заключается в том, что ведущую роль в детерминации профессионального

становления начинают играть внутренние факторы ССПР — возможности и притязания человека. Такая форма детерминации адекватна только при достижении нормативного уровня профессиональных требований и обеспечивает полную реализацию потенциала человека, реализацию его установок, интересов, удовлетворение потребностей. На этом этапе осуществляется развитие нормативного способа профессиональной деятельности через его обогащение индивидуальностью профессионала.

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

Резюме

В настоящей главе представлены основные положения психологической концепции становления профессионала, которая явилась результатом обобщения существующих подходов к данной проблеме и систематизации собственных экспериментальных исследований автора.

В рамках предлагаемой концепции обсуждены проблемы детерминации и критериев становления профессионала, проблемы неравномерности, гетерохронности и периодизации профессионального развития человека. В данной главе раскрыто содержание понятия «социальная ситуация профессионального развития», определены ведущие диахронические критерии становления профессионала, зафиксированы основания его периодизации и сформулировано понятие единицы периодизации профессионального развития человека.

При обсуждении проблем профессионального развития показано, что оценка его результативности возможна только на основе комплексного критерия, который учитывает и социальные, и индивидуальные требования, а также уровень притязаний индивида.

Ведущим результатом профессионального становления в рамках предлагаемой концепции рассматривается субъект профессионального пути, формирование которого является ведущим условием перехода от адаптивной стадии профессионального развития к творческой. Субъект профессионального пути существенно перестраивает «естественные» или «непосредственные» закономерности профессионального развития за счет того, что он становится ведущим организатором и регулятором данного процесса.

Субъект профессионального пути «дозирует» степень вовлеченности индивида в процесс профессионализации, фиксирует уровень профессиональных достижений человека, определяет соотношение профессионального и жизненного пути. Ведущим показателем становления субъекта является профессиональная зрелость человека и сформированность подструктуры профессионального самосознания.

Заключение

Подводя общий итог обсуждения проблемы становления профессионала, необходимо отметить, что поставленные в настоящем пособии задачи нам в основном удалось решить.

В пособии проанализированы различные подходы к разработке концепции профессионализации, которые опираются на категории профессиональной пригодности, профессиональной готовности и профессиональной зрелости, учитывают особенности допрофессионального развития человека, типологические факторы.

В работе дана системная характеристика процесса становления профессионала, который детерминируется социальными и индивидуальными факторами, тесно связан с реальной жизнедеятельностью человека, осуществляется на основе его целенаправленной активности, включая профессиональное научение и развитие, профессиональное воспитание и регуляцию, профессиональную деятельность и адаптацию.

В пособии раскрыто содержание ведущих положений психологической концепции становления профессионала, предложенной автором. Эти положения касаются детерминации и критериев становления профессионала, подходов к разработке адекватной периодизации профессионального развития, проблем неравномерности и гетерохронности данного процесса, профессиональных кризисов.

Проведенная в пособии систематизация различных исследований показывает, что и в отечественной и в зарубежной психологии активно изучаются различные стороны профессионализации, выявлены существенные закономерности данного процесса, предложены оригинальные концепции, объясняющие ведущие тенденции становления профессионала. Вместе с тем материалы, полученные в ходе теоретического анализа и экспериментального исследования, убеждают нас в том, что мы еще находимся в самом начале пути по разработке целостной психологической теории становления профессионала. Делая такой вывод, мы исходим из следующих моментов.

Прежде всего, в психологии отсутствует устоявшаяся система понятий, которая позволила бы описывать процесс становления профессионала в целом, от начала до конца и на различных этапах его профессионального пути. Пока еще непрерывный процесс профессионального развития человека изучается в различных отраслях психологической науки, которые слабо стыкуются между собой концептуально. Более того, и отдельные профессии изучаются в весьма далеких друг от друга разделах психологии. Например, рабочие профессии традиционно исследуются в психологии труда, а управленческие — в социальной; вопросам профессионального обучения большее внимание опять же уделяется в психологии труда, а вопросам аттестации — в социальной. Отсутствие концептуального единства порождает и организационные нестыковки между различными стадиями профессиональной социализации, включая профориентацию и профобучение, профессиональную адаптацию и самостоятельную профдеятельность и т.д.

