

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

№ 2 • 2010 • АПРЕЛЬ–ИЮНЬ

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

К 80-ЛЕТИЮ ЕВГЕНИЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА КЛИМОВА

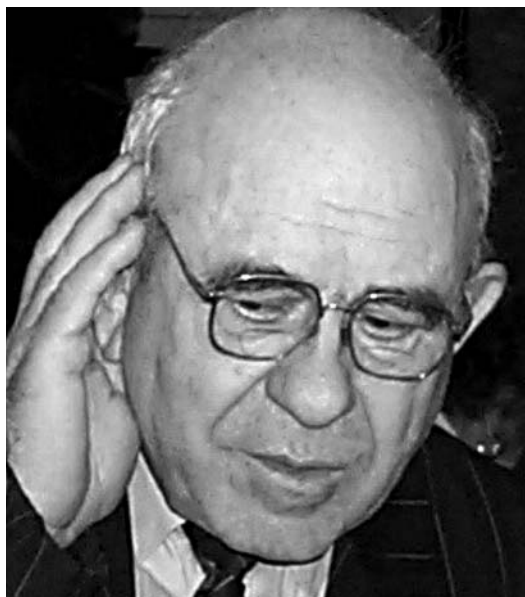
Профессору Климову — 80!	4
Факультет в эпоху перестройки: интервью с Е.А. Климовым	5
Иванова Е. М. Субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е.А. Климова и ее научно-практическая ценность	15
Стрелков Ю. К. Временная форма профессионального опыта ...	23
Носкова О. Г. Психология труда, инженерная психология и эргономика: историко-психологический анализ	32
Толочек В. А. Проблема индивидуального стиля деятельности в психологии: прошлое, настоящее и будущее	43
Тютюнник В. И. Творческий труд как личностно-образующее взаимодействие взрослых и детей	52
Кононова В. Н., Шмелев А. Г. «ДДО» и «Профоринтатор»: предметность отечественных профориентационных методик .	63
Буякас Т. М. Становление стойкого интереса к профессиональной деятельности	75
Кузнецова А. С., Ерилова В. А., Титова М. А. Саморегуляция функционального состояния на разных этапах профессионального развития	83
Родина О. Н., Прудков П. Н. Сравнительное исследование мотивации выбора профессии психолога студентами из Москвы и Баку	93
Зотова Н. Н. Происхождение ошибок старшеклассников при выборе профессии и возможность их профилактики	102
Михеев В. А. Три опорных момента профессионального образования: из опыта проведения занятий	111
Моткина Ю. В. Опережающая рефлексия в контексте изучения потенциала профессионального развития руководителей ...	121

CONTENTS

TO THE 80th ANNIVERSARY OF E.A. KLIMOV

Professor Klimov has turned 80!	4
The Faculty in the times of perestroika: E.A. Klimov's interview	5
Ivanova E. M. E.A. Klimov's subject-activity concept of professional labour and its scientific practical value	15
Strelkov Yu. K. Temporal form of professional experience	23
Noskova O. G. Psychology of labour, engineering psychology and ergonomics: the historico-psychological analysis	32
Tolochek V. A. The problem of individual style of activity in psychology: the past, the present and the future	43
Tyutyunik V. I. Creative activity as a personality-forming interaction of adults and children.	52
Kononova V. N., Shmelyov A. G. DDQ and «Professional orientator»: The continuity of domestic occupational methods	63
Buyakas T. M. Building up of consistant interest towards professional activity	75
Kuznetsova A. S., Erilova V. A., Titova M. A. Functional state self- regulation at different stages of professional development	83
Rodina O. N., Prudkov P. N. A comparative study of the motivation of becoming a psychologist among students from Moscow and Baku	93
Zotova N. N. Origin of errors of senior pupils when choosing a profession and the possibility of their preventive maintenance	102
Mikheev V. A. Three basic moments of vocational training: based on the experience of conducting lessons	111
Motkina Yu. V. The prospective reflection in connection with the study of the potential of manager's professional development	121

**К 80-ЛЕТИЮ
ЕВГЕНИЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА КЛИМОВА**



ПРОФЕССОРУ КЛИМОВУ — 80!

11 июня 2010 г. исполняется 80 лет Евгению Александровичу Климову, доктору психологических наук, профессору, академику РАО, одному из ведущих специалистов в области отечественной психологии труда.

В течение последних 30 лет Е.А. Климов работает на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова: декан факультета (с 1986 по 2000 г.), зав. кафедрой психологии труда и инженерной психологии (с 1983 по 2002 г.), главный редактор журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» (1987—2001).

Психологи нашей страны глубоко признательны Е.А. Климову за воссоздание Российского психологического общества (РПО) и дважды (в 1994 и 1998 гг.) избирали его президентом этой национальной профессиональной организации. Научная деятельность Е.А. Климова получила высокую оценку. Серия его работ по тематике «Системно-генетические исследования профессиональной деятельности» отмечена премией имени С.Л. Рубинштейна (2002), цикл его учебников и учебных пособий по психологии — Ломоносовской премией (1999).

И сегодня Евгений Александрович много душевных сил и энергии отдает психологическому сообществу, психологической науке. В настоящее время он продолжает руководить лабораторией «Психология профессий и конфликта» факультета психологии МГУ, является председателем докторского диссертационного совета МГУ по трем специальностям: психология труда, инженерная психология и эргономика; педагогическая психологии; общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки). Кроме того, возглавляет совет по комплексному изучению человека, психологии и педагогическим наукам в РГНФ, является членом редакционных коллегий нескольких ведущих психологических журналов.

В данном выпуске журнала собраны работы по психологии труда, выполненные в русле идей Е.А. Климова его научными «детьми» и «внуками», единомышленниками и оппонентами. Для более яркого и точного представления взглядов Евгения Александровича как ученого, организатора науки и человека в номер включено интервью, проведенное с ним в октябре 2006 г. и ранее не публиковавшееся.

Сердечно поздравляя Евгения Александровича со славным юбилеем, желая ему крепкого здоровья, талантливых и трудолюбивых последователей, друзья и коллеги надеются прочесть еще не одну написанную им замечательную книгу по психологии.

ФАКУЛЬТЕТ В ЭПОХУ ПЕРЕСТРОЙКИ: ИНТЕРВЬЮ С Е.А. КЛИМОВЫМ

Представлены материалы беседы с профессором Е.А. Климовым, состоявшейся в 2006 г. Тема беседы — опыт деятельности декана факультета, впечатления о преподавателях, научной жизни МГУ, сравнение Московского университета с другими университетами.

The materials of the interview with Professor E.A. Klimov, held in 2006, are presented. Subject of conversation is the experience of the Dean of the Faculty, the impressions from lecturers, the scientific life of MSU, the comparison of Moscow State University with other universities.

А.Л.: *Уважаемый Евгений Александрович! Спасибо за согласие дать нам это интервью! Расскажите, пожалуйста, как Вы попали на факультет в 1980 году?*

Е.К.: Именно попал — благодаря счастливому (для меня) стечению неожиданных обстоятельств. Дело в том, что в моих «корочках» (в аттестате профессора) записана специальность «психология труда». А тут — бац! — получаю (в каком-то из последних месяцев 1979 г.) приглашение Алексея Александровича Бодалева (тогдашнего декана факультета) профессорствовать на кафедре психологии труда и инженерной психологии. Да еще и в «первопрестольном» вузе! Разве подобное может случиться дважды? Вспомнилось еще и такое событие. Как-то, будучи в Москве (в очередной командировке), я беседовал с Ниной Федоровной Талызиной. Разговор происходил аж на улице (около какого-то желтого столбика, кажется, перед входом во дворик ИСАА). Речь, понятно, шла о психологической теории обучения. Нина Федоровна при этом обронила фразу: «Вот хорошо бы, если бы Вы (т.е. я) работали у нас на факультете». Возможно, моя собеседница не помнит эту судьбоносную для меня обмолвку. Но что-то, а эти слова моя нервная система запомнила. И когда я получил приглашение работать в МГУ, то мелькнула в сознании только что описанная ситуация, и я подумал: «Авось не осрамлюсь!» Так что особенных колебаний (борьбы мотивов, если угодно) у меня не было. Понятно, А.А. Бодалев согласовал мой переход на работу из Питера в Москву в соответствующем отделе ЦК КПСС (без этого подобные дела тогда не творились). Он (А.А. Бодалев) позаботился и о том, чтобы мне предоставили квартиру (как-никак, я

Беседу вела **Анна Алексеевна Леонтьева**, в 2006 г. — аспирантка ф-та психологии МГУ, ныне — ст. преп. МГППУ.

был человеком семейным); думаю, что это было ему не просто сделать. В Ленинградском пединституте им. А.И. Герцена (ныне — Российский государственный педагогический университет), где я тогда работал на кафедре психологии, отнеслись к моей затее с пониманием. Кстати, работать в этом вузе было приятно и поучительно. Коллектив кафедры высокопрофессиональный, обстановка академичная, межлюдские отношения проникнуты доброжелательностью. Одно слово — Питер! Надеюсь, я не был там «белой вороной». Работал бы и работал. Но вот два указанных выше значимых события — приглашение А.А. Бодалева и обмолвка Н.Ф. Талызиной — привели к тому, что я попал, как Вы изволили правильно выразиться, в МГУ им. М.В. Ломоносова.

А.Л.: *Какое впечатление было у Вас от факультета до этого и в какой степени Ваши ожидания подтвердились?*

Е.К.: Ну.. ведь, мне думается, все психологи, работающие, по крайней мере, вне Москвы, вырастали и вырастают (как профессионалы), жили, живут и, думаю, будут жить с неперменной «оглядкой» на психологов в Московском университете. Это было еще и до обособления факультета как структурной единицы. Факультет для меня — это ведь не стены, не лестницы и подобное, а люди. Едва ли Вы думаете, что я не знал о том, что они — эти люди — умеют делать и что сделали. Да что там я! Когда я еще учился в Казанском университете и ходил в психиатрическую больницу (мой научный учитель — Вольф Соломонович Мерлин — дал мне на третьем курсе тему по трудотерапии), один мой наблюдаемый (душевнобольной) не без гордости мне сообщил, что его обследовал известный психолог А.Р. Лурия. Окончив университет, я, как тогда водилось, бывал в командировках в Москве. Имел честь встречаться и с сотрудниками факультета. Так что «впечатление от факультета» у меня не однократный акт, а многолетний процесс. Я уже где-то писал (и, кажется, не один раз), в частности, о своих встречах с А.Н. Леонтьевым. Написал и о П.Я. Гальперине (текст находится у А.Г. Лидерса, пока еще не опубликован; была моя рецензия на работу Петра Яковлевича в ж. «Вопросы психологии» еще в 1976 г., в последнем, помнится, номере). Мы — «периферийщики» — знали о психологах Московского университета. И отношение к ним у меня лично издавна было самое благоговейное. Ну а к стенам я довольно-таки равнодушен, и это один из моих недостатков. Утешаюсь тем, что Аристотель бродил со своими учениками вокруг Афин. И ничего — многое создал на века. Академик А.Н. Колмогоров — очень продуктивный математик — любил бродить со своими аспирантами по лесу, обсуждая фундаментальные проблемы. Не важно, где и на чем сидит работник науки, главное — чем занята его голова. Извините, отвлекся. А что касается того, подтвердились ли «ожидания», то вернее будет сказать, что и до сих пор действительность, скорее всего, то и дело превосходит любые мои «ожидания», если они и есть. Вот, положим, приходит женщина, тихо, «без фанфар».

А оказывается, она затеяла и разрабатывает со своими аспирантами дифференциальную возрастную психологию. Я говорю в данном случае о Г.В. Бурменской. Раньше возрастная психология была, можно сказать, достаточно «огульной» («дошкольник вообще», «младший школьник вообще» и т.п.; это, впрочем, тоже важно). А тут — нате вам! Новый подход. И похоже, все учебники по возрастной психологии придется со временем переписывать. И подобное можно сказать об очень многих сотрудниках факультета. В.А. Иванников в своих работах, как мне кажется, показал, что в психике нет такой целостности (чуть не сказал: «такого чудища»), такой реальности, которая соответствовала бы слову «воля». Да, есть процессы волевой регуляции движений, действий, деятельности... Это ведь подобно тому, как в естественных науках в свое время отбросили пустые слова о «теплороде», «флогистоне», «неподвижном эфире». Но в естественных науках произошли своего рода «наукотрясения» — стали все переосмысливать, переписывать. А у нас пока «наукотрясения», правда, не заметно. Опять пишут учебники, в которых определяют, что такое «воля». Диссертации, вероятно, замышляют о воспитании воли. А ведь, думаю, придется рано или поздно переписывать соответствующие материалы. Мне кажутся очень продуктивными, «прорывными», например, идеи Ю.К. Стрелкова при рассмотрении явлений психики в связи с категорией времени; идеи А.Г. Асмолова, в частности, о «шкале неопределенности». Подобное же, если основательно заняться, можно сказать об очень многих сотрудниках факультета. Не говорю уж о В.Ф. Петренко, работы которого заметили весьма серьезные представители смежных наук (он, как Вы знаете, — член-корреспондент Российской академии наук). Я когда-то (в 1990 г., в предпоследнем, помнится, номере «Психологического журнала» даже писал о факультете — «Штрихи к лику факультета психологии МГУ»; кому интересно, — найдут).

А.Л.: *Если сравнить факультет психологии МГУ с другими вузами и исследовательскими коллективами, в которых Вы работали (в Казани, Ленинграде), то какие черты и особенности сразу бросились Вам в глаза?*

Е.К.: Казанский университет — вуз с хорошими традициями, и там вполне «светлые головы», у которых было чему поучиться. Если помните, в свое время (где-то в середине XIX в.) ректором его был Н.И. Лобачевский — один из величайших новаторов в науке. Да и гуманитарный цикл, по крайней мере, в мое время был там (в КГУ) представлен достаточно ярко. Могу хвастаться, что я там учился. В Ленинграде (до перехода в «герценовский» институт) я работал во Всесоюзном НИИ профтехобразования. Этот институт находился в системе не научных, а так называемых государственных (управленческих) учреждений. Особенностью здесь (по сравнению с любым

вузом) было то, что культивировалась достаточно четкая, даже жесткая исполнительская дисциплина. Надо было учиться и уметь «работать по заданию». Это нормально. Я там заведовал отделом психологии, на который была возложена задача не просто «чесать в затылке и делать любую науку», а координировать работы по профориентации в стране. Была соответствующая государственная тема пятилетнего плана. Ну, мы с сотрудниками (я их вспоминаю с благодарностью) и мобилизовались на ее выполнение. Проводились, в частности, все-союзные совещания, координационные совещания представителей многих учреждений-соисполнителей. Ну и сами работали в данной проблеме «во все тяжкие». Отчитались и в Госпрофобре и в Госплане. Мне этот период работы дал полезный опыт, в частности и административный. Правда, после завершения темы я чувствовал себя сильно «выдохшимся», сон стал плохой. Я напросился в клинику неврозов (предрассудков по части неврозов у меня нет, а в этой клинике «больничный лист» давали почти на месяц; можно было «трусой бегать», бездельничать, в волейбол играть). Ничего, поправился. Это все, быть может, и дало после основание кому-то из московских коллег пустить слух, что «Климов сбежал из ленинградского сумасшедшего дома». Но я воспринимал это как продукт острого ума, шутку. У Вас может возникнуть вопрос, почему же я перешел в «герценовский» институт. Ведь работа во ВНИИпрофтехобразования была небезуспешной. Так-то так. Но меня пригласил директор института и сказал примерно следующее: «Евгений Александрович, мы (институт) хорошо прозвучали по проблеме профориентации (директор даже отметил, что институтом довольны в ЦК КПСС), а теперь надо прозвучать по проблеме обучения учащихся профтехучилищ». Тут во мне зыграла «университетская закваска», усвоенная еще в Казани. Я ответил примерно так, что я же не специалист по «озвучиванию» института. Сотрудники отдела вросли в проблему профориентации, у некоторых уже были сделаны кандидатские диссертации, есть многие публикации. Был замысел и частичный задел издать энциклопедию профессий для юношества. И что же я им (сотрудникам) теперь скажу? Бросайте, дескать, ребята, это дело и «переключайтесь» на другое! Не могу.. Конфликтик. Возможно, я поступил нехорошо (по отношению к сотрудникам прежде всего), что собрался уйти. Парторганизация, естественно, меня не отпускала, но помог тогдашний ректор «герценовского» института (у него было много учеников в обкоме партии). И меня в конце концов отпустили. А сотрудники все же «дожали» энциклопедию. Молодцы. Она вышла в шести томах — «Мир профессий» — в издательстве «Молодая гвардия» уже после моего ухода и без моего участия. А потом и многие сотрудники отдела «разбрелись» по разным местам работы. Повторяю, возможно, я поступил не лучшим образом. Но, в конце концов, я всего лишь человек.

А.Л.: Как Вы стали деканом?

Е.К.: Не я стал, а меня поставили. Заявления на эту должность я не помышлял подавать и не подавал. А.А. Бодалев, по-видимому, собирался оставить свой деканский пост. Потолковал в ректорате и ... меня однажды уведомляют, что есть приказ ректора о назначении меня деканом. Вот и «стал». Не бунтовать же?

А.Л.: Что Вас удивило, было неожиданностью, когда Вы стали деканом?

Е.К.: Ох, вопросики Вы задаете, как будто я компьютер и все помню. Возможно, многие вещи у меня вытеснились из сознания. (Папаша Фрейд тут дает мне спасительную «соломинку»). Но поскольку вопрос задан, я попытаюсь «выкрутиться». Вероятно, несколько неожиданным стало для меня то, что некоторые очень дельные сотрудники факультета не хотели меня видеть в роли декана. Ну, не нравился им этот Климов, и все тут (впрочем, я обычно и не рассчитываю на то, что должен кому-то нравиться. Я же не Брижит Бардо). Но постепенно все как-то «устаканилось», и мы уже давным-давно улыбаемся друг другу при встречах.

А.Л.: На что у Вас, как декана, уходило больше всего времени, внимания и сил?

Е.К.: Тут могу ответить вполне определенно (и я даже давал соответствующий совет декану, следовавшему за мной, А.И. Донцову; не знаю, принял ли он эту «заповедь» к сведению). Возможно, это тоже «крамола». Больше всего времени я тратил на то, чтобы узнать и понять, чем занят *каждый* сотрудник, что он опубликовал, что у него в замыслах, что он умеет делать, как работает со студентами. Вы подумаете: ишь ты, приспособился! Читать, глядеть, да разговаривать! Да, но сотрудники наши ведь выдумщики, у них все время что-то появляется новое. Они все пишут и пишут. А знать факультет — это знать людей. Возможно, я тут немножко «пересаливаю», сужу одно-сторонне. Но тратить время охарактеризованным выше образом мне сильно помогало то, что у меня была хорошая «деканатская команда». Заместителем моим по учебной работе была О.Г. Носкова, которая знала учебный процесс лучше меня. Кстати, работая в хорошем контакте с начальниками курсов и «лицом к лицу» со студентами, она даже знала многих из них (студентов) по имени. Заместителем по научным делам был В.М. Девишвили. Он видел то, что называют «научной жизнью» факультета, как на ладошке. И часто обращал мое внимание на то, что я, как говорится, не доглядывал. А что касается компьютеризации факультета, то в этих делах он меня даже, прямо скажу, просвещал, воспитывал в современном духе. С ректоратскими структурами, от которых зависела компьютеризация факультета, взаимодействовал именно он (В.М. Девишвили). Я бы тут и двух слов грамотно связать не мог. Больше того, мне был свойствен даже ретроградский ход мысли, хотя я это и

скрывал. А сейчас вот вам скажу (как «на духу»). Я думал примерно так, что вот, положим, А.С. Пушкин писал, кажется, гусиными перьями. Результаты известны. Наши классики психологии тоже обходились без компьютеров. Результаты известны. А сейчас компьютеров становится все больше и больше, есть даже эта «информационная помойка» (извините) — Интернет. А классики? Возможно, они и появляются, но не пропорционально темпам компьютеризации, информатизации общества... Вернемся к деканатской команде. Заместителем по общим вопросам (в частности, по финансово-хозяйственным) был (большую часть моего деканского срока) Ю.А. Самоненко, который в своем деле все знал и понимал тоже лучше меня. Заместители, занятые работой с иностранными студентами, сменялись, но последнее время этой частью работы ведал С.Д. Смирнов, который тоже не нуждался ни в каких подсказках. Наоборот, иногда что-то мне подсказывал. Признаться, заместители мои работали так толково и инициативно, что мне очень часто оставалось только одобрять их замыслы и дела. Я даже иногда шутил о себе, что я не «управитель факультета», а «зитц-председатель Фунт» (если помните, был такой персонаж у И. Ильфа и Е. Петрова). Вроде бы я ответил на вопрос.