Другой момент связан с тем, что в психологии, и прежде всего отечественной, до сих пор не удалось преодолеть аналитические представления о профессионализации, которые существенно упрощают и редуцируют научное осмысление данного процесса. Так, сильна еще традиция связывать профессиональное становление человека лишь с этапами его профессиональной социализации, забывая при этом, что в их основе лежат непрерывные процессы профессионального развития человека.

Другая тенденция заключается в связывании содержания профессионализации лишь с проблемой формирования и реализации профессиональной деятельности. При таком подходе вне поля внимания исследователей остаются такие процессы профессионализации, как профессиональное самоопределение, планирование и регулирование профессиональной карьеры, кризисы профессионального развития.

Несмотря на интенсивное изучение вопросов саморегуляции, с трудом преодолевается столь характерный для психологии труда постулат «непосредственности» в понимании профессионального развития человека. В частности, влияние данного постулата проявляется в забывании того факта, что наличие способностей у человека к конкретной деятельности автоматически не означает, что он будет ею удовлетворен и покажет высокую эффективность, в неучете того, что человек сам выбирает степень актуализации своих возможностей, сам определяет степень принятия профессиональной деятельности, а соответственно — и уровень своих достижений.

Наконец, последнее, в психологии отсутствует адекватная методическая технология изучения профессионального развития человека. В психологии труда и в профессиологии разработана технология психологического анализа трудовой деятельности. Данная процедура позволяет эффективно решать вопросы изучения профессиональной деятельности и совершенствования системы управления профессионализацией. На базе данной технологии необходимо разработать специальные психологические процедуры, в том числе и автобиографические, которые позволили бы изучать процесс становления профессионала на всех этапах его трудового пути.

Итак, решение обозначенных выше проблем позволит существенно продвинуться в разработке целостной психологической теории становления профессионала. И определенные попытки в данном направлении сделаны в рамках предложенной автором концепции профессионализации. Вместе с тем разработка данной теории возможна только на междисциплинарной, а что касается психологии — на межотраслевой основе. Говоря другими словами, психология становления профессионала должна стать самостоятельной отраслью психологии, которая формируется на стыке различных психологий, включая возрастную и дифференциальную, общую и социальную, а также — психологию труда и личности.

Решению всех отмеченных проблем и будут посвящены дальнейшие исследования автора настоящего пособия.

Литература

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. М., 1977.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.
5. Александровский Ю.А. Состояние психической дезадаптации и ее компенсация. М., 1976.
6. Ананьев Б.Г. Труд как важнейшее условие развития чувствительности // Вопросы психологии. 1955. №1, С.14—25.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т.1.
9. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. Л., 1973.
10. Анохин П.К. Теория функциональной системы как основа для понимания компенсаторных процессов организма // Ученые записки МГУ. 1949. Вып. 3. С. 74—92.
11. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.
12. Ансимова Н.П. Компенсация в системе познавательных психических функций // Психологические закономерности профессионализации. Ярославль, 1991. С. 35—47.
13. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психол. журн. 1981. Т.2, №2. С. 8—19.
14. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы // Психол. журнал. 1994. Т.15, №3. С. 99—106.
15. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. 1994. Т.15, №1. С. 3—19.
16. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 28—42.
17. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974. С. 122—144.
18. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
19. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
20. Артемьева Т.И. Методические проблемы способностей. М., 1977.
- 20а. Басов М.Я. Личность и профессия. М—Л., 1926.
21. Бедрин Л.М., Урванцев Л.П. Психология и деонтология в работе врача. Ярославль, 1988.
22. Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1947.
23. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., 1966.
24. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. М., 1979. Т.1.

25. Бодоев Т.Л. Динамика мотивов трудовой деятельности // Проблемы индустриальной психологии. Ярославль, 1979.
26. Бодров В.А. Проблема профессиональной и функциональной надежности оператора // Психол. журн. 1989. Т.10, №4. С. 142—149.
27. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М., 1991.
28. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1986.
29. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопр. психологии. 1978. №4. С. 23—36.
30. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. М., 1991.
31. Братусь М.Н. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник МГУ. Сер. 14. 1980. №2. С. 17—29.
32. Брудный В.И. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов. М., 1976.
33. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979. С. 230.
34. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологии // Психол. журн. 1991. Т.12, №6. С. 3—11.
35. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) // Психол. журн. 1992. Т.13, №6. С. 3—12.
36. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья третья) // Психол. журн. 1993. Т.14, №6. С. 3—15.
37. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
38. Вопросы психологии труда. Известия АПН РСФСР. М., 1958. Вып. 91.
39. Вопросы психологии обучения труду. М., 1962.
40. Вопросы психологии обучения труду в школе // Известия АПН РСФСР. М., 1968. Вып. 144.
41. Вудвортс Р. Экспериментальная психология. М., 1950.
42. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М., 1984. Т.1.
43. Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль в педагогическом мастерстве учителя. Пермь, 1979.
44. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959.
45. Ганзен В.А., Головей Л.А. К системному описанию онтогенеза человека // Психол. журн. 1980. Т.1, №6. С. 42—53.
46. Геллерштейн С.Г. Психотехника. М., 1926.
47. Геллерштейн С.Г. Вопросы психологии труда // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т.2.
48. Геллерштейн С.Г. Проблемы «психотренировки» и развития // Психология труда. М., 1969.
49. Галкина О.И. Об изучении профессий в свете психологии труда // Вопросы психологии труда и профессионального обучения. Л., 1969.
50. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М., 1976.

51. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. №2. С. 38—43.
52. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. №3. С. 43—54.
53. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.
54. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.
55. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. М., 1979.
56. Григорьев А.В. Оценка деятельности научных и инженерно-технических работников // Социалистический труд. 1974. №6. С. 26—41.
57. Гринева К., Либерман М. Тренировка психофизиологических функций у трикотажниц // Психофизиология в промышленности. Л., 1935.
58. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы человека. М., 1970.
59. Гуревич К.М., Матвеев В.Ф. О профессиональной пригодности операторов и способах ее определения // Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем. М., 1966.
60. Гурьянов Е.В. К вопросу о развитии трудовых навыков // Советская педагогика. 1943. №7. С. 42—57.
61. Джемс У. Психология. М., 1991.
62. Добрынин Н.Ф. Проблема активности личности и общественная значимость в психологии // Вопросы психологии личности. М.: Учпедгиз, 1960. С. 85—92.
63. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995.
64. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1994.
65. Дульшиков Ю.С., Тошенко Ж.Т. Аттестация — важнейшее средство повышения эффективности труда инженерно-технических работников // Социальные проблемы новых производственных коллективов. Красноярск, 1972. Вып. 1.
66. Егоров А.С. Развитие профессионально важных психофизиологических функций в процессе производственного обучения учащихся профтехучилищ. Л., 1985.
67. Жизнь как творчество. Киев, 1985.
68. Жизненный путь личности. Киев, 1987.
69. Забродин Ю.М. Методологические проблемы исследования и моделирования функциональных состояний // Психологические состояния и эффективность деятельности. М., 1983.
70. Забродин Ю.М., Зазыкин В.Г. Основные направления исследований деятельности оператора в особых и экстремальных условиях // Психологические проблемы деятельности в особых условиях / Под ред. Б.Ф. Ломова, Ю.М. Забродина. М., 1985.
71. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985.