А.Л. *Как Вы считаете, как перестройка сказалась на факультете?*

Е.К. Мне кажется, никто на факультете коленапреклоненно не молился на таинственное слово «перестройка». (Если помните, известный юморист М. Жванецкий правильно сказал примерно так: «Говорят, надо идти вперед и вперед, а где перед — не говорят»). Кстати, Петр Яковлевич Гальперин тоже как-то при мне уместно пошутил: «Говорят — давай-давай, а что давать — неизвестно». Правда, он имел в виду не государственную перестройку, а тех, кто пытается улучшить работу ума учащихся без опоры на психологию (на теорию формирования умственных действий). Извините, опять отвлекся. Вернемся к Вашему вопросу. Поскольку пресса вопияла о перестройке, приходилось как-то обсуждать соответствующие темы на факультете. И приходилось отчитываться в ректорате о ходе перестройки. А на самом-то деле шла обычная работа по улучшению дел, по преодолению «преткновений» (словечко, вычитанное у М.В. Ломоносова). Так должно быть всегда. Пересматривали, дорабатывали учебные планы, судили-рядили о перспективах развития факультета. Да мало ли текущих дел.

А.Л.: *Расскажите о том, кто было Ваше начальство в период работы деканом, какие имело цели? Как Вы с ним взаимодействовали? Может быть, Вы расскажете отдельные эпизоды, из которых понятно, как были устроены эти отношения? Как менялось это начальство за 14 лет Вашей работы?*

Е.К.: Вы уж не сердчайте на меня, но слово «начальство», мне думается, не подходит для обозначения руководителей «первопрестольного»

университета России. Вот когда я работал во ВНИИ профтехобразования, то там — да, было начальство. Придешь, скажем, к заместителю директора по науке. Он тебе дает задание. Ты начинаешь что-то рассуждать (о целесообразности, осуществимости дела, сроках и о подобном). Он не слушает, краснеет (эмоция какая-то), пишет тебе задание «под копирку» (для контроля) и говорит: «Идите и исполняйте!» Или еще. Если кто-то приезжает «сверху», из Госкомитета, то все должны сидеть на местах (не важно, что у тебя, скажем, запланированы работы где-то в пункте профконсультации, сбор эмпирического материала, встреча с педагогами или еще что-то). Всем сидеть на местах. А «начальство» будет ходить по отделам института и «беседовать» с сотрудниками. А потом может сказать примерно такое: «Евгений Александрович, ваши сотрудники не знают, что у них получится в результате. Непорядок». Я говорю, что это ведь исследование. Если бы заранее был известен результат, то зачем исследовать? Ответ: «Законы для всех одни. Трудящийся должен знать, что у него получится». Тут уж лучше замолчать и поблагодарить за совет. Простите, отвлекся (закон ассоциаций, черт побери). Так вот, когда я стал деканом нашего факультета, ректором был А.А. Логунов, первым проректором — В.А. Садовничий, проректором по группе гуманитарных факультетов (это было временное образование, во время перестройки оно существовало, а после его не стало; даты не помню) — В.И. Добреньков. Проректоры по хозяйственной работе менялись, и я не рискну точно их всех обозначить. Как вы знаете, ректором нашим давно уже является (решительно избран и переизбирался коллективом университета) В.А. Садовничий. Если хотите знать даты, надо листать материалы по истории университета. Первая особенность наших — университетских — руководителей видится мне в том, что они вникали и вникают в содержание работы факультетов. А.А. Логунов, правда, на факультет психологии не приходил, но в свое время внимательно меня выслушал и принял решение организовать на факультете лабораторию, о чем я просил. Я, правда, просил две лаборатории — «Психологии профессий» и «Психологии конфликта». Он сказал, что две создать не может, средств нет, а только одну. И посоветовал ее назвать лабораторией «психологии профессий и конфликта». Что ж, и это дело. Под таким названием она и сейчас существует. В.А. Садовничий много раз бывал на факультете. Всего не расскажешь. Вот вам симптоматичный штрих: он (математик) с интересом вникал во время «обхода» факультета, например, в экспериментальную работу Н.Н. Даниловой (кафедра психофизиологии). И это одна из черт стиля его работы — узнавать, что делают люди в университете. Виктор Антонович Садовничий оценивал наш факультет (публично, я, как говорится, «слышал своими ушами») весьма высоко. Кстати, могу похвалиться, что он (ректор) брал меня (понятно, как декана приличного факультета) с собой в заграничные поездки (в Венгрию, в Иран, в Германию). Вот вам намеки на эпизоды

взаимодействия ректора с деканом. В.А. Садовничий, например, поддержал ходатайство факультета об организации кафедры психологии личности (под руководством А.Г. Асмолова). Понятно, предварительно расспросил, как всегда, всесторонне вник в эту затею. Плохо ли? А о множестве текущих дел разве коротко расскажешь. Всегда я встречал с его (В.А. Садовничего) стороны содействие — советом и практическим делом. И никогда никакого административного «нажима». Это — университетский стиль руководства. В.И. Добренков, по-моему, бывший аспирант Галины Михайловны Андреевой. Так что о факультете, его людях он и без меня многое знал. И в текущих делах (разве эту уйму припомнишь), как правило, содействовал. Вы спрашиваете о том, «какие имело цели» мое «начальство» в МГУ? По-моему, это ясно, как «дважды два — четыре». Общая цель — прогрессивное развитие образования и науки в университете. Я никого не «допрашивал», но это по делам видно. А вот еще отрывочные характеристики некоторых более частных целей. Несмотря на трудности, сохранить кадровый состав университета. Были в свое время значительные трудности с изданием учебников, сохранением и пополнением фонда библиотеки. И помню (в связи с этой ситуацией) решительное заявление ректора на одном из совещаний: «Последнее, что погибнет в университете, — это учебная книга». И еще Вас интересует то, «как менялось» начальство за 14 лет моей работы деканом. Если вы имеете в виду занятие и оставление должностей, то это лучше посмотреть в юбилейных публикациях по истории МГУ (я могу по памяти что-то исказить). А если Вы имеете в виду изменения характерологические, личностные, то это слишком тонкая «материя», чтобы я мог тут что-то достоверно знать.

А.Л.: *Как Вы считаете, как менялась научная жизнь факультета в период Вашей работы деканом? Какие появились возможности, ранее закрытые (книги, приезд иностранных психологов, что-то еще)? Какие возможности, напротив, уменьшились? И как это повлияло на жизнь факультета?*

Е.К.: Прежде всего, я стараюсь понять неформулированные предположения некоторых Ваших вопросов. Вы часто предлагаете мне припомнить нечто на факультете в связи со сроками моего деканства. И думаю: не считает ли она (т.е. Вы), что я вижу случающееся на факультете как результат своей работы или своих «промашек»? Т.е. не являюсь ли я таким нахалом, который видит причины изменений на факультете в работе декана? Нет, думаю, что не являюсь. Факультет вместе с Землей совершал ежегодные «бесплатные круизы» вокруг Солнца, был на факультете и пожар (сгорело «хозяйство» С.Р. Пантилеева), были даже «накаты» ракетиров на хозрасчетные подразделения факультета (и я добирался до Администрации Президента РФ, чтобы прекратить это безобразие; прекратилось), совершенствовались научная и образовательная работа... Но я уж не настолько самоуверен, чтобы видеть причины разнообразных

событий на факультете в деятельности декана. Факультет — сложная, самочинная система, включенная в некие объемлющие системы. И было бы неверным умозаключение: «в период деканства Климова, значит, по причине этого...». Ну, если я считал целесообразным не мешать работе сотрудников (об этом было сказано выше), а они профессионально совершенствовались (и я тут ни при чем), то «научная жизнь», по-моему, прогрессировала. Вы посмотрите, сколько оригинальных работ опубликовано. И было бы опубликовано, если бы декан хоть провалился в преисподнюю. Новые возможности, о которых Вы упомянули, появились не в результате работы декана, а в результате некоторых изменений в стране. Вместе с возрастанием хаоса, неразберихи стало чуть побольше и свободы. Для науки это последнее неплохо. А какие возможности уменьшились? Вот сейчас скажу «крамолу». По-моему, культивирование в обществе чичиковской идеи «Все на свете прошибешь копейкой» — снижает уровень бескорыстных побуждений людей. А научное познание зиждется на бескорыстии. Что, Л.С. Выготскому заплатили, что ли, за его оригинальные идеи? Работал «просто так». Сейчас я, конечно, не могу «указать пальцем» на какие-то проявления ухудшения в научных делах. Но опасность возникновения «продажности» науки (делать только то, за что платят), по-моему, есть. А ведь тот, кто платит, может ни уха ни рыла в науке не понимать. И может не платить за то, что важно для перспективы, а не «здесь и сейчас».

А.Л.: *Евгений Александрович! Сейчас, размышляя об опыте Вашей работы деканом, что Вы испытываете? Чем, какими конкретными вещами, гордитесь? Чему научились? В чем разочаровались? Каковы самые важные моменты и события для Вас и факультета за эти 14 лет? Как вы оцениваете жизнь факультета с 2000 года? Что для Вас важно на факультете сейчас и в будущем?*

Е.К.: Вы слишком хорошо обо мне думаете. Едва ли я размышляю о своем деканском опыте. Некогда. Ужас сколько еще не прочитанного мной. Да и «бумагу марать» хочется. А испытываю что? Не знаю, хорошо ли это, но испытываю облегчение, оттого что не тяну нелегкую «деканскую лямку». Горжусь чем? Что-то переживания гордости мне мало знакомы. Но доволен, что хоть не испортил, по-видимому, славный ход факультета — «большого корабля в большом плавании». Чему научился? Трудно это отрефлексировать... Наверное, научился видеть в человеке то, что не бросается в глаза. Очень содержательные у нас на факультете люди. Каждый — целая Вселенная. А глазу это недоступно. Так что, видимо, научился подходить к человеку с априорной предпосылкой о его значительности (будь то преподаватель, научный сотрудник или студент). В чем разочаровался? Ничего не приходит в голову. Какие события считаю самыми важными «за эти 14 лет»? Да уж — задача для самого Господа Бога. «Всефакультетского потоп» не было, «манны небесной» не было. Шествуем по пустыне неведения и неопределенности.

Это — нормально. Но и тут я не выбивал «живительного источника» посохом из скалы (как это делал библейский Моисей, если помните). Я, чудак, важными событиями считаю новые мысли и находки сотрудников в области новых форм работы со студентами. Разве их сочтешь? Появлялись активные формы обучения, и хорошо, если бы их стало еще больше. Многие, очень многие подготовили и защитили на факультете диссертационные исследования (кстати, мы помогаем и соискателям ученых степеней, приходящим со стороны — из разных уголков России; думаю, что это одна из миссий первопрестольного факультета). А при чем тут я и «эти 14 лет»? Так было и будет, надеюсь, происходить и дальше.

Что важно для меня на факультете сейчас и в будущем? Возможность работать относительно свободно, поговорить с компетентными людьми. У нас ведь иной раз, идучи с кем-нибудь по коридору, узнаешь то, чего никто не знает. Куда уж лучше?

А.Л.: Еще раз искренне благодарим Вас за содействие!

Е. М. Иванова

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА Е.А. КЛИМОВА И ЕЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ

В статье представлена субъектно-деятельностная концепция профессионального труда Е.А. Климова, рассматриваемая как теоретико-методическая основа, обеспечивающая построение научной стратегии решения целого ряда прикладных задач, направленных на обеспечение взаимосоответствия человека и профессии.

Ключевые слова: эргатическая система, субъект труда, психологические признаки субъекта труда, психические регуляторы труда, конфликтующие реальности.

The article is devoted to subject-activity concept of professional labour (worked out by E.A. Klimov). The concept is regarded as a theoretical and methodological basis providing a scientific strategy for solving various applied problems daimed at establishing a mutual correspondence of a person and a profession.

Key words: human-machine system, subject of labour, psychological features of labor, psychological regulators of work, conflict realities.

Предпосылками развития субъектно-деятельностного подхода в отечественной психологии были работы целого ряда ученых — Л.С. Выготского, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева и др. В этих работах рассматривались онтология и онтогенез развития человека как субъекта, изучались различные качества, определялись механизмы развития и формирования человека как субъекта деятельности.

В 1970-х гг. Е.А. Климов начинает развивать концепцию субъектно-деятельностного подхода в рамках задач профессионального самоопределения и профконсультирования. Эта концепция раскрылась сначала в многопризнаковой психологической классификации профессий, в основе которой лежит осознаваемое отношение человека к окружающей его действительности, его интересы, склонности и возможности (Климов, 1984).

Иванова Елена Михайловна — докт. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* ivanova@mail.ru

В настоящее время субъектно-деятельностную концепцию профессионального труда Е.А. Климова можно рассматривать как теоретико-методическую основу, обеспечивающую построение научной стратегии решения целого ряда прикладных задач в сфере профессионального труда и его организации. Эта концепция направляет взгляд исследователя в первую очередь на духовный мир человека: его интересы, ценности, мировоззрение, смыслы; познавательную активность; стремление к осознанию и пониманию отношений в обществе и окружающем мире, к осознанию своих возможностей и ответственности.

Методологической основой данной концепции является системный подход, направляющий любое научно-практическое исследование на изучение субъектно-объектных взаимосвязей, специфичных для профессионального труда. Так, профессиональная деятельность рассматривается Е.А. Климовым в рамках эргатической системы, которая представлена многообразием субъектно-объектных взаимосвязей, обусловленных объективной реальностью разнообразного мира профессий (человек—техника; человек—общество; человек—человек; человек—среда—техника и т.п.).

Профессиональный труд он считает условием существования и развития человека. В качестве одной из центральных выделяет проблему взаимного соответствия человека как субъекта труда и объективных требований к нему как к созидателю чего-то ценного для общества. В связи с этим при изучении эргатической системы акцент ставится на роль человека не только как соучастника и исполнителя заданных профессией нормативных трудовых функций, но и как созидателя и преобразователя самой эргатической системы. Разделение функций эргатической системы на трудовые (эргатические) и функции средства труда подчеркивает определяющую роль человека в эргатической системе. Трудовые функции Климов характеризует как «...любые процессы активности людей, упорядоченные в соответствии с целями и обстоятельствами труда» (Климов, 2004, с. 49). Это функции «духовного производства» (построение идеологии, ближайших перспектив развития сообщества, построение смыслов труда и др.); «функции производства упорядоченности социальных процессов» (построение общественных норм и правил, построение социальных коммуникаций и власти, построение стратегических (общих) планов деятельности и др.); «функции материального производства» и «функции производства полезных действий обслуживания и самообслуживания» и др. (там же, с. 57—59). Разновидности эргатических функций раскрывают разнообразие разделения труда, даже в рамках одной профессиональной общности, что позволяет психологу обогатить представление консультируемого о возможностях удовлетворения его познавательного потенциала, интересов, устремлений, а в целом о возможных перспективах его профессиональной карьеры.

Представления об эргатической системе и эргатических функциях в трактовке Климова позволяют, с одной стороны, значительно расширить психологическую «картину» профессионального мира труда, востребованного в обществе, в динамике его развития и разнообразия, а с другой — раскрыть перспективы безграничной реализации человеческих возможностей, интересов и желаний, а также и сложностей, требующих специфической мобилизации человеческих ресурсов.

В контексте эргатической системы можно рассматривать и причины, способствующие возникновению противоречий, обусловленных как объективными (организационными) факторами, так и субъективно-личностными, влияющими на эффективность ее функционирования, которые детально описаны Е.А. Климовым в книге «Конфликтующие реальности в работе с людьми». Причем он особо подчеркивает, что «область существования главных регуляторов людских разладов — это не внешний мир» (Климов, 2006, с. 4), а склад внутреннего мира каждого субъекта. Потенциальные противоречия выделены им на трех уровнях развития субъекта труда: субъектном, личностном и индивидуальном, во взаимосвязи с внешними объективными обстоятельствами и причинами. Но особое внимание Е.А. Климов уделяет основным психологическим регуляторам, обуславливающим ориентацию человека в мире («субъективная картина мира»); осознанности объективной реальности, отношению к ней; общему познавательному потенциалу (чувственному и репрезентативному); самопознанию, ценностям, интересам, склонностям, побуждениям, переживаниям и опыту. Он выделяет противоречия между представлением и отношением, между отношением и функциональными возможностями, между опытом и возможностью его полноценной реализации и т.п. Важно и то, что эти противоречия рассматриваются уже на начальных этапах развития субъекта труда, что обеспечивает более глубокое понимание с психологической точки зрения причин их возникновения и возможностей их преодоления.

Итак, Е.А. Климов рассматривает труд как «...специфическую человеческую деятельность, предполагающую сложную, в частности, сознательную регуляцию и юридическую ответственность» (Климов, 2004, с. 51). В то же время труд с позиций субъектно-деятельностного подхода рассматривается как множество состояний сознания человека, как процесс, в котором человек реализует себя, осуществляя поиск и созидание новых способов и приемов достижения заданных профессиональных результатов. Роль человека — исполнителя труда характеризуется как роль «...инициатора активности, зачинателя, творца в его отношениях к противостоящим ему объектам предметной и социальной среды...». Е.А. Климов обращает внимание на то, что человеку присуще «...частное выражение общего свойства активности психического отображения

реальности», а именно построение своей трудовой деятельности, ее целей, средств, условий, индивидуального стиля деятельности (там же, с. 155). В целом труд человека им рассматривается как «функциональная система» субъектно-объектных взаимосвязей, а человек (субъект труда) — как инициатор активности.

Для определения характера субъектно-объектных взаимосвязей Е.А. Климов вводит понятие «трудовой пост», рассматривая его как одну из форм существования профессии, и выделяет его структуру (предмет, цели, средства, должностные обязанности, производственная среда и др.). Причем изучение объективных составляющих конкретной профессии (трудового поста) он предлагает рассматривать с двух сторон — с позиции социальных, технологических, экономических, юридических и других нормативов, а также и с позиции субъекта труда. Это позволяет психологу сориентироваться в адекватности отношения субъекта труда, его осознания и представления той объективной реальности, которая специфична для данной профессии.

Е.А. Климов выделил психические регуляторы труда и определил психологические признаки труда, раскрывающие динамику развития профессионала и уровень его профессионализма. Благодаря этому становится возможным изучение характера субъектно-объектных взаимосвязей, уровня их сформированности и разработка способов коррекции воздействия на субъекта труда в целях обеспечения соответствия человека и профессии. Практически это инструмент для изучения, анализа и оценки уровня сформированности человека как субъекта конкретного труда, так как содержит единицы анализа образа профессионала и степени осознания им своей профессиональной и социальной роли, а также и меры ответственности за ее исполнение. Причем Е.А. Климов рассматривает здесь образ как субъективную модель реальности.

Так, психические регуляторы труда включают три группы единиц анализа: «образ объекта», «образ субъекта» и «образ субъектно-субъектных и субъектно-объектных» отношений (Климов, 2004, с. 35—46). Все названные регуляторы относятся к категории субъективного образа, который формируется в процессе освоения профессиональной деятельности посредством приобретения опыта работы.

Изучение «*образа объекта*» позволяет оценить представления субъекта труда о трудовом процессе в целом и о его структурных составляющих (предмете, целях, средствах, производственной среде, должностных обязанностях и др.). Единицами анализа данного регулятора являются: а) чувственный образ (сенсорный и перцептивный); б) репрезентативный конкретный образ (представления памяти, воображение); в) репрезентативный отвлеченный образ (понятия, схемы, системы понятий, усвоенные алгоритмы действий).

«Образ субъекта» — актуальный «Я-образ» (самосознание) раскрывает уровень сформированности самосознания субъекта труда, т.е. осознание человеком себя, своих функциональных возможностей, интересов, смыслов и ценностей, соответственно той профессиональной реальности, где осуществляется его деятельность; осознание своей роли в профессиональном сообществе и в обществе. Образы самосознания — необходимая основа целесообразной регуляции и саморегуляции трудовой деятельности субъекта труда. Для изучения и оценки сформированности «образа субъекта» Е.А. Климовым определены следующие показатели: актуальный «Я-образ» (в настоящий момент) и обобщенный («Я-концепция»: Я в прошлом, Я ныне, Я в будущем как индивидуальность, как представитель профессии, член общества). Развитое самосознание автор считает одним из условий формирования оптимального индивидуального стиля в решении трудовых задач, а образы самосознания — одним из важнейших условий планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии.

«Образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений» — это показатель, который позволяет изучить и оценить уровень сформированности профессионального самосознания субъекта труда, регуляторами формирования которого являются потребности, эмоции и чувства, отношение к разным сторонам объективной реальности, направленность личности и ее мировоззрение. Именно они обуславливают успешность формирования субъектом труда образа объекта и образа субъекта, а также образа субъект-субъектных отношений, которые в процессе профессионализации интегрируются в образ субъектно-объектных взаимосвязей (образ профессионала), обеспечивающий построение индивидуальной стратегии деятельности и поведения.

В целом психические регуляторы труда как единицы анализа субъектно-объектных взаимосвязей, формирующихся у человека в трудовой деятельности, раскрывают особенности отражения субъектом объективной реальности и позволяют определить степень адекватности этого отражения, т.е. определить характер и соотношение личностных и предметных взаимосвязей.

В то же время, характеризуя труд с психологической точки зрения, Е.А. Климов рассматривает его как «множество состояний сознания человека», а человека — как члена сообщества (Климов, 2004, с. 111). Для изучения «состояний сознания» человека как субъекта социально значимого и общественного труда он формулирует психологические признаки труда, которые можно рассматривать как единицы анализа взаимосоответствия человека и профессии и определять уровень сформированности человека как субъекта труда или оценивать его психологическую готовность к профессиональной деятельности. Причем эти признаки рассматриваются с позиций развития субъекта труда.

Психологические признаки труда позволяют изучить уровень и адекватность осознания субъектом труда, с одной стороны, заданной объективно социальной и технической реальности, а с другой — осознать себя как члена социума (свою роль в обществе), как специалиста и как личность. Множество состояний сознания Е.А. Климов (2004, с. 103—112) классифицирует по 4 признакам: 1) «сознательное предвосхищение социально ценного результата»; 2) «сознание обязательности достижения социально фиксированной цели»; 3) «сознательный выбор, применение, совершенствование или создание орудий, средств деятельности»; 4) «осознание межлических производственных зависимостей (“живых” и овеществленных)». Причем структура трех признаков (1, 2 и 4) содержит когнитивный (познавательный) и аффективно-волевой компоненты. Когнитивный компонент раскрывает осознание субъектом большей или меньшей ответственности перед людьми. А аффективно-волевой компонент проявляется в эмоциональных реакциях, состояниях, отношениях. Структура третьего признака включает три компонента (когнитивный, операциональный и аффективный).

Первый признак показывает, осознает или не осознает субъект социальную ценность своего труда, так как знание и осознание социальной ценности исполняемой работы является «реальным регулятором активности, деятельности, поведения человека» (Климов, 2004, с. 105). Оценка сформированности данного признака проводится по трем функционально взаимосвязанным показателям: знанию о продукте деятельности; осознанию его социальной ценности; критичности по отношению к своим знаниям и представлениям.

Второй признак выявляет, с одной стороны, осознание необходимости и ответственности исполнения работы в строго заданных правилах и нормах, что в определенной мере обусловлено сформированностью волевых качеств, а с другой — эмоциональные переживания (реакции, состояния, отношения) по поводу расхождения процесса деятельности с его мысленным планом (если оно присутствует).

Третий признак раскрывает степень теоретической подготовленности человека к выполнению конкретной профессиональной деятельности (знание зависимостей между свойствами предметов, орудий и субъектом труда) и уровень сформированности профессиональных умений и навыков (владение средствами деятельности), а также критичность и адекватность эмоционального отношения к успешности исполняемой деятельности.

Четвертый признак характеризует глубину знания, понимания и отношения человека к вкладу других людей в создание материальных ценностей общества, которые он использует в своей профессиональной деятельности в целях создания новых общественно значимых ценностей.

В целом применение психических регуляторов труда и психологических признаков труда позволяет изучать труд как функциональную психическую систему, так как уровень их сформированности раскрывает психологическую готовность субъекта труда к успешному исполнению профессиональной деятельности.

Концепция субъектно-деятельностного подхода позволила по-новому рассматривать профессионала: не только как успешного исполнителя предписанных нормативов исполнения деятельности, обусловленных знаниями, умениями, навыками и конкретными способностями, а как активного деятеля, формирующего и разрабатывающего свою индивидуальную стратегию труда. Е.А. Климов считает, что субъект труда начинает формироваться сначала в системе «человек—мир» еще в период допрофессионального развития, и именно это впоследствии может определенным образом влиять на формирование его взаимосвязей в системе «человек—профессия». Раскрывая сущность «психологии профессионала», автор обращает внимание на то, что «...профессионала надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции (“отдачу”), но и необходимейшие и, как правило, сложные и многообразные внутренние, в частности психические, функции» (Климов, 2003, с. 440).

Это такие функции, как построение образа будущего результата деятельности, «вынашивание представления о путях и способах, вариантах достижения результата, эмоциональная преднастройка к работе и общее сознание защищенности в обществе» и т.п. Профессионализм рассматривается «...как определенная системная организация сознания, психики человека», структура которой включает компоненты, обеспечивающие изучение «...человека как целого (личности, субъекта деятельности)»: его образ мира, направленность и творчество, его праксис и гнозис, его информированность о профессии, знания, опыт и культуру профессионала; его психодинамику и эмоционально-волевою регуляцию в осложненных профессиональных ситуациях (Климов, 2003, с. 440—443).

Итак, концепция субъектно-деятельностного подхода, разработанная Е.А. Климовым, обеспечивает, с одной стороны, познание скрытых, «незримых», сугубо индивидуальных динамичных процессов психики, которые актуализируются человеком в трудовой деятельности и в то же время обладают вполне объективными закономерностями: «обдумывание, построение образа будущего продукта, результата, эффекта, способов его получения...» (Климов, 2004, с. 23). С другой стороны, эта концепция позволяет познать особенности формирования тех когнитивных, личностных и эмоционально-волевых регуляторов, которые обеспечивают адекватную реализацию субъекта труда в деятельности. Как отмечает Е.А. Климов (там же), «развитие личности и, в частно-

сти, способностей человека происходит не в любой деятельности, но в нормально напряженной за счет инициативы, активности, мотивов субъекта этой деятельности...».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1984.

Климов Е.А. Психология профессионала. М.; Воронеж, 2003.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 2004.

Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). М.; Воронеж, 2006.

Ю. К. Стрелков

ВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

Временная форма множества процессов синтезирована в сознании субъекта, она сложна, многомерна и динамична. Чтобы добиться синхронизации действий с процессами в окружающем мире, человек опирается не только на структуры опыта, но и на антиципацию, максимально используя наличную информацию, объединенную со следами памяти. В основе теоретических разработок автора лежат исследования труда людей, управляющих транспортными средствами.

Ключевые слова: процесс, структуры опыта, временная форма, длительность, труд, синхронизация, человек, деятельность, сознание, гуманитарная парадигма.

Temporal form of multiple processes is synthesized in subject consciousness, it is a complicated, multidimensional and dynamic. A person relies not only on the structure of experience to achieve synchronization of action with the processes in the surrounding world, but also on anticipation, making maximum use of available information, combined with traces of memory. The basis of theoretical concepts of author is formed by the research work with people controlling vehicles.

Key words: process, structure of experience, temporal form, duration, labor, synchronization, human, activity, consciousness, humanitarian paradigm.

Е.А. Климов внес огромный вклад в разработку проблем профессионализма. Заданная им тема «Развитие и функционирование человека как субъекта труда» в течение многих лет определяла генеральную линию исследований кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. Значителен вклад Е.А. Климова и в определение предмета современной психологии труда человека в сложных технических системах. Под влиянием его установки на рассмотрение не отдельных феноменов, а целостного субъекта в трудовых ситуациях отечественная психология труда перешла от экспериментальной (отдельные феномены) и инженерной (человек, группа, социальный феномен) к гуманитарной парадигме (Стрелков, Стрелкова, 2005). Смену представлений удалось осуществить благодаря пониманию возможности построения прикладной психологии на основе философии жизненного порыва, феноменологической философии и

Стрелков Юрий Константинович — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* strelkov_@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ (грант № 09-06-00848а).

экзистенциализма. Продолжением этой линии являются развиваемые нами в последние годы представления о временной форме профессионального опыта.

Чтобы увидеть связь между процессом и структурами опыта, нужно изучить временную форму процесса. В предыдущих работах (Стрелков, 2004, 2005, 2008а, б) мы стремились понять, как может длительность удерживаться в структурах профессионального опыта и как они могут обеспечить синхронизацию. В этой работе попытаемся шире определить значение времени.

Процесс предполагает повторение, метод, технологию, процедуру. Но процесс — это движение, изменение, и следовательно, он предполагает еще и новизну, неожиданность, встречу с неизвестным. На новом витке разворот процесса может оказаться опасным: человек не сможет удержать форму, процесс разрушится. Это обратная сторона свободы, которую предполагает длительность (Делез, 2000). Процесс образован не только физическим движением, природными или технологическими изменениями, но и изменениями самого человека, субъекта деятельности. В неблагоприятном функциональном состоянии он может не справиться с трудностями. Время — подвижная динамичная форма процесса. Субъект должен освоить ее, чтобы потом отслеживать в трудовом процессе на основе маркеров, содержащихся в самом этом процессе и в других процессах в окружающем мире. Его задача в том, чтобы обеспечить синхронизацию управляемого, подвластного ему процесса с процессами в окружающем мире.

Временная специфика времени сконцентрирована в длительности (Бергсон, 1992). Она позволяет видеть процесс не просто как ряд событий или моментов, а как слитное движение, единство, общность, за которыми стоит поток сознания — внутренняя организация состояний сознания. Для нас длительность выступает двояко: 1) как слитность действий, перекрывающих друг друга и переходящих одно в другое; 2) как динамичная целостность контекста деятельности — процессов в окружающем мире и жизнедеятельности субъекта. Необходимо выявить уровни их интеграции, организации, слитности, общности. Время позволяет: 1) представить действия как слитную систему на разных уровнях ее внутренней организации; 2) раскрыть связи между действиями субъекта и процессами в окружающем мире изнутри, со стороны исполнительного опыта.

Форма предполагает устойчивость: либо в самой форме, либо в процессе есть какие-то механизмы, которые обеспечивают ее устойчивость. Временная форма — форма изменчивого, поэтому она не может не меняться. Но что тогда означает ее устойчивость? Это всего лишь ее инерция, краткое сохранение, затяжка существования, за которой следует исчезновение? Нет, здесь речь идет об устойчивом существовании — продолжении прошлого в настоящем и будущем. Это

своеобразный динамический синтез, который показывает особенность временной формы: настоящее уходит, прошлое ушло, но продолжается в будущем. Форма устойчива благодаря особой работе субъекта.

Временная форма процесса — не просто его объективная характеристика. Синтез временной формы требует постоянной работы субъекта — его памяти, сознания, внимания, мышления, эмоций, психики. Эта работа ведется сразу на многих уровнях, из которых одни видны отчетливо, другие скрыты. Форма известна субъекту заранее, он старается удержать ее своей четкой и сосредоточенной работой. Эта работа зависит от сложности комплекса процессов, охватываемых временной формой. Через изучение временной формы лежит путь к исследованию профессионального мастерства.

Время выражается через сроки, ритмы, последовательности ключевых моментов действия; оно имеет свою структуру, которая может быть представлена в опыте подобно пространству — когнитивной картой. Но в опыте есть еще и чисто временное. Оно дано в движениях, эмоциональном переживании и восприятии внешнего движения. Для него можно подобрать вербальную форму, используя такие термины, как изменчивость, длительность, тягучесть, поток, ожидание, сопротивление, инерция, опознание, восприятие, память (сохранение, воспроизведение), движение, синхронизация, «затягивание» (намеренная задержка), переход, а также формулы «настоящее, которое приходит», «прошлое, которое уходит». Чтобы выделить временное в процессе, следует отыскать вербальную форму, которая позволяет выразить движение, изменение, процесс.

Время — это особая логика синтеза изменений, движений, процессов, основанная на восприятии, памяти, внимании, антиципации, переживании, действии. Временная форма изменчива, подвижна, как и сам процесс. Она многомерна: в ней есть глубина, пространственность и многоярусность, ее объем, конфигурация, габариты меняются по ходу процесса. Синтез позволяет понять ее устройство и движение, однако для этого потребуется полноценное включение субъекта действия и наблюдателя: «нужно жить этой жизнью» (Мерло-Понти, 1999). Время позволяет изучать опыт в движении, в деятельности человека.

Мы рассматривали модель времени как множество кругов (Стрелков, 2001). Теперь сопоставим ее с идеей потока. Модель покоится на понятии ритма, идее повторения. Она выражает движение, но в рамках множества ритмов, где есть возврат к началу. Ритм упорядочивает, указывая на движение внутри модели. Но есть и другие движения, на которые указывает время. Это движение сквозь модель — поток, который откуда-то входит и куда-то уходит, не останавливаясь. Он изменяет, создает и разрушает, то усиливается, то ослабевает, то ускоряется, то замедляется, но не иссякает, пока

человек жив. Поток обладает собственной энергией. Он неумолим и непредсказуем. Это стихия, противостоящая разуму. Едва человек успеваеt отметить настоящее, а оно уже стало прошлым, пытается наметить предстоящее, а оно неумолимо приближается. Это не о вещах (они остаются, и даже на века, становясь ненужными), а что за вещами, позади них, но они в это погружены. Может быть, это действия с ними, жизнь человека?

Время обеспечивает жизнь человека, поддерживает, но и разрушает ее. Поток (стихия), осуществляясь, проходит через множество сфер, но он и держит их, они движутся в нем, изменяясь. Поток отвергает сферы, разрушает их. Он отрицает временную форму, от нее остается только движение, изменение, которое должен констатировать субъект. Отступая назад, выходя из потока, мы вспоминаем «выговариваемые свойства темпоральности» (Хайдеггер, 2001): означенность, приуроченность, продолжительность, публичность. Темпоральность указывает на переход, подчеркивая неопределенность, смутность движения. Это исходная позиция, а следовало бы искать источники света. Может, они в «публичности»? Другие люди помогут человеку внести ясность. «Время — сеть интенциональностей» (М. Мерло-Понти). Сеть — это пространственная модель, в ее узлах — встречи, которые разрушают упорядоченность, делают невозможным тайм-менеджмент. Но они создают. Другой человек помогает удержаться, подталкивает, поддерживает. Сетка встреч не статична. Она находится в вечном движении, возникает на глазах, ткется в совместных действиях и переживаниях, в коммуникативных актах. Это субъектное качество движения, изменения. Оно на стороне человека. Но процесс несет в себе разрушительную энергию. Она неподвластна человеку, противопоставит ему, ставит на грань жизни и смерти, уничтожает. Временная форма процесса создается сознательным усилием человека (Мамардашвили, 1997). Она в настоящем, когда человек способен приложить усилие, совершить действие, удержать форму. Когда он расслаблен и рассеян, вял и бессилён, безволен, отвлечен на что-то другое, его захватывает дикая стихия потока, которой он уже не в состоянии противопоставить упорядоченность поступков. Сферическая модель времени противоречит идее потока.

Мы рассматриваем не только систему действий субъекта, но и контекст деятельности — множество процессов, сопутствующих либо препятствующих исполнению деятельности и пересекающихся с ней в определенные моменты. Субъект должен синхронизовать свою деятельность с процессами в окружающем мире.

Время заставляет бросить особый взгляд на место субъекта в структуре опыта. Субъект должен «просто жить» (Бергсон, 1992), оставаясь в потоке и вместе с тем поднимаясь над ним и управляя процессом, движущимся объектом.

В структуре опыта важны: 1) пространство — знание границ, районов и мест расположения объектов; 2) энергия; 3) язык, формирующийся в формировании и функционировании оперативных единиц опыта.

Опыт — в действии, когда наблюдающий не упустит ошибки исполнителя. Структура опыта — это конструктор, который стоит за действием и позволяет объяснить его временную связность. В структуре опыта представлена форма процесса. Это понятие выходит за пределы действия одиночного субъекта и заставляет рассматривать целый комплекс объектов.

Важен вопрос о соотношении понятий «структура опыта», «временная форма» и «форма процесса». Они кажутся близкими, почти совпадающими. Временная форма содержит информацию о множестве процессов, а структура опыта — о возможности выполнения задач среди множества процессов (а не только о том, как происходило реальное исполнение). Временная форма отличается от структуры опыта: первая — на стороне процесса, вторая — на стороне субъекта, внутри действия. Форма процесса — собственная характеристика процесса; она динамична, подвижна, требует восприятия и удержания (в поле внимания, в памяти), но это не действие субъекта и не структура его профессионального опыта. Форма процесса указывает на ход движения, его характеристики (временные, пространственные, энергетические и др.), и потому язык ее описания должен выходить за пределы психологии опыта или физиологии движений. Конечно, в структуре опыта хорошего специалиста отражен процесс движения, но есть многое другое — следы ошибок и удачных исполнений, взаимодействий, взаимоотношений, коммуникаций между людьми и проч.

Субъект исполняет деятельность, управляя процессом движения. Форма процесса — настоящее, слитое с прошлым и будущим. Она дана субъекту в восприятии, но, поскольку речь идет о структурах профессионального опыта, следует говорить о том, что такая форма — продукт интеллектуальной работы над впечатлениями, продукт их интеграции с памятью. Это динамичный гештальт настоящего, отнесенный к объекту — движению. Время поднимает нас на уровень видения многих процессов, связанных с движением транспортного средства.

В жестких структурах опыта учтена изменчивость — их темпоральная, процессуальная характеристика. В них посредством рефлексии представлен поток процессов и жизни субъекта, настоящее, прошлое и будущее. Он — в синтезе. Длительность указывает на множество разнообразных процессов, в которые включено само действие субъекта, на сложное устройство действия и многоплановость его осуществления.

Необходимо рассматривать не только нормальные, но и экстремальные ситуации (Магомед-Эминов, 2009). Синтез их временной

формы является предметом особой деятельности человека и значимого другого. Как может профессионал выполнять свою деятельность после тяжелой психической травмы, когда эмоциональный тонус снижен, нет задора, много печали, мало радости, мало энергии на преодоление трудностей, нет дерзости для риска в сложных ситуациях?

Человек может применить свой опыт только тогда, когда процесс идет по руслу, известному субъекту до определенных границ. Когда процесс выйдет за эти границы, человеку его опыт больше не пригодится. Поскольку там (за границами) у человека нет мастерства, он становится обывателем, которому остается только спастись или совершать геройские поступки, спасая других людей. Это встреча лицом к лицу с экстремальностью, той, что была отделена от обычного процесса некоторой линией границы. Опыт есть в пределах некоторой зоны процесса. Следует говорить о зонах большого и малого опыта, о зоне полного его отсутствия. В.В. Ершовым (2007) описан случай, когда экипаж опытного командира не справился с аварией и погиб, но после разбора удалось построить алгоритм действия, посредством которого можно было избежать гибели экипажа и машины. Опыт синхронизации и выдерживания длительности предполагает определенную зону осуществления, которая формируется в ходе специальных упражнений. Вблизи границы — зона неопределенности. Субъекту непонятно, что делать, какой опыт применять. Внутри процесса есть зоны высокого и низкого профессионализма, вблизи границы — зона неопределенности, а за границей — только развалины вместо процесса.

Каким образом профессиональный опыт может обеспечить синхронное действие субъекта? Как, посредством какого механизма он может способствовать антиципации, вниманию? Через память прежних удачных и неудачных исполнений? Да, если опыт понимать только в связи с прошлыми действиями. Но если исходить из будущего или из настоящего, тогда нужно ставить вопрос: «Для чего опыт?» (Середа, 1985) и далее отвечать в соответствии с принципом целесообразности: «Для успешного исполнения». Нужно рассматривать связи в будущее (а не только из прошлого) и делать ударение на антиципации, ожидании и прогнозе как внутри, так и за пределами действия. Задачи синхронизации и выдерживания длительности именно таковы: они направлены на будущее, держатся на ожидании и прогнозе. Опыт устремлен в будущее, потому что само действие, внутри которого осуществляется опыт, устремлено в будущее: цель, ожидание, антиципации, акцептор действия, модель потребного будущего. Восприятие, внимание, движения обеспечивают контроль происходящего. Ожидание переходит из действия исполненного в исполняемое через сохранение, поскольку оно тоже потребуется в новом действии. Для выполнения предстоящего действия необходимо знание того, что придется ожидать, и того, сколько нужно будет ожидать (долго или нет). Поэтому такое знание

необходимо сохранить. При этом время требует, чтобы мы исходили из настоящего текущего действия, потока, ведь внутри него функционирует опыт.