72. Завалишина Д.Н. Психологическая структура способностей // Развитие и динамика способностей / Под ред. В.Д. Шадрикова. М., 1991.
73. Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления // Психол. журнал. 1991. Т.12, №2. С. 16—27.
74. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
75. Зараковский Г.М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. М., 1966.
76. Зинченко В.П., Мунипов В.М., Смолян Г.Л. Экономические организации труда. М., 1974.
77. Золотова О.И., Кряжева И.К. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации // Методология и методы социальной психологии. М., 1977.
78. Золотова О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979.
79. Иванова Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности. М., 1992.
80. Иващенко Ф.И. Психологические особенности трудовой деятельности старших школьников // Вопросы психологии. 1983. №6. С. 28—35.
81. Иващенко Ф.И. Некоторые проблемы психологии трудового воспитания // Вопросы психологии. 1980. №6. С. 16—24.
82. Иващенко Н.П. Психология трудового воспитания. Минск, 1988.
83. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология физического воспитания и спорта. Л., 1979.
84. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. 1988. №6. С. 85—94.
85. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психол. журнал 1995. Т.16, №2. С. 27—42.
86. Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение. М., 1977.
87. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1970.
88. Иовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М., 1983.
89. Каган В.М. Значение метода упражнений в формировании навыков и умений // Бюл. ЦИЭМ. 1936. №6.
90. Каган М.С. Человеческая деятельность. М., 1974.
91. Катханов К.Н. Педагогические основы производительного труда учащихся в профессионально-технических училищах. М., 1976.
92. Китвель Т.А. О социально-психологических проблемах удовлетворенности трудом: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1974.
93. Китов А.И. К вопросу об экономико-психологическом исследовании труда // Психол. журн. 1983. Т.4, №5. С. 63—81.
94. Климов Е.А. Обучение рабочих на производстве новым приемам труда и пути индивидуального подхода. Казань, 1985.

95. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
96. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М., 1984.
97. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профконсультации. М., 1983.
98. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
99. Климов Е.А. Психология профессионала. Избранные психологические труды. Москва—Воронеж, 1996.
100. Карпов А.В. Исследование деятельности человека-оператора в условиях информационного дефицита: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии АН СССР, 1980.
101. Карпов А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности. Ярославль, 1991.
102. Ковалев В.И., Сырникова Н.А. Мотивы труда и адаптация рабочих // Психол. журн., 1985. Т.6, №6. С. 49—60.
103. Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1965.
104. Кирильцева А.А. Самооценка личностных качеств у молодых рабочих в период производственной адаптации // Личность в системе коллективных отношений. М., 1980.
105. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978.
106. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психол. журн. 1981. Т.2, №3. С. 25—38.
107. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
108. Кон И.С. Социология личности. М., 1967.
109. Коган Л.Н. Человек и его судьба. М., 1988.
110. Коростелева И.С., Ротенберг В.С. Поисковая активность и проблемы обучения // Вопросы психологии. 1988. №6. С. 60—70.
111. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда. М., 1986.
112. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. №5. С. 27—39.
113. Копытова Л.А. Индивидуальный стиль трудовой деятельности наладчиков в зависимости от силы нервной системы по возбуждению // Вопросы психологии. 1964. №1. С. 18—29.
114. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
115. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. №1. С. 5—12.
116. Корнилов Ю.К. Мышление руководителя и методы его изучения. Ярославль, 1982.
117. Крылов А.А. Человек в автоматизированных системах управления. Л.: ЛГУ, 1972.
118. Крягжде С.И. Управление формированием профессиональных интересов. Вильнюс, 1981.

119. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. М., 1984.
120. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
121. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 1985. №1. С. 86—94.
122. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. №2. С. 20—31.
123. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. М., 1986.
124. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М., 1975.
125. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. №2. С. 51—60.
126. Кузьмина Н.В., Реан А.Л. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
127. Кузьмин Е.С., Викторов И.А., Чугунова Э.С. Методы групповой и индивидуальной оценки личности инженера в автоматизированных системах управления разрабатывающих предприятий // Методология и методы социальной психологии. М., 1975.
128. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Л., 1967.
129. Кузьмин Е.С., Прохвятилов А.А. О системном подходе к исследованию процесса адаптации // Психологические проблемы повышения эффективности коллектива. Курган, 1981.
130. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. 1984. №3. С. 25—33.
131. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
132. Кремьянский В.И. К анализу понятия активности материальных систем // Вопросы философии. 1969. №10. С. 27—36.
133. Лазурский А.Ф. Очерки науки о характерах. Пг., 1917.
134. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. Л., 1924.
135. Левитов Н.Д. Психотехника и профессиональная пригодность. М., 1928.
136. Левитов Н.Д. Психология труда. М., 1963.
137. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
138. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
139. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
140. Лебедев П.Н. Социализация индивида и воспроизводство общества // Проблемы социализации индивида: Ученые зап. ЛГУ. Л., 1971. Вып. 9.
141. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. №4. С. 18—35.
142. Ломов Б.Ф. Об исследовании законов психики // Психологический журнал. 1980. Т.1, №1. С. 8—21.

143. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
144. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии. М., 1978.
145. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М., 1969.
146. Лурия А.Р. Функциональная организация мозга // Естественно-научные основы психологии. М., 1976.
147. Любимов Л.Е. Управление движениями у детей и подростков. 1981.
148. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
149. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. №6. С. 55—63.
150. Маркс К., Энгельс Ф. // ПСС 1961. Т.23.
151. Мартенс В.К. и др. Оценка адаптации человека-оператора // Психол. журн. 1980. Т.1, №4.
152. Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.
153. Мангутов И.С. Оценка квалификации ИТР на предприятии. Л., 1971.
154. Маришук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Автореф. дис. ... докт. психол. наук Л., 1982.
155. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. №4.
156. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
157. Мейли Р. Структура личности // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. М., 1975. Вып. 5.
158. Мельников Л.И. Деловая оценка работников в сфере управления. М., 1974.
159. Мельцер Г.В. Опыт формирования профессионально важных качеств у прядильщиков льна // Советская психотехника. 1933. №2. С. 17—27.
160. Мелюхин С.Т. Материя в ее единстве, бесконечности и развитии. М., 1966.
161. Методы обучения трудовым действиям / Под ред. М.А. Жиделева. М., 1972.
162. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
163. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений. М., 1973.
164. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопр. психологии. 1990. №3. С. 58—63.
165. Михайлов И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера // Вопросы психологии. 1975. №5. С. 110—122.
166. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А.А. Крылова. Л., 1974.
167. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. М., 1983.

168. Мунипов В.М. Психологические проблемы качества труда // Психологические проблемы эффективности и качества труда. М., 1977.
169. Моргуи В.Ф., Ткачев И.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981.
170. Мордкович В.Г. Активность как философская категория // Материалы межвузовской конференции. Курск, 1968.
171. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
172. Назимов И.Я. Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в капиталистических странах. М., 1968.
173. Никифоров Г.С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора. Л., 1977.
174. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
175. Ниемаля П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Проблемы психологии личности. М., 1982.
176. Образ жизни: Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования. Киев, 1980.
177. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1978.
178. Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987.
179. Определение содержания и формирование учебных планов высших учебных заведений. М., 1977.
180. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
181. Орел В.Е. Изучение процесса формирования цели и ее влияние на способы и результаты деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1984.
182. Осницкий А.К. Умение саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. №1—2. С. 52—60.
183. Ошанин Д.А. Предметное действие как информационный процесс // Вопросы психологии. 1970. №3. С. 34—50.
184. Ошанин Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии // Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение. М., 1977.
185. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
186. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. М., 1962.
187. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях // Советская педагогика. 1963. №11. С. 28—39.
188. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. М., 1977.
189. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1975.
190. Петровский В.А. К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. №3. С. 26—38.
191. Поваренков Ю.П. Динамика формирования информационной основы деятельности в процессе производственного обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984.

192. Поваренков Ю.П., Шадриков В.Д. Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения // Психологический журнал. 1990. Т.2, №2. С. 49—58.
193. Поваренков Ю.П. Динамика познавательных способностей в процессе освоения деятельности операторского типа // Диагностика познавательных способностей. Ярославль, 1986.
194. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионализации // Психологические проблемы профессионального становления личности. М., 1992.
195. Поваренков Ю.П. Критерии профессионализации и формирование структуры профессиональных способностей // Диагностика и способности. М., 1992.
196. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Курск, 1992.
- 196 а. Психологические духовности профессионала. М.: РАО, 1997.
197. Поляков В.А. Технология карьеры. М., 1995.
198. Порошина Т.С. Принципы и методы аттестации служащих // Проблемы эффективности инженерного и управленческого труда. Киев, 1973.
199. Проблемы социализации индивида: Ученые записки ЛГУ. Л., 1971. Вып. 6.
200. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
201. Психологические основы профессионально-технического обучения. М., 1988.
202. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. М., 1991.
203. Психофизиологические вопросы становления профессионала / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1974.
204. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М., 1990.
205. Психология труда / Под ред. К.К. Платонова. М., 1979.
206. Психологические вопросы трудового воспитания. Киев, 1979.
207. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. М., 1965.
208. Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1978.
209. Реан А.М. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопросы психологии. 1988. №1. С. 83—88.
210. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М., 1985.
211. Рудик П.А. Умственная одаренность и ее измерение. М., 1972.
212. Ростунов А.Т. Формирование профессиональной пригодности. Минск, 1984.
213. Рубинштейн М.М. Вопросы рационализации обучения шоферов. М., 1936.
214. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1964.
215. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

216. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
217. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. 2-е изд. М., 1976.
218. Сафин В.Ф., Никонов Г.Л. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 1984. Т.5, №4. С.38—46.
219. Сачко Н.Н., Гальперин П.Я. Формирование двигательных навыков // Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М.: Изд-во МГУ, 1968. С. 1—71.
220. Свиридов Н.А. Социальная адаптация личности в коллективе // Социологические исследования. 1980. №3. С. 17—21.
221. Свидерский В.И. Некоторые вопросы диалектики изменения и развития. М., 1965.
222. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. М., 1988.
223. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979.
224. Сеченов И.М. Избранные произведения. М., 1952. Т.1.
225. Сигов И.И. Проблемы разработки и конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля: Научно-методологические проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля. Л., 1974.
226. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 37—50.
227. Смирнов А.А. О психологической подготовке к труду. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1987. Т.1.
228. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975.
229. Спиридонов Л.И. Социализация индивида как функция общества // Проблемы социализации индивида: Ученые зап. ЛГУ. Л., 1971. Вып. 9.
230. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1987.
231. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы. Киев, 1982.
232. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
233. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
234. Толчинский А.А. Опыт психотренировки брокеров // Советская психотехника. 1933. №1. С. 25—37.
235. Трудовое воспитание и профессиональная ориентация школьников. Минск, 1988.
236. Узнадзе Д. Психологические исследования. М., 1966.
237. Укке Ю.В. Проблемы психологии профессий в США // Вопросы психологии. 1972. №1. С. 102—107.
238. Уолф Д. Тренировка // Экспериментальная психология / Сост. С.С. Стивенс. М., 1963.
239. Урванцев Л.П., Колодиж Б.Н. Аналитический обзор методик аттестации организаторов социалистического производства // Проблемы индивидуальной психологии. Ярославль, 1976.

240. Урванцев Л.П. Психологические проблемы аттестации кадров на промышленном предприятии // Проблемы индустриальной психологии. Ярославль, 1978.
241. Фетискин Н.П. Социально-психологическая компенсация монотонии в профессиональной деятельности. Кострома, 1992.
242. Философские проблемы теории адаптации. М., 1975.
243. Филиппов А.В. Обучение работе на клавиатуре наборных и пишущих устройств с помощью осязания // Проблемы инженерной психологии: Материалы конф. / Под ред. Б.Ф. Ломова. Л., 1966. Вып. 4.
244. Филиппов А.В., Ковалев С.В. Исследование мотивации повышения квалификации руководящих работников // Вопросы психологии. 1987. №1. С. 118—127.
245. Филиппов А.В., Липинский В.К., Князев В.Н. Производственная социология, психология и педагогика. М., 1989.
246. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М., 1989.
247. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
248. Хаккер В. Инженерная психология и психология труда. М., 1985.
249. Хаев Б.Е. Исследование водительского навыка оценки проезда в ограниченном пространстве // Исследование структуры и формирования навыков управления движущимися машинами. М., 1976.
250. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т.1.
251. Хяюрюнен Ю.П. Некоторые проблемы лонгитюдного исследования жизненного пути и профессиональной карьеры // Психология личности и образ жизни / Отв. ред. Е.М. Шорохова. М., 1987.
252. Шадриков В.Д. Психология производственного обучения. Принципы и управление. Ярославль, 1974.
253. Шадриков В.Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. Ярославль, 1981.
254. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности. Ярославль, 1979.
255. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
256. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. 1982. Т.3 №5. С. 72—74.
257. Шадриков В.Д., Шевчук В.Ф. Зависимость эффективности опознания объектов от стратегии усвоения отдельных компонентов сложного сигнала // Вопросы психологии. 1975. №2. С. 124—127.
258. Шадриков В.Д. Духовные способности. М., 1996.
259. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.
260. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 1981.
261. Шкаликов В.Л. Изучение неравномерности и гетерохронности освоения деятельности в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