Как возможен опыт удержания длительности в рамках процесса? Чтобы ответить на вопрос, необходимо рассматривать не только структуры прошлого опыта, но и актуальное выполнение действия. Для воспроизведения длительности потребуются не только следы, в которых представлены моменты синхронизации в ходе прошлого исполнения схемы, но и сенсорные синтезы (Бернштейн, 2004). Они вносят вклад в синхронизаторы разных уровней: от поверхностных, где лишь сенсорные признаки объектов, до высших, в которых представлен смысловой контекст процесса. В структурах опыта сохраняются схемы пересечения процессов, информация о синхронизаторах и память об усилиях, которые следует приложить для синхронизации, выдерживания длительности и последовательности.

Чтобы не отстать от реальности, нужно не просто работать с упреждением. И до синхронизации, и после того, как она случилась, необходимо научиться работать в темпе процесса. Здесь уже процесс приобретает приоритет по сравнению с психикой: его скоростью определяется скорость работы восприятия, памяти, антиципации, моторной реакции, мышления, двигательных моторных действий. С возрастанием скорости увеличивается скорость коммуникативных процессов, меняется их характер.

Важно понять, за счет каких резервов достигается возможность действовать очень быстро. Очень важны процессы антиципации предстоящего на основе нынешней и прошлой информации, опыта действий. Здесь, видимо, следует говорить об общем объеме: скорость процессов — дальность предвидения — широта охвата множества потоков — глубина проработки данных об одном процессе. Возможная доля каждого компонента будет меняться в зависимости от доли каждого из других множителей при условии, что общий объем канала в некотором диапазоне остается постоянной величиной. Скорость переработки информации будет расти с увеличением сложности задач и скоростей процессов, но только до некоторого предела. Затем человек должен искать способы сжатия информации, чтобы работать эффективно.

Психология труда в своем развитии прошла не один сложный этап. На каждом в центре внимания была то одна, то другая сторона человека: движения, профессионально важные качества, переработка информации и т.д. Только в инженерной психологии методологи (Пископпель, Щедровицкий, 1982) обозначили четыре важных этапа — системотехнический, информационно-процессуальный, деятельностный и организационный. В последнее время появляется все больше работ, где авторы указывают на необходимость гуманитарного

подхода (Климов, 1997, 2003; Лактионов, 1998; Пономаренко, 1998). Решение проблем наставничества и оценки эффективности труда должно исходить из благополучия и пользы того человека, на которого он направлен. Значительным подспорьем явились издания, где разрабатывается понятие свободы действия, решения (Геберт, Розенштиль, 2006) и качественный метод в психологии (Willig, 2008).

Опыт может быть развернут в четырех координатах (пространство—время—энергия—язык) неотрывно от сознания и бытия человека, исходя из той ключевой позиции, которую занимает значимый другой человек (Левинас, 1998). Другой человек раскрывает субъекту смысл временной и пространственной форм, длительности, срока и события и раздвигает пространство, создавая просвет или зазор для действия. Другой направляет и упорядочивает энергию, снимает напряжение или разделяет страдание. Его отношение воплощается в эмпатической формуле: сопереживание—сочувствие—содействие (Стрелкова, 1986). Социально-психологические разработки в прикладной психологии выдвигают на первое место рассмотрение команды вместо одиночного оператора. Важно рассмотреть соотношение между структурами опыта, оперативными единицами действия и языком (Тенишева, 2008). Но нельзя отвергать приоритет в системе тех процессов, которым подчинены интересы отдельных людей, групп и даже организации в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бергсон А.* Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память // Бергсон А. Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1992. С. 50—155.
- Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология движений // Бернштейн Н.А. Избр. психол. труды / Под ред. В.П. Зинченко. 2-е изд. М.; Воронеж, 2004. С. 8—380.
- Геберт Д., Розенштиль Л.* Организационная психология. Харьков, 2006.
- Делез Ж.* Бергсонизм // Делез Ж. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза. М., 2000. С. 93—190.
- Ершов В.В.* Откровения ездового пса. М., 2007.
- Климов Е.А.* Избр. психол. труды. М.; Воронеж, 1997.
- Климов Е.А.* Пути в профессионализм. М., 2003.
- Лактионов А.Н.* Координаты индивидуального опыта. Харьков, 1998.
- Левинас Э.* Время и другой. М., 1998.
- Магомед-Эминов М.Ш.* Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2009.
- Мамардашвили М.К.* Кантианские вариации. М., 1997.
- Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия. СПб., 1999. С. 519—547.
- Пископфель А.А., Щедровицкий Л.П.* От системы «человек—машина» к «социотехнической системе» // Вопр. психологии. 1982. № 3. С. 15—25.
- Пономаренко В.А.* Авиация. Человек. Дух. М., 1998.
- Серета Г.К.* Что такое память? // Психол. журн. 1985. Т. 6. № 6. С. 41—48.
- Стрелков Ю.К.* Инженерная и профессиональная психология. М., 2001.
- Стрелков Ю.К.* Временные структуры профессионального опыта // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В.А. Бодрова. М., 2004. С. 97—113.

Стрелков Ю.К. Психологический смысл длительности // Известия ТРТУ (Танганрог). Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». 2005. № 7 (51). С. 43—47.

Стрелков Ю.К. Феномен времени в исследованиях транспортного труда // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М., 2008а. С. 200—221.

Стрелков Ю.К. Структуры профессионального опыта // Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д.А. Ошанина / Под общ. ред. В.И. Панова, Н.Л. Мориной. М.; Обнинск, 2008б. С. 187—210.

Стрелков Ю.К., Стрелкова Л.П. Гуманитарный подход в психологии труда // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: Мат-лы межрегион. конференции (Москва, ноябрь 2005 г.). М., 2005. С. 383—384.

Стрелкова Л.П. Формирование эмпатии в дошкольном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2008.

Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии. СПб., 2001.

Willig C. Introducing qualitative research in psychology. L., 2008.

О. Г. Носкова

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ
ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА:
ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Автор обсуждает предмет, задачи, общественный статус психологии труда, инженерной психологии и эргономики, соотношение этих научных дисциплин в разные периоды второй половины XX — начала XXI в. в России.

Ключевые слова: психология труда, инженерная психология, эргономика, историко-психологический анализ.

The Author discusses the subject, main problems, the social status of psychology of labour, engineering psychology and ergonomics, a parity of these directions of the Russian science in the second half of the XX—the beginning of the XXIst century.

Keywords: psychology of labour, engineering psychology, ergonomics, historico-psychological analysis.

Статус научных дисциплин, их название, востребованность со стороны общества, как известно, могут меняться в разные периоды жизни страны. Периодически возникает потребность историко-научной рефлексии их генеза, современного состояния и тенденций развития. В настоящее время такая потребность стала особенно актуальной в связи с разработкой нового государственного образовательного стандарта подготовки психологов-бакалавров. Ранее действовавший стандарт (2-го поколения, принятый в 2000 г.) предполагал преподавание «Психологии труда» в качестве федерального компонента подготовки, тогда как дисциплины «Инженерная психология» и «Эргономика» были отнесены в раздел региональных разделов учебного плана (Государственные..., 2002). Таким образом, эти дисциплины были отданы на усмотрение вузов, которые могли своим решением вводить или не вводить эти курсы. В стандарте 3-го поколения, разработанном в 2009 г., в качестве общепрофессиональной дисциплины рекомендуется сводный курс «Психология труда, инженерная психология и эргономика».

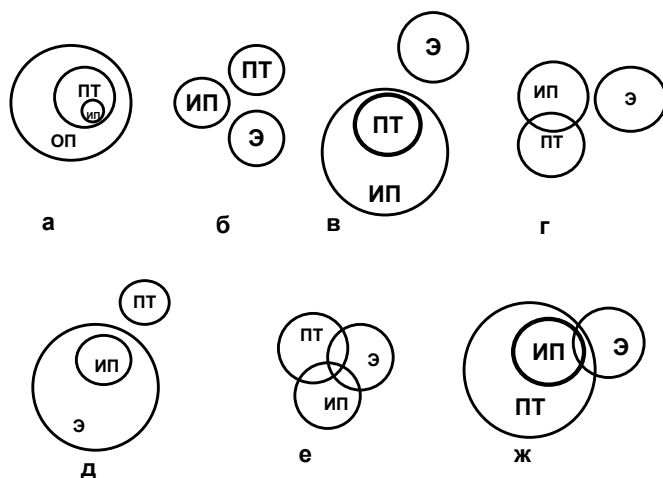
Пока в университетах указанные дисциплины читались по отдельности, вопрос об их соотношении преподносился каждым преподавателем в его авторском видении. Подготовка проекта учебной программы по данному курсу потребовала от коллектива кафедры

Носкова Ольга Геннадьевна — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* nog4813@mail.ru

психологии труда и инженерной психологии МГУ выработку некоторой согласованной позиции о научном предмете, истории возникновения, задачах и методах, о теоретических основах, методологических ориентациях и тенденциях развития этих дисциплин. В этой работе нам оказались весьма полезными идеи Е.А. Климова в области историко-психологической тематики (Климов, 1983, 1998; и др.). Е.А. Климов предложил рассматривать формы научного знания как сосуществующие с формами вненаучными. В соответствии с современными концепциями науковедения Климовым была выдвинута модель порождения нового научного знания (новых проблем, направлений, научных дисциплин, отраслей науки), предполагающая обслуживающую функциональную роль науки по отношению к потребностям общества и его насущным задачам. При этом генез новых ветвей прикладных научно-практических дисциплин предполагал разные варианты: во-первых, путь приложения к задачам практики достижений фундаментальной науки; во-вторых, постановку новых научных проблем для решения социально важных задач практики и, наконец, сложное переплетение первого и второго вариантов. Вненаучные формы психологического знания, по мысли Климова, в историческом времени, как правило, опережают появление научных исследований и далее сосуществуют с ними, нередко в конкурентных отношениях. Данная модель была эмпирически обоснована в исследовании зарождения научно-психологического знания о труде и трудящемся в деятельности специалистов-практиков (непсихологов) в России конца XIX — начала XX в., применительно к более ранним историческим эпохам и в отношении новейшей истории (Климов, Носкова, 1992; Носкова, 1986, 1997, 2001; и др.). Климовская модель развития науки как системного образования (особенно ее прикладных направлений) предполагает важную роль социальной детерминации, влияние событий гражданской истории на судьбы научных работников, научных институтов, научно-профессиональных объединений. Это представление позволяет не только более точно и всесторонне воссоздать прошлое науки, понять ее настоящее, но и увидеть векторы будущего развития.

В настоящем сообщении сделана попытка обсудить общее и специфичное в научном предмете, задачах психологии труда, инженерной психологии и эргономики, динамику статуса этих дисциплин в науке и практике.

На рисунке схематически представлены варианты соотношения обсуждаемых дисциплин, приверженцев которых при желании можно было бы более обстоятельно указать в отечественных научно-психологических публикациях. В связи с ограниченным объемом нашего сообщения оставим «за скобками» вопрос авторства и попробуем изложить аргументы «за» и «против» каждого из вариантов в русле обозначенного выше историко-психологического подхода. Несколь-



Схематическое изображение вариантов соотношения психологии труда (ПТ), инженерной психологии (ИП) и эргономики (Э) как научных дисциплин.
В случае «а» ОП — общая психология

ко огрубляя, предмет сравниваемых дисциплин можно представить следующим образом. Вариант «а» иллюстрирует представление о психологии труда (далее — ПТ) как части общей психологии, призванной изучать психические процессы, личность и деятельность работающих людей прежде всего в области традиционно сложившихся профессий массового производства. К основным разделам психологии труда были отнесены «...психологические вопросы профессионального труда, профессионального ... и политехнического обучения» (Гурьянов и др., 1957, с. 5). Кроме того, главное значение придавалось проблеме непрерывного повышения производительности труда, проблемам творчества в труде, профилактике утомления и травматизма, подбору и расстановке кадров, профконсультации молодежи, оканчивающей школу. Критически оценивался опыт индустриальной психологии капиталистических стран, указывалась несостоятельность «так называемой *социальной психологии*» (там же, с. 4; курсив мой. — О.Н.). Указывались среди прочего и «вопросы так называемой инженерной психологии, изучающей конструкцию производственных механизмов с точки зрения их соответствия психологическим закономерностям» (там же, с. 6). Об ИП говорили как о новой проблеме ПТ, пока еще слабо разработанной, но важной и перспективной. Такое понимание ПТ и ИП отражено в программном докладе на Московском совещании по психологии труда в 1957 г. Его авторы подчеркивали, что ПТ не является продолжением индустриальной психотехники, ибо последнюю все еще принято было трактовать по предложению В.Н. Колбановского

в качестве лже- и псевдонауки (Колбановский, 1936/1992). Речь шла о восстановлении направления прикладной психологии, ориентированного на задачи индустрии, восстановлении после двадцатилетия «инобытия», запрета на психологическую практику в данной области. Но развитие ПТ предполагалось в русле методологических установок общей и экспериментальной психологии, в условиях отрицания всего опыта индустриальной психотехники и сохраняющегося табу на использование метода тестов. Так, например, К.К. Платонов писал в своей монографии: «Психотехника дискредитировала и затормозила развитие отечественной психологии труда, хотя в русле психотехнических работ ... было много ценного для психологии труда фактического материала. Ценность этих работ определялась их экспериментальным характером и, что особенно важно, приближением эксперимента непосредственно к реальным условиям производства. Ликвидация психотехники в Советском Союзе была вызвана не внешними, как иногда считают, а чисто внутренними, заложенными в ней самой причинами, что убедительно было показано на совещании по вопросам психологии труда в 1957 г. Претендуя на роль самостоятельной науки и иногда игнорируя, а иногда активно противопоставляя свои позиции теоретическим позициям общей психологии, перестраивавшейся на основе марксистской теории отражения, психотехника лишила себя перспектив научного развития и потерпела крах» (Платонов, 1962, с. 9). На наш взгляд, противоречивость и тенденциозность подобных оценок опыта индустриальной психотехники создавала дополнительные трудности для молодых ученых тех лет, обратившихся к психолого-трудовой тематике.

Вариант «б» обозначает иное понимание соотношения ПТ и ИП, а именно указывалось, что инженерная психология появилась в СССР в конце 1950-х гг. как наука, изучающая и оптимизирующая труд человека-оператора в автоматизированных системах управления (системах Человек — Машина), а также участвующая в проектировании новых человеко-машинных систем. В учебнике, опубликованном под редакцией Б.Ф. Ломова, отмечалось, что по своим истокам ИП является «...ветвью экспериментальной психологии, и развивалась она независимо от психологии труда» (Основы..., 1977, с. 24). Оформление ИП в особую науку в нашей стране принято связывать с задачами создания военной техники и ее совершенствованием в годы «холодной войны». Эргономика (далее — Э) — дисциплина, имеющая междисциплинарный статус, она изучает и оптимизирует работу человека как военных, так и гражданских профессий. Э объединяет разные науки о работающем человеке, и статус каждой из них в конкретном эргономическом исследовании может быть первостепенным и/или минимальным в зависимости от решаемой практической задачи, этапа исследования и характера обследуемого вида труда. Подчеркивалось, что отечественная Э является аналогом зарубежных научных дисциплин о человеческих факторах в

труде, которые получили с 1949 г. термин «эргономика» благодаря специалистам Великобритании. В случае «б» подчеркивалось относительное обособление этих трех дисциплин, имеющих свой предмет, свою особую историю, поле практических приложений. В 1950—1970-х гг. это было важно, ибо подчеркивало недостаточность программы ПТ (в трактовке 1957 г.). Главное противопоставление ИП и ПТ шло по линии содержания и орудий труда изучаемых специалистов: ПТ ограничивалась традиционными средствами труда, а ИП изучала новые, перспективные профессии — труд операторов автоматизированных систем управления различными объектами. Согласно подходу, обозначенному буквой «б», в 1960—1980-х гг. издавались учебные пособия, учебники, ориентировавшие читателя в рамках одной из указанных трех дисциплин (Введение..., 1974; Левитов, 1963; Носкова, 2004; Основы..., 1977; и др.).

Вариант «в» сложился к середине 1970-х гг. и проявлялся в экспансии ИП на соседние области, в расширительном толковании ИП как научной дисциплины, сменившей ПТ, поглотившей ПТ (как ее исторический аналог, как область научных знаний, ранее возникшую, но утратившую свою независимость и лидерство). Это была эпоха, когда потоки финансирования ИП и ПТ были трудносопоставимыми, отражая львиную долю средств, потреблявшихся оборонной промышленностью по сравнению с гражданским сектором народного хозяйства. В этот период монографии и учебные пособия по ИП включали наряду с новыми темами (исследование информационных потоков и процессов переработки информации операторами, инженерно-психологическое изучение средств отображения информации, органов управления на рабочем месте оператора и пр.) и проблемы, традиционные для ПТ. К ним можно отнести исследование профессионального утомления и других неблагоприятных функциональных состояний в труде, вопросы обучения, тренировки операторов, профессиональный отбор операторов и др. (Инженерная..., 1964). Такое расширение тематики работ по ИП было неизбежным, поскольку ученые быстро убеждались в том, что рационализация частных сторон операторского труда недостаточна для обеспечения надежности, безаварийности работы систем Человек—Машина, необходим полноценный системный подход, рационализация всех факторов, существенных для результатов труда. Важность социального заказа для оборонной промышленности, видимо, создавала для психологов большую свободу действий, размышлений, используемых методов, нежели их деятельность в гражданском секторе, и это тоже привлекало молодежь в ИП. Можно было проявлять творчество, не оглядываясь на прошлое, на идеологические запреты, не боясь опасных, «заминированных» тематических зон. Своеобразие ИП проявлялось не только в особенностях изучаемых видов труда (труда операторского типа), но и в методах его изучения, в использовании новых для психологии концептуальных средств (теории информации,

системы понятий кибернетики, количественных оценок трудовой нагрузки и пр.). Новые методы изучения профессионального поведения были обусловлены во многом задачей описания всех звеньев человеко-машинной системы с помощью одного языка. В частности, такой единый язык был необходим на этапе проектирования новых человеко-машинных систем, когда решалась задача распределения эргатических функций между человеком и машиной. Эти новации принесли с собой новые возможности, но одновременно и новые проблемы. Среди инженерных психологов оказалось много людей с базовым инженерно-техническим образованием, не имевших психологической подготовки. Кроме того, труд операторов в армии, подразделениях ВМФ, в военной авиации был секретным объектом, и в публикациях термин «оператор» заменял собой чрезвычайно разные по предметному и функциональному содержанию виды труда. Читателю литературы по ИП оставалось догадываться в меру его жизненного и профессионального опыта, о каких конкретно профессиях идет речь. В связи с секретностью возникали проблемы адекватности экспериментальных моделей реальным видам операторского труда, т.е. усиливался разрыв между профессиональной деятельностью операторов и ее изучением в лабораторных условиях на экспериментальных моделях. Все это неизбежно порождало трудности применения экспериментальных фактов, научных обобщений в практике. Об этом писал С.Г. Геллерштейн в своих тезисах на конференцию по ИП (Геллерштейн, 1968). Режим секретности создавал трудности в подготовке кадров в области ИП, в преемственности научных подходов, в оценке достоверности и эффективности результатов исследований. Лидирующий социальный статус ИП (по сравнению с ПТ) был для некоторых психологов основанием, чтобы считать именно ИП правопреемницей индустриальной психотехники. Действительно, ИП отличалась не просто рационализаторской установкой, но и участием в проектировании человеко-машинных систем (т.е. максимально активным вмешательством в труд), тогда как представители ПТ ограничивались чаще рационализацией частных сторон труда либо качеств работника (Пископпель, Щедровицкий, 1996).

Сложился два толкования статуса ИП, в отличие от ПТ, обозначенные на рисунке пунктами «г» и «д». Буквой «г» обозначен вариант понимания ИП как дисциплины, больше связанной с психологическими науками, нежели с эргономикой (комплексной междисциплинарной областью). ИП чаще выступала как «...дисциплина, исследующая когнитивные процессы, информационное взаимодействие в деятельности оператора» (Основы..., 1977, с. 7). Представители данного подхода усматривали некоторую общую зону интересов, подходов, методов исследования ИП и ПТ, но признавали и отсутствие их полного тождества или поглощения ПТ со стороны ИП. ПТ при этом обретала некоторую самостоятельность, ибо признавалось, что она решает такие задачи,

которые не затрагиваются ИП (психология трудового воспитания, профориентация и пр.). ПТ понималась как некий аналог зарубежной индустриальной психологии, производственной психологии, а Э выступала скорее как проект будущей науки, нежели ее развитая организационная форма.