262. Шехтер М.С. Психологические проблемы узнавания. М.: Просвещение, 1967.
263. Шешин М.М., Поваренков Ю.П. Анализ целеполагания в условиях соревновательной деятельности // Проблемы индустриальной психологии. Ярославль, 1989.
264. Ширинский В.И. Воспитание у старшеклассников готовности к труду в сфере промышленного производства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.
265. Шляпников В.А. Проблема улучшения качественного состава работников // Управление, производство, эффективность. Горький, 1974.
266. Шпигель Ю.И. К вопросу рационализации обучения в горячих цехах в черной металлургии // Советская психотехника. 1933. №3. С. 31—37.
267. Шрейдер Р.В. Формирование и развитие системы профессионально важных качеств (на примере деятельности токаря-универсала): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1981.
268. Шубкин В.Н. Некоторые вопросы адаптации молодежи к труду // Социологические исследования. М., 1965.
269. Шукин М.Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности // Вопросы психологии. 1984. №4. С. 56—58.
270. Чангли И.И. Труд. М.: Наука. 1973.
271. Чебышева В.В. Методы обучения сталеваров в борьбе с неполадками в работе мартеновских печей // Вопросы организации и оздоровления труда в мартеновском производстве. М., 1935.
272. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. М., 1969.
273. Чебышева В.В. Психологические проблемы профориентации школьников // Вопросы психологии. 1971. №1. С. 70—77.
274. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. М., 1983.
275. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материале молодежных групп и коллективов): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1980.
276. Чернявская А.П. Психологическая оценка и повышение уровня профессиональной готовности в целях профориентации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992.
277. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
278. Чугунова Э.С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженера // Вопросы психологии. 1986. №7.
279. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. М., 1979. С. 300.
280. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
281. Эшби У.Р. Конструкция мозга. М., 1962.
282. Якиманская И.С. Воспитание сенсорной культуры труда. М., 1969.
283. Якиманская И.С. Формирование интеллектуальных умений и навыков. М., 1979.
284. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980.

285. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
286. Ямпольский Л.Т. Мотивирующие опросники в спортивной психодиагностике. Казань, 1985.
287. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд. М., 1974.
288. Buhler Ch. Basic Theoretical conceptions of Humanistic Psychology // *American Psycho.* 1971. V. 26. №4. P. 378—386.
289. Buhler Ch. Meaningful Living in the Mature Years // *Ahinh and Leisure.* N.Y., 1961. P. 345—387.
290. Burns A. The Self-Concept: Theory, measurement and behavior. N.Y., 1979.
291. Erikson E.N.. Identity. Youth and crisis. N.Y., 1968.
292. Erikson E.N. Childhood and society. Penguin Books, 1967.
293. Ginzberg E., Gunzburg S.W., Ahelrad S.L., Herma J.L. Occupational choice: An approach to a general theory. N.Y., 1951.
294. Graig G.J. Human Development & New Jersey, 1983.
295. Hacnman J.R., Oldham G.R. Motivation through the design of work: Test of a theory // *Organizational Behavior and Human Performance.* 1976. P. 250—279.
296. Hezzberg F., Mausner B., Schnyderman B. Motivation to work. N.Y., 1959.
297. Hezzberg F. The motivation to work // *Studies in personal and industrial psychology* / Ed. Fleishman E.A. Homewood Illinois. 1964. P. 282—287.
298. Hezzberg F. Work and the nature of man. N.Y., 1966.
299. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of careers. N.Y., 1973.
300. Holland J.L. Some exploration of a theory of vocational choice // *Psychol. Monogr.* 1962. V. 545. №26.
301. Holland J.L. Explorations of a theory of vocational choice // *J. Appl. Psychol.* 1968. V. 52. №1.
302. Marcia J.E. Identity in adolescence // *Adelsjn Jced / Handbook of adolescent psychology.* N.Y.: John Wiley, 1980.
303. Maslow A.H. Motivation and Personality. N.Y., 1954.
304. Mc Gregor D.M. The human side of enterprise // *Studies in Personal and industrial psychology* / Ed. Fleishman E.A. Homewood Illinois. 1964. P. 271—282.
305. Mead G.H. Ming, self, and society. Chicago, 1934.
306. Roe A. The psychology of occupations. N.Y.: Willey, 1956.
307. Rokheach M. The nature of human values. N.Y., 1973.
308. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton, 1965.
309. Murray E.J. Exploration in Personality. N.Y., 1938.
310. Schlenker B. Impression management: The self-concept, social identity and interpersonal relations. Belmont (Calif.), 1980.
311. Seymour W.D. Industrial Training of Manual Operations. London, 1954.
312. Salwendy G., Seymour W.D. Prediction and Development of Industrial Work Performance. N.Y., 1973.
313. Super D.E. Vocation development N.Y., 1957.
314. Super D.E., Bahn M.Y. Occupational psychology. London, 1971.