Буквой «д» обозначен подход, представители которого подчеркивали большую степень тождественности ИП и Э, так как обе эти дисциплины, используемые при проектировании новых СЧМ, по необходимости руководствовались системной методологией. Задача проектирования не стояла перед ПТ, и таким образом, ПТ оказывалась относительно независимой научно-практической областью. Такой подход был ближе московским ученым (Введение..., 1974; Мунипов, Зинченко, 2001; и др.), тогда как подход, обозначенный буквой «г», чаще использовался ленинградскими специалистами (Дмитриева и др., 1979; и др.). Можно предположить, что сосуществование разных терминов для обозначения близких по содержанию научных (и научно-технических) дисциплин было следствием не только внутринаучных идейных расхождений их защитников, но также и желания создать свою научную школу, обосновать специальное финансирование исследований и пр. С другой стороны, разные подходы могли отражать реальную многогранность исследуемых объектов и практических задач.

В 1980-е гг. и особенно в период горбачевской перестройки, по мере преодоления гонки вооружений, снижения остроты военного противостояния нашей страны и стран НАТО расширялось поле эргономических исследований в интересах гражданского общества. Подчеркивалось существование общих зон между ПТ и Э, ИП и Э, ПТ и ИП. При этом каждая из этих дисциплин сохраняла и особые, только ей присущие задачи. Этот вариант соотношения трех дисциплин представлен на рисунке буквой «е».

После «мирной революции» 1991 г., с распадом СССР и возникновением Российской Федерации как самостоятельного государства, в первой половине 1990-х гг. в условиях тяжелых социально-экономических, идеологических и правовых реформ, конверсии оборонной промышленности, в значительной степени пострадали лаборатории и службы, в которых работали инженерные психологи. Резко сократилось количество защищенных по этому направлению диссертаций (Носкова, 2001). Во многих технических вузах было свернуто преподавание учебных дисциплин по ИП и Э, оказались утраченными высококвалифицированные кадры специалистов. ПТ, напротив, оказалась в более благоприятных условиях. Этому способствовала существенная трансформация данной отрасли науки, речь идет о работах многочисленных ученых, научных коллективов Петербурга, Москвы, Ярославля, Казани, Екатеринбурга и других городов. Важный вклад в обновление психологии труда был сделан Е.А. Климовым. В его работах, в частности в учебнике «Введе-

ние в психологию труда» (1988, переиздания 1998, 2004) дается новое определение предмета этой научной дисциплины, а именно: предлагается психологически изучать субъект труда (отдельного человека или группу людей) в процессе его развития, становления, а также искать пути психологической оптимизации функционирования его деятельности. Данный подход претендовал на то, чтобы исследовать все формы труда (труд самообслуживающий, потребительный, общественно полезный и труд профессиональный, охватывающий весь мир профессий), все стадии онтогенеза человека, важные для его трудового развития (начиная с дошкольного возраста и заканчивая периодом старости). Е.А. Климовым разработаны программы системного психологического изучения предметов и продуктов труда, средств и условий труда, классификация профессий как многопризнаковых объектов, полезная для практики профессионального просвещения и индивидуального консультирования по выбору профессии. Классификация профессий представлена в расширенном варианте (включающем около 100 признаков) и в краткой форме для школьников (из 16 признаков), эмпирически доказано существование достоверных различий образа мира у представителей разнотипных профессий (Климов, 1995). Исследования человека как субъекта труда способствовали тому, что центр внимания психологов смещался от изучения профессионального поведения, а также традиционных для ПТ профессионально важных качеств, свойств как устойчивых характеристик индивидуальности к психическим регуляторам деятельности работающего человека. Психология труда обогатилась научным знанием о таких явлениях, как профессиональный опыт, содержание сознания и самосознания субъекта труда, перцептивная картина мира, типичная для представителей разных профессиональных групп, мотивы и смыслы труда, профессионально-специфичные приемы саморегуляции функционального состояния, профессиональное обещание, профессионально-специфичное мышление и его проявления и пр. При поддержке Е.А. Климова удалось приступить к научной реабилитации отечественной индустриальной психотехники и конструктивно использовать ее опыт в современных исследованиях и практике (Носкова, 1997). Психология труда (и проблемы, которые она традиционно разрабатывала) оказалась полезным фундаментом для прикладной психологии, активно внедрявшейся с конца 1980-х гг. во все сферы общественной жизни. Психологические службы действуют в настоящее время на железнодорожном и автомобильном транспорте, в военной и гражданской авиации, морском флоте, на крупных промышленных предприятиях, атомных электростанциях, в сфере финансов и торговле, в медицине, органах правопорядка, в системе общего и специального образования, в организациях профессионального спорта, в учреждениях культуры и искусства — короче говоря, везде, где люди заняты профессиональным трудом. Речь идет не о голословном утверждении, а о

фактах, подтвержденных, в частности, материалами Межрегиональной научно-практической конференции, состоявшейся в МГУ в 2005 г. (Прикладная..., 2005). В течение последних 10—15 лет психологическое изучение человека как субъекта труда в обязательном порядке стало учитывать особенности той объемлющей эргатической системы, звеном которой он неизбежно является. Возрос интерес психологов труда к изучению совместных форм труда, социально-психологическим феноменам в труде. Оформляется проблематика «социальной психологии труда» или «психосоциальный подход» (Журавлев, 2005; Орлова, 2008; и др.). Системная методология, принятая на вооружение представителями ИП и ПТ, находит применение не только в изучении отдельного субъекта труда, систем Человек—Машина, Человек—Машина—Среда, но и в исследовании всей производственной организации как социотехнической системы. Усиливаются процессы интеграции научных исследований и практически ориентированных работ в области психологии труда, психологии управления, организационной психологии, экономической психологии, психологии личности.

Завершая обсуждение трех ветвей прикладной психологии в свете изложенных выше соображений, скажем, что в настоящее время в нашей стране соотношение ПТ, ИП и Э приближается к варианту, схематически обозначенному на рисунке буквой «ж». Проблематика учета человеческого фактора в проектировании новой и рационализации существующей техники должна, безусловно, сохраниться, но быть более согласованной с системой представлений, опытом психологии труда. Не стоит в будущем «умножать сущности» и противопоставлять теорию и практику в области базовых проблем (например, проблемы профотбора), имеющих якобы принципиально особое своеобразие в труде оператора по сравнению с другими видами труда. Инженерно-психологические проблемы могут разрабатываться в рамках трансформирующейся ПТ как объемлющей научной дисциплины. УЭ, ИП и ПТ могут быть общие зоны, но это не означает поглощения психологии труда эргономикой или эргономики со стороны психологии труда или инженерной психологии. Усиление статуса ПТ в 1990-е гг. по сравнению с ИП отражает (сеем надеяться) реальный рост прав личности в системе общественных отношений.

Направления прикладной психологии в области хозяйственной жизни оказываются не случайными, но закономерно порождаются требованиями практики. Для индустрии заказ в отношении исследований прикладных психологов оформляется в работах представителей научного менеджмента. В начале XX в. индустриальная психотехника и комплексные исследования труда и трудящихся порождались запросами со стороны классической школы научного управления. Школа «человеческих отношений» была стимулом для развития социально-психологических прикладных исследований, психологии

управления. Системный подход в научном управлении 1950—1970-х гг. (и за рубежом, и в нашей стране) способствовал становлению инженерной психологии и эргономики. Ситуационные теории менеджмента 1970—1980-х г. привели к оформлению организационной психологии. В настоящее время в области научного менеджмента ведущее место занимают концепции креативной, развивающейся, обучающейся организации. Именно в таких организациях, ориентированных на использование наукоемких технологий, ключевую роль снова (как во времена Ф.У. Тейлора) играет «первоклассный» персонал, но в наше время это персонал, способный к постоянному совершенствованию. Именно психология труда (конечно, в союзе с психологией развития, акмеологией, педагогической психологией, психологией личности, социальной психологией) оказывается отраслью науки, способной ответить на социальный запрос, запрос со стороны научного менеджмента. Именно в этой дисциплине накоплены (при этом учитывается и опыт индустриальной психотехники) и готовы к использованию, совершенствованию идеи, методы выявления профессиональных компетенций и компетентностей работников, опыт управляемого развития профессионального мастерства, профессионализма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Введение в эргономику / Под ред. В.П. Зинченко. М., 1974.
- Геллерштейн С.Г.* Психологический анализ трудовой деятельности в свете задач инженерной психологии // Проблемы инженерной психологии: Мат-лы II Всесоюз. конф. по инженерной психологии. М., 1968. Вып. 1—2.
- Государственные образовательные стандарты и примерные учебные планы подготовки бакалавров: Гуманитарные и социально-экономические специальности / Под общ. ред. В.А. Садовниченко, А.М. Салецкого. М., 2002. С. 191—233.
- Гурьянов Е.В., Ошанин Д.А., Чебышева В.В.* Современное состояние и задачи психологии труда // Тез. докл. на совещ. по вопросам психологии труда. М., 1957. С. 3—8.
- Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафттульев А.И.* Психология труда и инженерная психология. Л., 1979.
- Журавлев А.Л.* Психология совместной деятельности. М., 2005.
- Инженерная психология / Под ред. А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, Д.Ю. Панова. М., 1964.
- Климов Е.А.* Психология труда, как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия // Вопр. психологии. 1983. № 1. С. 102—108.
- Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
- Климов Е.А.* Введение в психологию труда: Учебник. 2-е изд. М., 1998; 3-е изд. 2004.
- Климов Е.А., Носкова О.Г.* История психологии труда в России. М., 1992.
- Колбановский В.Н.* Так называемая психотехника (1936 г.) // Психол. журн. 1992. Т. 13. № 3. С. 162—165.
- Левитов Н.Д.* Психология труда: Учебник. М., 1963.
- Мунипов В.М., Зинченко В.П.* Эргономика: человеко-ориентированное проектирование техники, программных средств и среды: Учебник. М., 2001.

Носкова О.Г. Психологические знания о труде и трудящемся в России конца XIX — начала XX века: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

Носкова О.Г. История психологии труда в России (1917—1957) / Под ред. Е.А. Климова. М., 1997.

Носкова О.Г. Тенденции развития психологии труда и смежных прикладных психологических дисциплин в России последнего десятилетия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. № 4. С. 46—56.

Носкова О.Г. Психология труда: Учеб. пособие / Под ред. Е.А. Климова. М., 2004.

Орлова М.Ю. Актуальность психосоциального подхода для современной психологии труда // Личность и морская профессия: психологический взгляд. Сб. науч. трудов МГУ им. адм. Г.И. Невельского / Отв. ред. М.Ю. Орлова. Владивосток, 2008. С. 26—31.

Основы инженерной психологии: Учебник для технических вузов / Под ред. Б.Ф. Ломова. М., 1977; 2-е изд. 1986.

Пископфель А.А., Щедровицкий Л.П. Инженерная психология и эргономика: Справочник-обзор. 1958—1991. М., 1996.

Платонов К.К. Вопросы психологии труда. М., 1962.

Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: Мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. (Москва, 17—20 ноября 2005 г.).

В. А. Толочек

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

Рассматриваются предпосылки становления проблемы индивидуального стиля деятельности (ИСД) и история ее изучения в отечественной психологии. Выделяются сущностные характеристики концепции ИСД, предложенной Е.А. Климовым, особенности разных подходов к изучению феномена в 1950—2000 гг. Формулируются перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, субъект, этапы, подходы, перспективы исследований.

The preconditions of Individual Style of Activity (ISA) problem formation as well as its history of study in psychology of this country are examined. Essential characteristics of ISA conception (suggested by E.A. Klimov) and the peculiarities of different approaches to the study of the phenomenon in 1950—2000 are emphasized. Promising directions for future research are determined.

Key words: individual style of activity, subject, stages, approaches, future research projects.

Многие научные проблемы устойчиво ассоциируются с именами ученых, первыми их выделивших, четко обозначивших их сущностные особенности, предложивших методологию изучения или конструктивные решения — деятельностный подход, периодизация развития, мышление, интеллект, память и др. С именем Е.А. Климова также прочно ассоциируется ряд научных и практических проблем, «открытых» в психологии и разрабатываемых во второй половине XX в.: индивидуальный стиль деятельности, типологии профессий, профессиональное самоопределение и становление человека, периодизация этого процесса. Рассмотрим первую из них, разрабатываемую Е.А. Климовым в 1950—1960-х гг., — *индивидуального стиля в психологии* (ИСД). Эта тема интересна не только своим содержанием, но также исторической составляющей: открытая В.С. Мерлиным и Е.А. Климовым, вызвавшая широкий научный интерес в 1960—1980-х гг., получившая четкую методологию и целостную философию в 1960-х гг., оставленную

Толочек Владимир Алексеевич — докт. психол. наук, профессор, вед. науч. сотр. ИП РАН. *E-mail:* tolochekva@mail.ru

Е.А. Климовым в начале 1970-х, последовательно теряющую интерес исследователей к концу XX в. (Едва ли не единственным исключением остается пермская научная школа). К началу XXI в. проблема ИСД выступает в ее завершенном виде, пройдя виток развития, пережив расцвет и закат, она обрела качество реликта или зерна, исчерпавшего себя вопроса или экстракта, предпосылки, свернутой системы, ожидающей своего времени и своего ученого.

1. Становление проблемы индивидуального стиля деятельности (ИСД) в отечественной психологии: предпосылки, идеология и начало исследований (1950—1960-е гг.). В зарубежной и отечественной психологии в середине XX в. многое определяли: выраженный гуманистический пафос, присущий исторической эпохе и направлениям, зарождающимся в психологии (А. Маслоу, Р. Мэй, К. Рождерс, В. Франкл и др.); новое понимание человека как деятеля (Д. Мак-Клелланд, С.Л. Рубинштейн и др.); активизирующееся движение навстречу индивидуальности человека — зарождающееся движение «New Look» и последующее изучение когнитивных стилей и контроля (Толочек, 2000), становление дифференциальной психофизиологии в отечественной науке (Б.М. Теплов и др.); широкое изучение проблемы стиля руководства (А.Л. Журавлев, Р. Танненбаум и В. Шмидт, Ф. Фидлер и др.), внимание к эволюции человека в зрелости (Б.Г. Ананьев, Ш. Бюллер, Д. Сьюпер, Э. Эриксон и др.). В общественном сознании получает признание ценность личности, набирает силу экзистенциальная психология (Л. Бинсвангер, Р. Мэй, В. Франкл, И. Ялом и др.). Как отражение становления нового мировоззрения важную роль в концепции Е.А. Климова играет не декларируемое им явно сострадательное отношение к человеку труда, а попытка ученого переосмыслить отношения человека к требованиям общественного производства, найти возможные пути, зоны свободы человека, раздвинуть горизонты развития человека в процессе труда.

Среди теоретических предпосылок, которые Е.А. Климов назвал «исходными положениями» концепции ИСД, предпосылок, интегрирующих идеи Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова были следующие: 1) есть стойкие качества, существенные для успеха деятельности, но практически невоспитуемые (так как они обусловлены типологическими свойствами нервной системы); 2) существуют разные по способам, но равноценные по конечному эффекту варианты приспособления к деятельности; 3) имеются широкие возможности компенсаторного преодоления слабо выраженных способностей; 4) формирование личности можно вести только с учетом внутренних условий наряду с внешними; 5) субъективное, как отражение объективного, обладает собственной активностью (Климов, 1969).

Отечественная концепция *индивидуального стиля деятельности (ИСД)*, разработанная Е.А. Климовым и В.С. Мерлиным, реализует

понимание стиля как определенной психологической системы, как его связь с конкретными индивидуальными особенностями человека. Стиль обусловлен психологически (психофизиологически), но он не фатально детерминирован индивидуальностью субъекта, а формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта». Стиль может изменяться при изменении условий деятельности. Формирование и развитие стиля связано с формированием и развитием индивидуальных особенностей субъекта. В зависимости от объективных требований деятельности одни и те же свойства личности выражаются в разных стилях (Климов, 1959, 1969; Мерлин, Климов, 1967; Мерлин, 1986).

Структура ИСД, по Е.А. Климову, содержит «ядро» — спонтанно формируемые компоненты стиля, одни из которых способствуют успешности адаптации к требованиям и успешности деятельности (А), другие препятствуют (Б), и «пристройку» — сознательно формируемые компоненты, с одной стороны усиливающие первичные позитивные звенья адаптации (В), с другой — компенсирующие первичные неэффективные звенья (Г). Сущность стиля как психологической системы представляется ученому как многоуровневая, далеко не безупречная в своей организации, предполагающая сложные взаимные отношения отдельных компонентов и блоков системы А—Б—В—Г, равно как и возможное изменение их роли — позитивной на негативную и наоборот — в целостной адаптации при изменении условий среды. Парадоксально, но эти принципиальные моменты не были отрефлексированы многими апологетами концепции стиля. В работах по ИСД обычно приводят или несколько изменяют два его определения, данные Е.А. Климовым: в узком смысле слова это есть *«обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности»*; в широком смысле — *«индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности»* (Климов, 1969, с. 49).

2. Развитие психологической науки и понимание проблемы ИСД (1950—2000-е гг.). В развитии концепции ИСД можно выделить несколько характерных этапов и подходов. Первый из них условно назовем *типологическим подходом* (конец 1950-х — 1960-е гг.). Основными задачами достаточно широких исследований, проводившихся сначала под руководством В.С. Мерлина, а затем и Е.А. Климова в Казани и в Перми, были: 1) изучение возможности успешной адаптации к требованиям профессии лицами с разными биологически обусловленными особенностями психики (типологическими свойствами нервной системы и темперамента); 2) доказательство существования разных типов индивидуального стиля в разных видах деятельности; 3) утверждение

социальной равноценности разных стилей, а значит, лиц с разными психологическими особенностями.

Первый этап в развитии концепции ИСД характеризуется выраженным гуманистическим пафосом исследований и выводов, а в методологическом аспекте — постулированием диалектики проявления свойств индивидуальности в организации систем адаптации людей к профессии. Результатами и характерными особенностями проведенных исследований были: 1) выделение двух противоположных ИСД (что следовало как из методологического подхода, так и из методического инструментария: диагностировалось какое-либо одно типологическое свойство нервной системы); в конце 1960-х гг. стали выделять и третий, промежуточный стиль, но все три стиля описывались в рамках уже сложившегося подхода; 2) акцентирование внимания на качественном анализе феномена; постулировалось, что разные ИСД одинаково эффективны, различия в адаптации к требованиям деятельности разных по типологии субъектов подчеркивались сопоставлением двух противоположных стилей; 3) констатация того факта, что эффективный ИСД — это не просто совокупность всех наиболее рациональных приемов деятельности, а именно индивидуально-своеобразная *психологическая система*; 4) описание своеобразия адаптации субъектов к требованиям деятельности на разных ее уровнях (операция — действие — деятельность); 5) объяснение успешности/неуспешности деятельности субъекта типологически адекватным (т.е. соответствующим типологическим свойством) или неадекватным ИСД, его стихийным формированием, полагая, что неэффективным «подлинный» ИСД быть не может; 6) анализ ИСД путем обобщения особенностей деятельности, присущих работникам с определенными свойствами нервной системы (Климов, 1959; Шукин, 1994; и др.).

Базовым в понимании сущности феномена для Е.А. Климова были стили ткачих, различающихся по подвижности нервных процессов, работающих на трех или четырех станках. Профессия предъявляла высокие требования к скоростным качествам работниц. Однако их профессиональная продуктивность прямо не зависела от выраженности подвижности нервных процессов. У ткачих складывались разные стили. ИСД «подвижных» многостаночниц характеризовался успешным выполнением трудовых действий в повышенном темпе, колебанием скорости движений в зависимости от срочности ситуации, преобладанием срочных работ над предупредительными, выполнением последних лишь в случае явной необходимости, частыми дальними переходами для срочных работ и редко для осмотра и предупредительных работ, частыми одиночными ориентировочными реакциями. «Инертные» многостаночницы отличались равномерным темпом работы, преобладанием предупредительных работ, выполняемых с учетом вероятности появления необходимости в этих действиях, преобладанием дальних

переходов для осмотра и предупредительных работ над переходами для срочных работ, нечастыми, но суммарными («кучными») ориентировочными реакциями.

Наблюдения привели ученого к выводу, что сущность ИСД состоит в том, что человек сознательно или неосознанно учитывает свои индивидуальные особенности как объективные условия деятельности и в соответствии с совокупностью всех условий организует ее (скажем, делает поправки на свою инертность). Так, если ориентировочная деятельность «подвижных» *ткачих* направлена на выявление факта необходимости срочной работы, то у «инертных», не склонных к частому изменению деятельности и избегающих внезапных и экстремальных ускорений действий, ориентировочная деятельность в большей степени направлена на сигналы, предвещающие появление срочных работ. «Инертные» как бы прогнозируют вероятность появления экстремальных ситуаций и нередко с учетом этой вероятности выполняют предупредительные работы. Если «подвижные» *акробаты* увеличивают высоты траектории полета в сальто за счет наращивания скорости разбега, то «инертные» — за счет развития прыгучести. «Инертные» достигают повышения темпа кувырков более плотной, чем у «подвижных», группировкой. Для обеспечения точности приземления «инертные» заблаговременно снижают темп выполнения последнего элемента. При обращении к другой модели было выявлено, что у «подвижных» и «инертных» *гребцов* формируются разные способы удержания равновесия — за счет учащения корректирующих движений либо повышения вестибулярно-кинетической чувствительности. При направленном формировании ИСД целесообразно изменение/развитие «*наименее стойких*» качеств, а именно развития вестибулярно-кинетической чувствительности у «инертных» и частоты корректирующих движений у «подвижных».