315. Super D.E. The psychology of careers. N.Y., 1957.
316. Thorndike R.L. Personnel Selection. N.Y., 1964.
317. Tiffin J., Mc. Cormick E.J. Industrial Physiology. New Jersey, 1965.
318. Vroom V. Work and motivation. N.Y, 1964.
319. Wylie R. The self-concept. Lincoln, 1974.
320. White R.W. Exploring personality the long way: the studs of lives // Further explorations in personality. N.Y., 1981.
321. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and review // Devel. Psychol. 1982. V. 18. №3. P. 341—358.
322. Bordin E.S. Research strategies in psychotherapy. N.Y., 1974. 272 p.
323. Moser U. Zurpsychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche identitat // Psychologie. Schweizerische Zeitschrift fur Psychologie. 1963. №1. S. 1—18.
324. Siefert K.H. Theorien der Berufswahle und der beruflichen Entwicklund // Seifert K.H., Eckhardt H.H., Jaide W. Handbuch der Berufs- psychologie. Cottingen, 1977. S. 173—279.
325. Seifert K.H., Stangl W. Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahle und beruflichen Arbeit // Diagnostica. 1986. № 32.
326. Walch W.B., Osipow S.H., etc. Handbook of Vocational Psychology. V. 2. New Jersey London, 1983.
327. Crites J.O. Theory and Research. Hand book for the Career Maturity Inventory. Monterey. Galif., 1973.

217. Terman, L.M. The intelligence of children. N.Y., 1916.

218. Thurstone, L.L. Personality. N.Y., 1934.

219. Tilton, M.C. Career. N.Y., 1934.

220. Vroom, V. Work and motivation. N.Y., 1969.

221. Weber, R. The self concept. Chicago, 1933.

222. White, R.W. Identifying personality type with the study of Type A. British journal of psychology, N.Y., 1961.

223. Whitman, A.S. Stability development from adolescence to adulthood. An analysis of theory and research. Journal of Personality, 1982, V. 50, No. 1, P. 347-374.

224. White, R.W. Research in personality. N.Y., 1976, 272 p.

225. Wiese, H. Zur psychologischen Theorie der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

226. Wiese, H. Die Bedeutung der Berufsberatung bei der beruflichen Entscheidung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

227. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

228. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

229. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

230. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

231. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

232. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

233. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

234. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

235. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

236. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

237. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

238. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

239. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

240. Wiese, H. Die psychologischen Grundlagen der Berufsberatung. Zeitschrift für Psychologie, 1943, vol. 5, p. 1-18.

Юрий Павлович Поваренков
 Психология становления профессионала
 Учебное пособие

Редактор Г.П. Каргина
 Подписано в печать 10.04.2000. Формат 60 X90/16.
 Уч.-изд. л. 6,25. Тираж 300 экз. Заказ 96.

Ярославский государственный педагогический университет
 имени К.Д. Ушинского (ЯГПУ)
 150000, Ярославль, Республиканская ул., 108.
 ЛР №020080 от 19.12.97
 Типография ЯГПУ
 150000, Ярославль, Которосльская наб., 44