Второй этап исследований (1970—1980-е гг.), названный нами *эмпирическим подходом* (Толочек, 1987, 1992, 2000), характеризуется территориальной (Казань, Пермь, Москва, Ленинград и др.) и профессиональной широтой исследований. На этом этапе имели место: 1) успешное наложение концепции Е.А. Климова и В.С. Мерлина на эмпирически сложившиеся классификации видов деятельности, эмпирически выделяемые профессионально важные качества, например стили водителей грузового и пассажирского транспорта; в спорте — атакующий, контратакующий, защитный, игровой, силовой, темповой стили; 2) широкое использование многомерных методов математической статистики для выделения, обоснования и описания ИСД; всего рассматривается 3—5 стилей; 3) психодиагностика не отдельных свойств, а комплексов психологических и психофизиологических особенностей; постановка вопросов о необходимости диагностики именно психофизиологических комплексов и о связи психофизиологических свойств и состояний субъектов деятельности; 4) успешное использо-

вание концепции для изучения ИСД в видах деятельности с предельно высокими требованиями к профессионализму исполнителей (в частности в спорте высших достижений); изучение связи стилей и сравнительной результативности субъектов; 5) смещение «центра» анализа и изучение взаимной детерминации ИСД и параллельного становления *интегральной индивидуальности* (Вяткин, 1978; Дорфман, 1989; Ильин, 1983, 1988; Мерлин, 1986; Моросанова, 1998; Толочек, 1984, 1987; Щукин, 1994 и др.). Яркими и логически завершенными представляются работы В.С. Мерлина и Б.А. Вяткина. Значительный вклад в развитие представлений об ИСД в 1970—1980 гг. был сделан Е.П. Ильиным. Он выделил три типа адаптации субъекта к деятельности: приспособление субъекта к деятельности, приспособление деятельности к субъекту и их взаимное «уравновешивание». Механизм адаптации рассматривается как взаимодействие всех типологических свойств нервной системы и способностей человека, как подкрепление мотивацией и результативностью деятельности. Им констатируется, что ИСД способствует проявлению способностей, но не компенсирует их отсутствие. Е.П. Ильиным с сотрудниками предложены решения вопросов об энергетической стоимости ИСД, их большей или меньшей результативности (Ильин, 1983, 1988; и др.).

Третий этап развития исследований ИСД, названный *естественно-научным*, отражает тенденции к интеграции знаний о стиле и его детерминантах. В 1980-е гг. в отечественных исследованиях ИСД выделяется несколько пересекающихся подходов: использование зарубежных концепций когнитивного стиля, стиля руководства и постановка вопроса об иерархии стилей и детерминант стиля. Наиболее заметными явлениями на третьем этапе можно считать работы Е.П. Ильина с сотрудниками и результаты представителей пермской школы — Б.А. Вяткина, Л.Я. Дорфмана, М.Р. Щукина с сотр. В.А. Толочек рассматривает вариативные реорганизации, выделяет три базовых основания стиля: субъективно-удобные условия, структуру и тип организации, фиксирует связи эффективности деятельности как с типологически адекватной структурой стиля, так и с адекватностью его ситуативных перестроек. В совместной деятельности выделяются радикальные изменения исходных ИСД взаимодействующих субъектов, а феномен интеграции стилей и индивидуальностей со-субъектов обозначается как «стили профессиональной деятельности» (Толочек, 1984, 1987, 1992, 2000).

Накопление научных данных по проблеме стиля расширяет привычные методологические границы и приводит к выводам, отличным от некоторых исходных посылок концепции ИСД. Л.Я. Дорфман на модели эмоциональных стилей развивает концепцию интегральной индивидуальности («метаиндивидуальный мир»). Отмечая компенсаторную и регуляторную функции стилей, М.Р. Щукин (1994) обращает

внимание на роль опыта субъекта в становлении его ИСД, на значимость «более удобных условий деятельности» (подготовка к работе и ее организация, выбор ситуаций и заданий и пр.) и подчеркивает возможность формирования рациональных и нерациональных стилей. В организации совместной деятельности видится «целесообразность объединения учащихся с противоположными индивидуальными характеристиками». В системе саморегуляции деятельности выделяются механизмы адаптации, компенсации и коррекции (Вяткин, 1978; Моросанова, 1998; Щукин, 1994).

Четвертый этап развития исследований ИСД (1990—2000-е гг.) можно назвать *мозаичным*. Доминирующей тенденцией становится не выявление сущностных свойств феномена, а компиляции разных концептуальных схем, опора исключительно на изучение деятельности ординарных специалистов, а точнее, их представлений о деятельности. Резко расширяется спектр рассматриваемых особенностей индивида (от анатомических и физиологических до этнических). Наблюдения реальной деятельности и психолого-педагогический эксперимент исчезают из репертуара исследователей.

3. Индивидуальный стиль деятельности: сущность феномена, ресурсы человека и среды, перспективы дальнейших исследований. Следуя подходу, предложенному Е.А. Климовым, имея в виду выбор в качестве «исходных посылок» разработки проблемы ИСД основные принципиальные положения *современной психологии*, можно выделить несколько линий потенциальных исследований, которые в их целостности могли бы выступать базой для развертывания новых и продуктивных исследований.

1) Необходимо признание в качестве исходного момента не индивидуальной (абстрагированной, вычлененной из общего), а совместной деятельности людей для последующего продуктивного ее изучения (А.Л. Журавлев и др.). Соответственно ключом к пониманию стиля становятся взаимодействия людей, согласования их индивидуальностей, активности, стилей и пр. Другими словами, ИСД сразу же выступает как многоярусная система адаптации и не очевидно, что она является адекватной и эффективной на каждом ее уровне отношений с другими системами.

2) Требуется признание и очевидная вариативность условий и задач большей части видов профессиональной деятельности.

3) «Успешность» и «эффективность» деятельности должны получить адекватное отражение в плане учитываемого спектра как их составляющих, так и их динамичности на протяжении коротких и длинных временных отрезков, вплоть до профессиональной карьеры в целом.

4) Важной темой должна стать эволюция стиля, сопряженная с биологической, психологической и социальной эволюцией человека в период зрелости.

5) Признание методологии «малых систем», учитывающих ограниченное число компонентов целого, связей между ними, моделирующих жесткие структуры (В.Г. Афанасьев, Л. Берталанфи, И.В. Блауберг, У.Р. Эшби, Э.Г. Юдин и др.) и де-факто предлагающих понимание психологических систем как линейных, закрытых, мало изменяющихся, обратимых во времени, не вполне отвечающей задачам изучения сложных психологических образований. Обращение к методологии «больших систем», фиксирующих эволюцию становления и функционирования, нелинейность развития открытых сложных систем, роль слабых воздействий, периодическое появление точек бифуркации (И. Пригожин, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, Г. Хакен, М. Файербаум), видится необходимым, более правомерным и продуктивным подходом к объяснению феноменологии стиля.

6) Исследование механизмов и потенциала согласования ИСД и индивидуальности всех взаимодействующих партнеров.

7) Новые возможности открываются при увеличении масштаба анализа групп взаимодействующих субъектов: средних и больших социальных групп, феноменов «корпоративная культура», «профессия» и др.

8) Перспективна разработка темы интеграции субъектом собственных ресурсов и ресурсов среды, в том числе ресурсов партнеров.

9) Важно исследовать конфликтные и синергичные отношения разных видов ресурсов, используемых разными индивидами.

Ограничивая перечень возможных траекторий развития проблемы «миллеровым числом», просто признаем, что однажды поднятая в дисциплине и конструктивно разработанная тема со временем может стать благодатной для новых исследователей.

Выводы

1. В проблеме ИСД концентрированы многие принципиальные вопросы сущности психического, ресурсов и границ развития человека, перспектив организации общественного производства, обучения людей, роли, миссии и ответственности психологии как науки в новейшей истории человечества. На многие из вопросов, поставленных в контексте проблемы ИСД, Е.А. Климов находил позитивные аргументы, и давал твердые ответы, отражающие его принципиальную позицию веры в возможности человека.

2. На протяжении более полувека методология изучения стиля в психологии, сложившаяся в середине XX в., не претерпела принципиальных изменений. Эволюция социальных объектов во времени (индивидов, групп, социальных институтов), обретение ими новых сущностных и частных свойств не нашли должного освещения в дальнейших исследованиях ИСД, равно как и развитие методологии самой дисциплины.

3. В психологии второй половины XX в. вывели новые методологические и мировоззренческие основания для дальнейшего продвижения в познании сущности психического, человека и его отношений с миром. Одним из путей изучения закономерностей и границ индивидуальной адаптации человека к среде остается феномен стиля. Будущее проблемы стиля будет определяться способностью ученых в наблюдаемых фрагментах действительности находить отражение ключевых моментов бытия, признавать и видеть возможности развития каждого человека, уметь помогать человеку в реализации его возможностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вяткин Б.А.* Роль темперамента в спортивной деятельности. М., 1978.
- Дорфман Л.Я.* Индивидуальный эмоциональный стиль // *Вопр. психологии.* 1989. № 5. С. 88—95.
- Ильин Е.П.* Психофизиология физического воспитания: Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности. М., 1983.
- Ильин Е.П.* Стиль деятельности: Новые подходы и аспекты // *Вопр. психологии.* 1988. № 6. С. 85—93.
- Климов Е.А.* Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с подвижностью нервных процессов // *Вопр. психологии.* 1959. № 2. С. 66—76.
- Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
- Мерлин В.С.* Очерки интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Мерлин В.С., Климов Е.А.* Формирование ИСД в процессе обучения // *Советская педагогика.* 1967. № 4. С. 110—118.
- Морсанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998.
- Толочек В.А.* Структура и форма индивидуального стиля деятельности в спорте // *Вопр. психологии.* 1984. № 5. С. 145—149.
- Толочек В.А.* ИСД: устойчивость и изменчивость // *Вопр. психологии.* 1987. № 4. С. 100—108.
- Толочек В.А.* Стили деятельности: Модель стилей с изменчивыми условиями деятельности. М., 1992.
- Толочек В.А.* Стили профессиональной деятельности. М., 2000.
- Шукин М.Р.* Структура индивидуального стиля деятельности и условия формирования: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Новосибирск, 1994.

В. И. Тютюник

ТВОРЧЕСКИЙ ТРУД КАК ЛИЧНОСТНО-ОБРАЗУЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ

Автор статьи сопоставляет игру и творческий труд как формы личностно-образующего взаимодействия ребенка и взрослого, показывает, что развитие личности ребенка зависит от общественной позиции взрослых.

Ключевые слова: творческий труд, игра, зона перспективного развития, психологическая структура самосознания личности как субъекта труда.

The author of the article compares a play and creative work as forms of a personality-forming interaction between a child and an adult and shows that a child personality development depends on social position of adults.

Key words: creative work, a play, zone of prospective development, psychological structure of a person's self-consciousness as a work-subject.

Анализ психологической литературы показывает, что на фоне многочисленных исследований сюжетно-ролевой игры дошкольников исследования детского труда представляют буквально «каплю в море». Очевидно, это связано с тем, что с середины 1940-х гг. в советской психологии господствующей становится теория ведущих деятельностей, согласно которой сюжетно-ролевая игра признана «ведущей деятельностью» в психическом развитии личности дошкольника (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). И хотя уже в 1946 г. С.Л. Рубинштейн высказал свое несогласие с таким подходом, теория ведущих деятельностей получила всеобщее признание и наложила определенный отпечаток на педагогическую практику. Приведем высказывание С.Л. Рубинштейна: «Все же как будто всеми уже решенный вопрос о том, что игра является ведущей формой деятельности, должен быть оставлен еще открытым. ... Вопреки общепринятой точке зрения мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющих для формирования личности как общественного существа компонентов его образа жизни и в неигровой повседневной бытовой деятельности ребенка, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива» (Рубинштейн, 1999, с. 595). Другой известный отечественный психолог, Б.Г. Ананьев, указывал на теоретические недостатки распространенной

Тютюник Владимир Иванович — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии развития МПГУ. *E-mail:* tutunnikvi@mail.ru

в советской психологии генетической, «возрастной» классификации видов или форм деятельности. Особенно неприемлемой представлялась Ананьеву «рядоположность по значению (для разных периодов) игры, учения и труда» (Ананьев, 1977, с. 161). Ученый писал в связи с этим: «Не изменяет положения и оговорка, что игра и учение исторически обусловлены трудом, так как в онтогенезе эта обусловленность себя не только не проявляет, но как будто бы даже отрицается ходом развития, при котором существует односторонняя зависимость учения от игры, а труда — от учения» (там же). Как видим, на протяжении всей истории отечественной психологии теория ведущей деятельности переосмысливается (в частности в работах А.В. Петровского, 1984, 1987). Автор данного сообщения высказал свое отношение к этой проблеме в дискуссии во время работы VI съезда Общества психологов СССР, 18 августа 1983 г. (Тютюнник, 1985).

Поскольку, как мы могли убедиться, единого мнения по этому важному вопросу не существует среди виднейших отечественных психологов, то мы опросили более 1000 практических работников дошкольных учреждений Украины и Москвы. На вопрос: «Какой вид деятельности, по Вашему мнению, является ведущим в психическом развитии личности дошкольника?» (воспитателям разъяснялось, что ведущей деятельностью считается такая, в которой происходит развитие главнейших качеств личности ребенка в этот период его жизни) — мы получили самые противоречивые ответы. Так, 50% опрошенных признают ведущей деятельностью сюжетно-ролевую игру, 17 — труд, 4 — учение, 11 — все виды деятельности, 12 — труд и игру, 5 — учение и игру и 1% — труд и учение. Как видим, и среди практических работников системы общественного дошкольного воспитания нет единого мнения о значении различных видов деятельности в развитии личности ребенка-дошкольника.

При своей фактической дискусионности теория ведущей деятельности продолжает оказывать влияние на взгляды исследователей. Так, Б.П. Жизневский писал: «Социально-психологическая готовность дошкольников к совместному труду наиболее успешно формируется не столько в процессе самого труда (в полной мере он детям еще не доступен), сколько в ходе ведущей в этом возрасте деятельности — ролевой игре» (Жизневский, 1987, с. 49—50). Символично, что это пишется в сборнике, озаглавленном «Психология совместного труда детей», хотя авторы не рассматривают вопроса о том, что значит «полная мера» труда и какая «мера» этого вида деятельности «отмеривается» ими детям дошкольного возраста.

Нами проводилось исследование взаимовлияния игры и труда детей в условиях экспериментального управления в одной из групп игрой детей, а в другой — трудом. Изучалось влияние управления трудом на проявления ребенка в ролевой игре и наоборот.

Оказалось, что целенаправленное развитие игровой деятельности путем обогащения представлений детей о труде взрослых (с использованием таких приемов, как чтение художественной литературы, экскурсии на рабочие места, просмотр диафильмов о труде взрослых, наблюдения за трудом повара, дворника, няни, организация совместных игр, исключая организацию труда самих детей) не влияет на отношение детей к собственному труду, тогда как организация труда детей оказывает влияние на их игровую деятельность (Тютюнник, 1986). Независимо от нас к такому же выводу о влиянии игры на труд детей пришел и Б.П. Жизневский: «Данные показывают и отсутствие прямого переноса опыта общения дошкольников из ролевой игры в совместный труд» (Жизневский, 1987, с. 53). Такие данные, как нам представляется, согласуются с тем, что представляет собой содержание сюжетно-ролевых игр. «Содержание игры, — писал Д.Б. Эльконин, — это то, что воспроизводится ребенком в качестве *центрального и характерного момента* деятельности и отношений между взрослыми в их *трудовой* и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или отношение к своей деятельности и к другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда» (Эльконин, 1978, с. 31; курсив мой. — *В.Т.*). Следует согласиться с Д.Б. Эльконым в том, что сюжетно-ролевая игра — это форма социализации ребенка, содержанием которой является та или иная сторона, момент общественно-трудовых отношений взрослых. Отсюда следует, что сюжетно-ролевая форма деятельности не может реализовать содержание труда в полном объеме.

Представим реализацию потребности ребенка действовать «как взрослый» через игровую и трудовую формы взаимодействия с взрослыми в виде двух «линий». В таблице показаны крайние варианты развития потребности ребенка действовать как взрослый в зависимости от того,

Крайние варианты трансформации потребности ребенка действовать как взрослый в зависимости от позиции взрослых

Психологическое новообразование	Позиция взрослого	Деятельность ребенка	Объективное значение деятельности ребенка	Результат взаимодействия ребенка и взрослого
Потребность действовать как взрослый	«Ты не можешь»	Сюжетно-ролевая игра	Имитация труда (как будто взрослый)	Способность играть и основанная на ней потребность в игре
	«Ты можешь»	Творческий труд	Осуществление творческих деяний (как взрослый)	Способность к творческому труду и основанная на ней потребность в творчестве

через какую из двух форм взаимодействия с взрослыми происходит преимущественная реализация этой потребности. В ролевой игре ребенок действует фактически не так, как действуют взрослые, а *как будто* взрослый, поэтому в случаях преимущественной реализации потребности действовать, *как взрослый*, в игровой форме взаимодействия происходит ее трансформация в потребность действовать *как будто взрослый*, т.е. играть. В конечном итоге ребенок не только испытывает потребность играть, но и осознает это. Об этом свидетельствуют высказывания детей типа: «Давай *как будто* я продавец, а ты у меня покупаешь». Если же потребность действовать, как взрослый, находит реализацию и в трудовой форме взаимодействия, то она трансформируется в потребность в труде. В действительности встречаются промежуточные варианты, одни из которых занимают среднее положение, а другие — близкое к одной из крайностей. Причем это соотношение у конкретных детей является подвижным: потребность в игре и потребность в труде, чередуясь, сменяют друг друга в разных ситуациях в разное время. Трудовая форма взаимодействия ребенка с взрослыми отличается от игровой тем, что имеет двойственный характер: в совместном со взрослыми труде ребенок (так же как и в игре) отождествляет себя со взрослыми, берет на себя их роль, и вместе с тем он действует не *как будто*, а так же, как действуют с предметами и средствами труда взрослые, получая при этом нужный людям результат. В игровой форме отсутствует существенный момент — результат, служащий удовлетворению потребностей людей, поэтому ее можно назвать формальным трудом, так как в ней представлено не все содержание взаимодействия, обеспечивающее развитие личности. Трудовую форму взаимодействия ребенка со взрослым можно поэтому назвать содержательной игрой, в которой имеет место роль как существенная сторона игры и преобразование предмета труда средствами труда в результат, служащий удовлетворению потребностей людей, как существенная сторона труда. Прежде чем решать вопрос о том, какая деятельность является ведущей в психическом развитии личности ребенка, необходимо сначала определить то психологическое новообразование данного возраста, которое является главнейшим для последующего развития личности, необходимо ответить на вопрос о том, к развитию какого психологического новообразования личности данный период является чувствительным. Ответив на эти вопросы, можно будет поискать, а затем и организовать такую деятельность, в которой данное психологическое новообразование получит развитие как ни в какой другой.

Нами было выдвинуто предположение, что психологическая структура сознания субъекта труда, предложенная Е.А. Климовым (1984) и дополненная нами (Тютюнник, 1989, 1994, 2003), представляет собой не что иное, как структуру самосознания творческой личности. Она включает в себя пять признаков: I. Потребность в творческом труде:

1) *мотивационный*; 2) *коммуникативно-рефлексивный*. II. Предвосхищение результата: 3) *интуитивный*; 4) *дискурсивный* и 5) *аффективно-дискурсивный*. III. Волевая саморегуляция: 6) *волевой*; 7) *аффективно-волевой*. IV. Владение средствами и предметами труда: 8) *гностический*; 9) *моторный* и 10) *аффективно-гностический*. V. Ориентировка в межличностных производственных отношениях: 11) *социально-рефлексивный* и 12) *аффективно-рефлексивный*.

Из предложенного выше понимания личности следует, что главным психологическим личностным новообразованием дошкольного детства является возникающая на границе третьего-четвертого года жизни потребность ребенка в труде. В какой же деятельности может получить развитие потребность-способность к творческому труду как главное личностное новообразование этого возраста? Уже в раннем детстве дети заметно различаются по проявляемым способностям в различных видах деятельности. Это обстоятельство ставит перед исследованием вопрос: может ли быть какая-то *одна деятельность* ведущей в развитии *различных способностей у разных детей*? Вопрос, конечно, риторический. Музыкальные способности, например, не могут получать развитие ни в какой другой деятельности, кроме музыкальной; способности к изобразительной деятельности могут получить развитие только в изобразительной деятельности; спортивные способности — в спорте и т.д. Таким образом, мы должны признать, что ведущей деятельностью в психическом развитии личности каждого ребенка следует считать такую, в которой *он* испытывает потребность и обладает способностями к ее творческому осуществлению. Идеальным положением является осуществление ребенком своей ведущей деятельности, а оптимальным является его успешность в ней, как ни в какой другой. Вместе с тем при всем многообразии форм деятельности, в которых испытывают потребность дети и в которых они проявляют необычайные способности, все они играют ведущую роль в психическом развитии личности только потому, что являются *одной деятельностью по своему психологическому содержанию*, о чем свидетельствуют данные наших исследований. Развитие полного объема компонентов самосознания субъекта творческого труда — личности — происходит лишь при условии, что все эти *формы деятельности по своему психологическому содержанию* являются творческим трудом.

Теория ведущей деятельности имеет социально-экономические корни, уходящие в годы коллективизации и индустриализации, когда по всей стране в спешном порядке открывались дошкольные учреждения, призванные «освободить» женщину от детей и обеспечить ее участие в грандиозных стройках социализма. В приспособленных под детские сады помещениях при переполненных группах, когда на одного воспитателя приходилось от 35 до 45 детей, усилиями заполитизированных воспитателей, при полном отсутствии условий для организации творческого

труда развивать личность ребенка действительно можно было только в одном-единственном типе деятельности — ролевой игре. Иными словами, теория ведущей деятельности правильно отразила сложившееся в практике воспитания дошкольников с конца 1920-х — начала 1930-х гг. положение (место) детей в системе доступных им общественных отношений, где дети были лишены возможности выбора деятельности в соответствии с индивидуальными способностями. Поэтому сюжетно-ролевая игра (причем ее отобразительный, а не творческий вариант) стала культивироваться и насаждаться, принимая подчас абсурдные и уродливые формы имитации самых простых трудовых действий. Таким образом, в практике общественного дошкольного воспитания творческая сюжетно-ролевая игра детей, которую имели в виду авторы теории ведущей деятельности, усилиями горе-воспитателей превратилась в отобразительное манипулирование игрушками, в игры ... детьми! Отообразительная сюжетно-ролевая игра на самом деле была ведущей деятельностью многих взрослых людей, которые с упоением играли в социализм, как бы подразумевая молчаливую договоренность: «Давайте, как будто мы живем при развитом социализме», «Давайте, как будто мы живем в самой справедливой стране» и т.п. Эта психологическая установка сохраняется у многих до сегодняшнего дня.

Общий вывод о чувствительности дошкольного детства к развитию потребности-способности к творческому труду, основанный на том, что во все эпохи этот период отмечен первыми попытками детей подражать труду взрослых, дает основания считать это обстоятельство имеющим силу закона психического развития личности ребенка. «Внутренняя позиция» ребенка во все эпохи остается неизменной. Потребность в самостоятельной продуктивной деятельности, возникающая у всех детей всех времен и народов на границе третьего-четвертого года жизни, по всей видимости, является наследуемой последующими поколениями. Своим происхождением эта потребность обязана *фактическому включению детей в труд вместе с взрослыми на протяжении многих миллионов лет антропогенеза, когда складывались морфологические структуры всех функциональных систем растущего организма*, о чем свидетельствуют многочисленные данные этнографов. Описываемая Д.Б. Элькониним (1978, с. 31) особая чувствительность *ролевой игры* к сфере трудовой деятельности взрослых на самом деле есть *чувствительность ребенка* к этой сфере деятельности взрослых. А то обстоятельство, что современные дети реализуют свою потребность «действовать как взрослые в ролевой игре», обусловлено *местом*, которое они занимают в системе доступных им общественных отношений. Это место изменялось под влиянием действия *закона соответствия производственных отношений людей уровню и характеру развития производительных сил*. Однако, как было показано в наших теоретических и экспериментальных исследованиях (Пютюнник, 1989, 1994, 2003; и др.), действие этого закона в отношении места детей

в системе общественных отношений не является прямолинейным и фатальным, но обусловлено тремя моментами.

1. Уровень развития производительных сил в современную эпоху научно-технического прогресса поднимается не только на более высокую ступень производительности и качества труда, но и, как это ни парадоксально звучит, опускается на более низкую возрастную ступень в связи с доступностью для овладения современными средствами и предметами труда уже в детском возрасте. Сейчас появляется все больше таких автоматов и механизмов, которые при всей сложности их конструкции настолько просты в использовании, что становятся средствами деятельности детей с дошкольного возраста. Известно, что дети 5—6 лет осваивают компьютеры в 4—5 раз быстрее старшеклассников. Таким образом, происходит «возвращение» к исходному состоянию первобытно-общинного способа производства, когда дети с раннего возраста осваивали средства и предметы труда с той разницей, что тогда это был потребительный труд, удовлетворяющий личные потребности субъекта, а сейчас это труд творческий, интересный другим людям. Общим в этом процессе трудового развития является не только доступность средств и предметов труда для овладения ими в детском возрасте, но и необходимость раннего овладения средствами труда из-за высокого уровня их наукоемкости и требования дальнейшего умственного и технического прогресса. Эти средства и предметы труда являются сторонами единого целого — производительных сил в их «живой» и материально-технической составляющих. Появление универсальных электронных средств современного производства (которые к тому же широко применяются в повседневном потребительном труде в виде электронных бытовых приборов, обучающих систем в сфере образования), вхождение этих универсальных орудий труда в жизнь людей властно ставит на повестку дня вопрос о сроках и характере овладения этими орудиями подрастающими поколениями. Как показывает опыт стран с высоким уровнем технического прогресса, все современные автоматические средства деятельности специально создаются для развивающих игр и творческого труда детей при совместной работе инженеров, психологов, медиков, эргономистов, что позволяет делать их безопасными и доступными для самостоятельного творчества с детского возраста. Они составляют техническую «зону перспективного развития» личности ребенка.

2. Реализация данного закона опосредована той позицией, которую занимают конкретные взрослые люди при взаимодействии с детьми. Эта позиция, как показали наши исследования, может быть *слепой* или *осознанной* в зависимости от того, насколько взрослые знают законы развития личности ребенка и законы общественного развития, насколько они следуют (осознанно или стихийно) этим законам при организации взаимодействия с детьми, как они понимают содержание

своего взаимодействия с детьми на начальных этапах развития ребенка. Если взрослые люди (родители, педагоги, руководители кружков, студий творческого развития детей) представляют содержание своего взаимодействия с детьми как творчество, имеющее значение для потребностей людей, а целью воспитания считают развитие индивидуальных творческих способностей ребенка (как это делает, например, Владимир Спиваков со своей командой), то при всем многообразии форм взаимодействия в разные периоды онтогенеза это содержание остается неизменным и личность ребенка получает полноценное развитие. В содержании взаимодействия ребенка со взрослыми можно выделить наряду с психологическим материально-техническое и организационное наполнение. Как сказано выше, под содержанием взаимодействия понимается творчество, имеющее значение для людей. Оно может представать перед наблюдателем как с внешней, так и с внутренней стороны. С внешней стороны имеется в виду *материально-техническая* составляющая творческого процесса: наличие материалов, инструментов, оборудования, помещения для осуществления творчества в соответствии с развиваемыми потребностями и способностями. *Организационная* составляющая подразумевает наличие в режиме дня времени для занятий творчеством, организацию соответствующей творческой среды общения (группы детей, занимающихся этим же видом творческой деятельности), руководство занятиями со стороны компетентного специалиста, возможности для «означивания» результатов творческой деятельности (выставки, концерты, олимпиады, творческие отчеты). *Психологическая* составляющая содержания взаимодействия ребенка со взрослыми подразумевает соответствие «внутренних позиций» субъектов взаимодействия: учет взрослыми индивидуальных особенностей ребенка, представление о степени развития компонентов самосознания субъекта творческого труда (мотивационного, коммуникативного, интуитивного, дискурсивного, волевого, гностического, моторного, социально-рефлексивного и аффективных) и соответствующую развивающую или коррекционную работу. При этом предмет деятельности ребенка (то, на что она направлена в реальности) должен совпадать с мотивом ребенка, замысел должен соответствовать требованию полезности и оригинальности, деятельность должна завершаться получением результата. Должно быть организовано обучение ребенка необходимым знаниям, умениям, а также знакомство с историей развития культурной области, в которой ребенок реализует свои творческие способности. В зависимости от уровня развития личности всех субъектов взаимодействия будет определяться и то, что можно назвать характером, степенью и фазой или типом взаимодействия. *Характер взаимодействия* — это своеобразное для каждой такой ситуации соотношение коммуникативной (обмен информацией), интерактивной (обмен действиями), перцептивной (обмен впечатлениями) сторон общения, обусловленное

индивидуальными особенностями субъектов и в еще большей степени — уровнем развития личности ребенка, проявляющимся в конкретной культурной области. На начальной стадии овладения той или иной культурной областью ведущей стороной является коммуникативная, так как ребенок стерилен в информационном отношении и не может двигаться в этой области самостоятельно. По мере овладения минимумом информации пробуждается стремление к активности, которая не должна протекать изолированно и нуждается в реальной поддержке через интеракцию. Овладение практической стороной деятельности в такой степени, которая позволяет действовать самостоятельно, все же обусловлено необходимостью контроля и оценки действий субъекта. Доминирующей становится перцептивная сторона общения. *Степень взаимодействия* — количественный показатель общения индивидов, характеризующийся по следующим параметрам: 1) продолжительность непосредственных контактов в единицу времени; 2) количество детей, одновременно взаимодействующих с одним взрослым. *Фазы взаимодействия* определяются степенью развития психологической структуры самосознания ребенка как субъекта творческого труда в каждый период онтогенеза. При освоении нового содержания деятельности доминирует фаза прямого научения, когда происходит освоение неизвестных способов действий, знаний. Далее следует фаза совместно-разделенной деятельности начинающего и опытного субъекта. Освоив новую деятельность и выполняя ее самостоятельно, субъект все-таки нуждается во внешней оценке со стороны других людей и демонстрации своих успехов. И наконец, происходит полная эмансипация: субъект не только не нуждается во внешней оценке, но и готов отстаивать свою правоту при неприятии его «внутренней позиции», реализованной в творческих достижениях.

3. Позиция конкретных взрослых людей на уровне межчеловеческого взаимодействия с детьми во многом определяется общественной позицией по отношению к детям. А эта позиция зависит в конечном счете от характера производственных отношений. Именно общественной позицией обусловлены факты отсутствия в дошкольных учреждениях помещения для «комнаты труда», оснащенной необходимым оборудованием и материалами. В этом отношении сегодняшние детские сады отстают от положения, сложившегося в начале 20-х гг. прошлого века. Правда, сегодняшние перемены в производственных отношениях еще больше усугубляют проблемы детства: из-за прекращения финансирования закрываются многие кружки. Можно, конечно, привести примеры, когда создаются новые центры для развития детей «одаренных» (деньгами родителей), но в общей массе общественная позиция не соответствует требованию развития индивидуальных творческих способностей всех детей. То обстоятельство, что современные дошкольники в детских садах, представляющих самую массовую форму

организации жизни и деятельности детей, реализуют свою потребность в творческой деятельности преимущественно в сюжетно-ролевых (не всегда творческих, а чаще отобразительных) играх, свидетельствует о стихийной общественной позиции по отношению к детям. Об этом же свидетельствует, в частности, и организация предметной среды в дошкольных учреждениях, семьях, начальной школе, где «игровые зоны» потеснили «трудовые зоны». Известно, что предметы, составляющие жизненное пространство людей, обладают побудительной силой — валентностью, по К. Левину. Предметы «побуждают» человека действовать в соответствии с их «логикой»: игрушки могут «побуждать» играть с ними; к труду могут «побуждать» только средства и предметы труда. Анализ предметного наполнения жизненного пространства современных детей показывает, что «игровых зон» в детских садах, например, от 3—4 до 8—10 на групповую комнату, тогда как «трудовых зон» не более двух — уголок дежурных и уголок природы. Таким образом, в организации предметного содержания жизненного пространства современных детей мы обнаруживаем «вещественное доказательство» такой позиции взрослых, которая ставит детей в системе общественных отношений на место, ограничивающее выбор деятельности для реализации потребности к творческому труду, которая с силой закона возникает у всех детей, но не у всех получает развитие.

Термин «ведущая деятельность» имплицитно предполагает, что есть некто (нечто), *ведущее* личность в ее развитии, а сама личность выступает *ведомой*. Нами предлагается вместо этого термина использовать словосочетание *личностно-образующее взаимодействие ребенка с другими людьми*.

Итак, подводя итог всему сказанному, можно заключить, что психобиография личности на начальных этапах онтогенеза подчиняется действию закона соответствия самосознания ребенка как субъекта творческого труда — содержанию, характеру и степени взаимодействия с ним взрослых. Уровень развития личности ребенка оказывается тем выше, чем больше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых отвечает требованию развития самосознания субъекта творческого труда (с учетом «сензитивных периодов» и индивидуальных способностей). И наоборот, уровень развития личности ребенка тем ниже, чем меньше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых отвечает требованию развития самосознания субъекта творческого труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
Жизневский Б.П. Роль игры в формировании у дошкольников социально-психологической готовности к совместному труду // Психология совместного труда детей / Под ред. Я.Л. Коломинского. Минск, 1987. С. 49—56.

Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // *Вопр. психологии.* 1984. № 4. С. 5—14.

Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // *Вопр. психологии.* 1984. № 4. С. 15—29.

Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // *Вопр. психологии.* 1987. № 1. С. 15—26.

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

Тютюнник В.И. К проблеме ведущей деятельности дошкольника // *Формирование социально-активной личности: сущность, проблемы* / Под ред. А.П. Петрова. М., 1985. Ч. 1. С. 39—44.

Тютюнник В.И. Взаимосвязь игровой и трудовой активности дошкольников // *Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально-активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста* / Под ред. Р.Г. Казаковой. М., 1986. С. 48—52.

Тютюнник В.И. Психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта труда в дошкольном возрасте // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1989. № 4. С. 39—48.

Тютюнник В.И. Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1994.

Тютюнник В.И. Начальный этап развития субъекта творческого труда (оптимистическая теория личности). М., 2003.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

В. Н. Кононова, А. Г. Шмелев

ДДО И «ПРОФОРИЕНТАТОР»: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ МЕТОДИК

В статье представлены данные, свидетельствующие о преемственности отечественных профориентационных методик ДДО и «Профориентатор». Описан научный и организационный вклад профессора Е.А. Климова в развитие современных профориентационных диагностических методов. Кратко приведена история появления компьютеризированной методики «Профориентатор» и логика ее преобразования. Особое внимание уделено блоку «Интересы» и вторичным шкалам современного теста по направлениям профильного обучения. Анализ эмпирического материала, полученного с применением методов экспертной оценки и математической статистики, позволил аргументированно доказать прогностичность результатов тестирования школьников с помощью теста «Профориентатор» при реальном выборе профессии с точностью до шести направлений профильного обучения. Описанные материалы убедительно свидетельствуют о ценности заложенных Е.А. Климовым теоретических оснований отечественного профориентационного подхода.

Ключевые слова: прогностическая валидность, психодиагностика, профориентация, профильное обучение, интересы, отечественный компьютерный тест, классификация профессий.

The article explains the continuity of domestic proforientational methods, DDQ and «Proforientator». The authors described the scientific and organizational contributions, made by Professor E.A. Klimov in the development of modern proforientational diagnostic methods. The reader of this article can find the illustration of his contributions to the history of emergence of a computerized test «Proforientator» and the logic of its revising. The authors focus on the block «interests» and secondary scales of modern test in the areas of targeted learning. Analysis of massive empirical material using expert assessment and mathematical statistics, allowed to reasonably prove validity of schoolchildren's test results with the help of the «Proforientator» test real career, with a precision of up to six areas of targeted learning. Also it was given attention to deal with individual bright cases involving real failed choices of higher education and specialty. The materials described the theoretical basis of domestic proforientational approach, which have been tested in practice.

Key words: predictive validity, psychodiagnostics, professional orientation, profile education, interests, domestic computer test, classification of professions.

Кононова Виктория Николаевна — канд. психол. наук, ген. директор Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии». *E-mail:* vikononova@gmail.com

Шмелев Александр Георгиевич — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* ags06@ht.ru

В данной статье авторы ставят целью отдать должное Евгению Александровичу Климову, чьи пионерские для нашей страны работы в области создания психодиагностических инструментов для профориентации послужили фундаментом, на котором базируются наши инструменты. Именно при организационной поддержке Е.А. Климова в 1992 г. на базе факультета психологии была создана лаборатория «Гуманитарные технологии» как одно из инновационных предприятий научного парка МГУ им. М.В. Ломоносова. Научный руководитель — один из авторов настоящей статьи, профессор А.Г. Шмелев (1987, 2002; Shmelyov, 1996). А в 1996 г. был открыт профориентационный центр, который уже использовал самостоятельно разработанные инструменты компьютерной психодиагностики.

Уже такой организационный вклад в становление нашего Центра профориентационного тестирования заслуживал бы отдельной главы в наших коллективных мемуарах, посвященных Климову, но мы хотели бы подчеркнуть научно-теоретический вклад этого ученого в отечественную профориентацию, поскольку основной лейтмотив научных интересов Е.А. Климова — психологическое содержание труда и вопросы профориентации (Климов, 1969, 1971, 1974, 1984а, б, 1986, 1988, 1995, 1996; Сто профессий, 1983; Человек и профессия, 1975—1986; и др.). Он прозорливо писал: «Общая ориентировка в мире профессий, положительное отношение к труду и трудящимся, умение самостоятельно разбираться во вновь возникающих профессиях и путях профессионального развития человека, умение реалистически оценивать свои личные качества и принимать разумные решения по выбору вариантов профессионального роста и путей адаптации к новым требованиям... — вот важнейшие и длительно действующие психологические обретения, которые должна дать подрастающему человеку профориентация и профконсультация» (Климов, 1986, с. 75).

Для облегчения школьникам задачи выбора подходящей профессии Е.А. Климов разработал классификацию типов профессий, выделив пять больших групп, исходя из предмета труда. Впоследствии был опубликован пятитомник с описанием более двух тысяч профессий, причем каждый том так и назывался: «Человек—человек», «Человек—техника», «Человек—знак», «Человек—природа», «Человек—художественный образ». Эта классификация типов профессий по предмету труда была использована Климовым в «Дифференциально-диагностическом опроснике» (ДДО), разработанном в целях профориентации школьников еще во времена СССР.

Метаморфозы нового профориентационного теста

Творческие идеи профессора Е.А. Климова по использованию разработанной им классификации типов профессий при выборе школьниками будущего рода занятий, специальности вдохновили разработчиков

**Преимственность и нестрогое соответствие классификации типов профессий
по Климову, Холланду и факторных шкал на интересы в тесте «Профорориентатор»**

Дифференциально-диагностический опросник (группы профессий по предмету труда, Климов, 1970-е гг.)	Методика профессиональных предпочтений (типы личности по Холланду, 1970-е гг.)	Тест профессиональных склонностей (шкалы блока интересов, Шмелев, 1997 г.)	Тест «Профорориентатор» (шкалы блока интересов, Шмелев, 2009 г.)
Техника	Реалистический	Техника	Техника
Природа	Реалистический	Природа	Природа
Человек	Социальный	Сервис	Общение
Знак	Конвенциональный	Государственная служба	Знак
Художественный образ	Артистический	Искусство	Искусство
—	Исследовательский	Наука	Наука
—	Предпринимательский	Бизнес	Бизнес
—	—	Риск	Риск

теста «Профорориентатор» и легли в основу так называемого «блока вопросов по интересам» — первой части методики «Профорориентатор». При разработке новой методики, носившей у нас вначале название «Тест профессиональных склонностей», А.Г. Шмелев был изначально ориентирован на формализацию и последующую компьютеризацию. И достижение этой цели облегчал факт существования тест-опросника ДДО, от которого можно было оттолкнуться, как от образца. Помимо блока интересов в «Тест профессиональных склонностей» был включен блок интеллектуальных способностей, а спустя еще несколько лет под влиянием идей Холланда (Holland, 1968, 1973) в тест вошел также блок личностных качеств¹ (табл. 1).

Менялись времена, и с приходом рыночной экономики в Россию, с расширением круга профессий, с появлением целого ряда принципиально новых специальностей профориентационный тест также неизбежно должен был претерпеть изменения (Алтухов и др., 2008; Кононова, 2007).

¹ История разработки и подробное описание методики «Профорориентатор» приведены в отдельных статьях (Иванова, Одинцова, 2006; О профориентационной работе..., 2006; Шмелев, Серебряков, 2006).

Ближе к 1990-м гг. в России появились признаки легальной предпринимательской деятельности, а также возникает реальная рыночная конкуренция. И в классификациях профессий появились группы терминов (кластеры), которые не могли существовать в советскую социалистическую эпоху ни по идеологическим соображениям, ни по соображениям адекватного отражения той реальности, которая просто не содержала определенных видов социального поведения. Как назвать такие новые для нашей страны виды профессиональной деятельности, как «инвестор», «брокер», «коммерческий представитель», «маркетолог», «менеджер по продажам», «риелтор» и т.п.?

Неужели, пользуясь терминологической традицией Е.А. Климова, формулировать название как «человек—деньги»? Так появился простой и понятный ярлык для этой новой группы профессий — «бизнес». А как назвать такие виды деятельности, как «сотрудник охранного агентства», «руководитель отдела безопасности», «офицер налоговой полиции» и т.п.? Очевидно, что даже работники государственных силовых структур в условиях рыночной экономики оказываются в новых условиях, сталкиваются с новыми типами рисков (включая риски, связанные с коррупционным влиянием нечестного бизнеса на силовые структуры и обратным влиянием коррумпированных силовых структур на бизнес). Приходится иметь дело с прямым, иногда вооруженным противостоянием, угрожающим здоровью и жизни самого работника силовых структур и подразделений. Появился для этого класса профессий термин «риск», под которым подразумевается вовсе не финансовый, а витальный риск для жизни работника. Но если появляется отказ от определенного основания, использованного в климовской классификации, если сознательно принимается переход на некоторые понятия, соответствующие обыденным (житейским) представлениям о мире профессий, то тогда и для более традиционных классов автору (А.Г. Шмелеву) показалось разумным использовать другие названия. Так сфера «человек—человек» сменилась на термин «сервис», сфера «человек—художественный образ» — на термин «искусство» (Рыхлевская, 2001). Последующая практика оказания массовой консультативной помощи с использованием теста «Профориентатор» показала, что такой переход на «конструкты обыденного сознания» был оправданным прежде всего для представления самим клиентам (детям и родителям) психодиагностической информации в понятной и востребованной ими форме.

Со временем блок структуры интересов был доработан, усовершенствован за счет корректировки вопросов и включения новых эмпирических шкал. Привлечение в качестве соисполнителей по методическому сопровождению методики «Профориентатор» многочисленных учеников Е.А. Климова (а также еще более многочисленных профориентаторов-консультантов к осуществлению постдиагностического консультативного диалога с тестируемыми) привело к тому, что

Преимственность классификации типов профессий по Е.А. Климову и вторичных шкал (направлений профильного обучения) в тесте «Профориентатор»

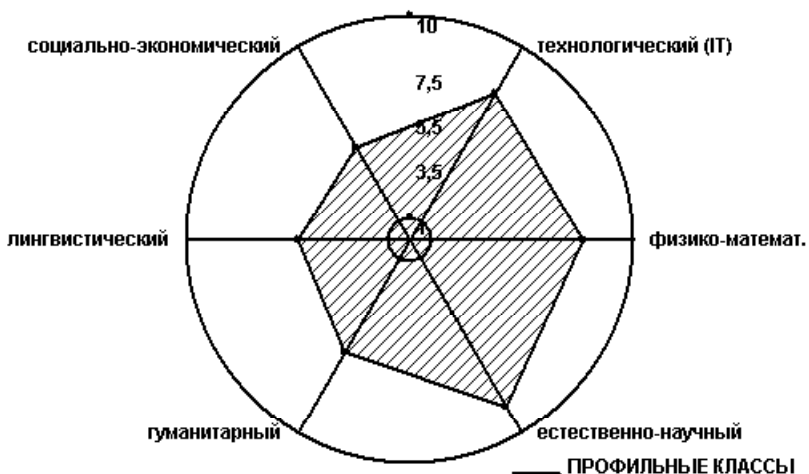
Дифференциально-диагностический опросник (группы профессий по предмету труда, Климов)	Тест «Профориентатор» (вторичные S-шкалы, или направления профильного обучения, Шмелев и коллектив, 2009 г.)	Примеры профессий данного профиля
Техника	Физико-математическое	Инженер-механик, инженер-физик, машинист электропоезда
Человек	Социально-экономическое	Юрист, маркетолог, экономист-аналитик, трейдер, менеджер организации
Природа	Естественно-научное	Эколог, педиатр, геолог, специалист по генетике, ландшафтный дизайнер
Знак	Лингвистическое	Журналист, переводчик, специалист по связям с общественностью, менеджер по сервису и туризму
Знак	Технологическое	Программист, дизайнер, секретарь, делопроизводитель, инженер-технолог, специалист по прикладной информатике
Художественный образ	Гуманитарное	Психолог, редактор, искусствовед, преподаватель, актер, художник-график

в некоторых моментах номинативная шкала интересов у А.Г. Шмелева стала больше совпадать с «прародительской» климовской терминологией, чем это было первоначально (см. табл. 1: в правом столбце снова появляются термины «знак» и «общение»).

Далее, с целью выхода на направления профильного обучения в методике «Профориентатор» были выделены интегральные вторичные шкалы, которые также имеют логическую связь с классификацией Е.А. Климова (табл. 2).

Для удобства тестируемых их результаты по вторичным шкалам представлены в распечатке наглядно, на круговой диаграмме (рисунок). В данном случае можно прогнозировать, что по результатам теста школьнику подходят такие профессии, как биофизик, стоматолог, эколог, а вот юрист или менеджер для него неудачный выбор.

Применение современных научно обоснованных методов компьютерной психодиагностики позволило коллективу единомышленников под научным руководством профессора А.Г. Шмелева не только собрать обширный эмпирический материал, но и фактически доказать, что психодиагностический инструмент, первоначально выстроенный



Пример реального профиля конкретного школьника по результатам тестирования и рекомендованного ему направления профессионального обучения

на отечественной, климовской теоретической базе, соответствует всем требованиям, предъявляемым к научно обоснованному тесту, и действительно работает качественно².

Накопленный богатый материал (только в московском центре за последние 10 лет более 20 тыс. школьников получили профессиональную помощь при выборе специальности, вуза с использованием результатов теста «Профориентатор») позволил нам провести исследование прогностической валидности методики³.

Процедура исследования

Из 12 000 записей за 2005—2006 гг. были отобраны для телефонного опроса данные 1500 бывших старшеклассников с сохранившимися контактными телефонами и протоколами тестирования. По специально разработанной анкете проинтервьюировано более 500 человек. Отфильтрованы и закодированы для статистики материалы, удовлетворяющие всем условиям: в выборку были включены испытуемые, если ФИО, возраст и дата тестирования школьника в протоколе тестирования и в

² В исследовании прогностической валидности «Профориентатора» принимали активное участие А.Г. Серебряков, А.Г. Шмелев, В.Н. Кононова, В.В. Алтухов, О.И. Иванова.

³ В настоящей статье приведены основные сведения об этом исследовании. Подробнее см.: Серебряков и др., 2010.

компьютерной базе телефонных данных полностью совпадают; человек в настоящий момент учится в вузе; интервьюер получил четкие ответы на все вопросы анкеты. Так было отобрано 457 случаев.

Для статистического анализа была создана компьютерная программа перевода тестовых баллов шкал из старых протоколов в показатели S-шкал (вторичные интегральные шкалы по направлениям профильного обучения появились лишь в последней версии методики «Профориентатор» — см. рисунок). Для анализа результатов по материалам телефонного интервью была реализована схема контент-анализа: эксперты классифицировали каждый выбор вуза и специальности в рамках указанных выше шести профильных направлений обучения, т.е. каждый выбор был отнесен к одной (либо двум) из шести категорий⁴. Затем с применением методов математической статистики были сопоставлены результаты тестирования и материалы анкетирования.

В итоге на выборке 457 человек было выявлено, что жизненный выбор соответствует результатам компьютерного профориентационного тестирования в 63% случаев. И этот показатель уже подтверждает прогностичность тестирования. Для сравнения: вероятность успешного выбора профессии в случайном порядке, методом проб и ошибок составляет не более 33%.

Подтверждение научно обоснованного прогнозирования будущей профессии посредством теста «Профориентатор» методом «крайних групп»

Насколько хорошо оценки по отдельным S-шкалам «Профориентатора», полученные нынешними студентами еще в период школьного обучения, прогнозируют профильное направление реально выбранной ими профессии?

Для анализа соотношения тестовых баллов и выбранного впоследствии профильного обучения мы использовали метод крайних групп и Phi-коэффициент корреляции Гилфорда для таблиц сопряженности 2×2.

Проиллюстрируем полученные показатели на примере технологического направления (это 5-я S-шкала). Среди протестированных технологический вуз выбрали для дальнейшего обучения 18 человек с высоким тестовым баллом по 5-й шкале, а также 14 человек с низким баллом по данной шкале. Вместе с тем, технологический вуз не выбрали всего 28 человек с высоким тестовым баллом (вопреки рекомендации)

⁴ Речь идет о вузах смешанного направления. Например, студент изучает мировую экономику и политику в Высшей школе экономики, что предполагает также уверенное владение иностранными языками. В данном случае базовое направление обучения социально-экономическое, а дополнительное — лингвистическое.

и 97 человек с низким тестовым баллом (согласно рекомендации). Таким образом, для лиц с крайними баллами по 5-й шкале (157 чел.) процент совпадений рекомендаций и выбора составляет 73.2%. Phi-коэффициент равен $0.30 > 0.16$ (Phi-критическое на уровне значимости $p < 0.05$).

Теперь приведем данные по всему массиву опрошенных: выбрали вуз по рекомендованному направлению 219 человек с высоким тестовым баллом и всего 75 человек с низким тестовым баллом. Не выбрали соответствующий вуз 330 человек с высоким и 407 человек с низким тестовым баллом. Phi-коэффициент равен $0.27 > 0.06$ (Phi-критическое на уровне значимости $p < 0.05$ при $n = 1031$).

Совпадение рекомендации и профильности выбора по тесту в целом выявлено в 60.7% случаев. Таким образом, по тесту в целом обнаружена статистически значимая корреляция между уровнем тестового балла и выбором (либо отсутствием выбора) соответствующего профильного образования. Существенные для статистического анализа показатели отдельно по каждому направлению профильного обучения см.: Серебряков и др., 2010.

Исходя из вышеприведенных данных, наибольший процент совпадений мы обнаружили по лингвистическому, гуманитарному, социально-экономическому и особенно технологическому направлениям. Реже встречается выбор профессии с учетом рекомендаций профессионалов по 1-й и 3-й шкалам. Тем не менее получены статистически значимые корреляции по каждой интегральной шкале методики «Профориентатор».

Насколько отличаются исходные тестовые баллы тех, кто в итоге выбрал рекомендованное ему направление профессионального обучения, и тех, кто не выбрал профессию, специальность в рекомендованном направлении? Мы обнаружили: количество школьников с высоким тестовым баллом по определенному направлению, поступивших в вуз данного направления, в 3—5 раз больше, чем количество поступивших туда же школьников с низким тестовым баллом. Это верно для всех направлений, за исключением технологического. Для вузов с технологическим профилем обучения характерно другое: среди тех, кто не выбрал данное направление обучения, втрое чаще встречаются лица с низким баллом, чем с высоким.

Оказалось, что среди лиц с высоким баллом по S-шкале в среднем четверо из каждых десяти человек выбрали вуз соответствующего профиля, а шестеро — нет. И тому много причин: ведь на принятие решения о выборе вуза в жизни влияет множество факторов, помимо учета результатов тестирования⁵.

⁵ Группы мотивов при выборе профессии были выделены отечественными исследователями еще в дореволюционной России (Каюющийся..., 1900; Климов, Носкова, 1992).

Здесь стоит упомянуть влияние модных тенденций. Среди абитуриентов, прошедших профориентационное тестирование в московском центре, с большим перевесом лидирует выбор профессий социально-экономического направления (менеджеры, экономисты и т.п. — 38%), тогда как выбор профессий физико-математического направления, и особенно естественно-научного, происходит гораздо реже (10 и 7% соответственно).

Однако что примечательно: среди лиц с низким баллом по какой-либо S-шкале из каждых десяти человек только двое выбрали вуз соответствующего этой шкале профиля, а восемь (подавляющее большинство) — нет.

Итак, мы получили статистически значимые корреляции между результатами тестирования (с точностью до вторичных шкал) и жизненным выбором тестируемых.

Подтверждение научно обоснованного прогнозирования будущей профессии посредством теста «Профориентатор» методом «от противного»

Однако было бы несправедливо и неполно упустить из виду анализ конкретных случаев, уникальных судеб. «В этом, вероятно, и состоит одна из специфических черт психологии: началом и концом проблемы для нее может быть познание данного человека» (Климов, 1982, с. 77). Рассмотрим случаи, когда студенты категорически не удовлетворены выбранной профессией. Среди 540 проинтервьюированных нами бывших тестируемых выявлено всего 16 случаев безусловно неудачного выбора профессии. Приведем несколько ярких случаев.

Юноше В. 4 года назад по результатам тестирования было рекомендовано обучение в физико-математическом направлении, поскольку у него доминировала 1-я S-шкала. Он всегда интересовался кино и любил фотографировать, но с 9-го класса учился в школе при Московской финансово-промышленной академии и решил поступать туда. Проучился два года на факультете финансов, что соответствует социально-экономическому направлению (2-й S-шкале). Бросил, потому что совсем не понравилось. Уже год учится во ВГИКе на кинотелеоператора (ведущая 1-я и дополнительная 6-я S-шкалы) и доволен, что закономерно.

Девушка Ф. (в профиле доминируют 1-я и 2-я S-шкалы) успела поучиться в двух вузах — на детского психолога (6-я шкала, не рекомендуется) и в горной академии (3-я шкала, не рекомендуется). Не понравилось, оба вуза бросила. Совпадений шкал нет.

У юноши Н. по результатам тестирования доминирует естественно-научное направление (3-я S-шкала). Он мечтал о факультете ВМиК в МГУ, но выбрал вуз, где при поступлении не нужно было сдавать физику. Учится на II курсе в РГГУ (институт лингвистики, отделение интеллектуальных систем в гуманитарной сфере) по специальности «программист-аналитик», что соответствует ведущему технологическому и вспомогательному гуманитарному направлениям

(5-й и 6-й S-шкалам). Учеба ему совсем не нравится, так как «слишком легкая программа обучения». Совпадений шкал нет, т.е. данное направление ему не было рекомендовано.

Девушка Ц. учится на II курсе в ГУУ, на факультете инноватики и логистики, по специальности «управление инновациями». Ей совершенно не нравится, считает что «здесь слишком широкая специализация... не то, что я думала». Неудивительно, ведь это социально-экономическое и технологическое направления (2-я и 5-я S-шкалы), а по результатам тестирования у нее два совсем других ведущих направления — гуманитарное и лингвистическое (6-я и 4-я S-шкалы). Ц. планирует после второго курса перевестись на менеджера по туризму или на специалиста по связям с общественностью (обе эти специальности соответствуют 4-й S-шкале, так что прогноз благоприятный).

Юноша С., вопреки результатам тестирования, выбрал МИИТ, Институт систем управления, телекоммуникаций и электрификации; автоматика, телемеханика и связь (АТС). Учитя уже 3 года. Категорически не нравится, что неудивительно: ведь выбранной специальности соответствуют ведущие технологическое и физико-математическое направления (1-я и 5-я S-шкалы), а именно эти шкалы по результатам тестирования у данного юноши представлены *минимально*, тогда как его ведущая шкала — гуманитарная. Совпадений шкал нет.

Девушка Д. совсем запуталась. По воспоминаниям, ей рекомендовали общение с людьми. По результатам тестирования в ее профиле доминировала 5-я S-шкала, при этом в блоке «интересы» шкала «общение» выражена ниже среднего уровня! Равно как и шкала «активность», минимальный показатель в блоке «личность», — на уровне 2.9 шкала (!). В письменной словесной интерпретации клиентке Д. было указано следующее: «Вы не очень общительны, предпочитаете уединение активному взаимодействию с людьми... способны работать в условиях отсутствия общения вообще». Тем не менее Д. учится на IV курсе в РМА туризма, на факультете менеджмента и туризма, как сама захотела (это 4-я и 2-я S-шкалы). Д. признается, что в настоящий период ей категорически не нравится выбранная профессия, «поскольку требуется много общения». Совпадений шкал нет.

Итак, согласно статистике, в 7 из 10 случаев явно неудачного выбора профессии (68.9%) рекомендованное по результатам тестирования направление и реально выбранный профиль обучения не пересекаются даже частично. Еще 18% — это случаи, когда основное рекомендованное направление обучения выбрано в качестве вспомогательного, а ведущее направление не было выраженным или даже было представлено минимально. И только два человека (из пятисот!) категорически недовольны своим выбором, действительно сделанным на основании результатов тестирования.

Отсроченные субъективные оценки тестируемых

Теперь несколько слов о субъективных отсроченных оценках методики «Профориентатор» и соответствующей консультативной услуги. Спустя 3—4 года после тестирования 80% бывших старшеклассников утверждают, что в свое время консультация по профориентации с ис-

пользованием теста «Профориентатор» им действительно помогла. При этом позитивное отношение к данной услуге (хорошее и очень хорошее) сохранилось у 94.75% клиентов, принявших участие в отсроченном телефонном интервью. Эти цифры свидетельствуют о наличии серьезного кредита доверия тестируемых к результатам теста «Профориентатор». К этому следует также добавить, что важным источником информации о тесте «Профориентатор» является не отчужденная массовая реклама, а передаваемые «из уст в уста» советы от знакомых, что данный тест стоит пройти и полезно посоветоваться с психологом о том, какое решение принять с учетом его результатов.

Заключение. Своим появлением современная методика «Профориентатор» обязана как организационной поддержке, так и теоретическим разработкам Е.А. Климова в области профориентации.

Как показывает лонгитюдное исследование судьбы вчерашних старшеклассников, полученные результаты подтверждают статистически значимые связи между данными тестирования (3—4 года назад) и совершенным реальным выбором направления обучения, а также уровнем удовлетворенности студентов. Фактически в двух случаях из трех люди учатся по профессиям, которые им были рекомендованы по результатам прохождения теста «Профориентатор». Все профильные направления обучения обладают необходимыми параметрами прогнозности. Крайнее недовольство выбранной профессией в семи из десяти случаев бывает по причине выбора нерекондованного (или даже противопоказанного тестируемому) направления обучения.

Таким образом, методика «Профориентатор», созданная с учетом исходных теоретических идей Е.А. Климова, выдержала проверку временем. Тот факт, что тест «Профориентатор» — это уже далеко не тест-опросник ДДО, следует считать закономерным, ведь хороши те идеи и разработки, которые дают импульс к их творческому развитию, позволяют идти в ногу со временем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алтухов В.В., Иванова О.Н., Орлова Е.А, Серебряков А.Г. Инновационные психодиагностические технологии как системный элемент организации профориентационной работы // Организационно-методическое обеспечение деятельности психологической службы в учреждениях среднего профессионального образования: Науч.-метод. пособие. СПб., 2008. С. 64—96.

Иванова О.Н., Одинцова В.В. Комплекс тестирования «Профориентатор»: психометрические и прагматические свойства теста // Психол. диагностика. 2006. № 2. С. 41—69.

Каюшийся энциклопедист. Вопросы о выборе профессии нашей молодежью // Русская школа. 1900. № 2. С. 66—89; № 3. С. 109—124.

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.

Климов Е.А. Школа... а дальше? Л., 1971.

- Климов Е.А.* Путь в профессию. Л., 1974.
- Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 1982. С. 74—77.
- Климов Е.А.* Как выбирать профессию: Книга для учащихся. М., 1984а.
- Климов Е.А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопр. психологии. 1984б. № 4. С. 5—14.
- Климов Е.А.* Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
- Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 1988.
- Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
- Климов Е.А.* Психология профессионала. М.; Воронеж, 1996.
- Климов Е.А., Носкова О.Г.* История психологии труда в России. Идеи подбора — «приискания» — работы, профессии для человека. М., 1992.
- Кононова В.Н.* Как не ошибиться при выборе профессии? // РИА Новости, online конференция от 12.07.2007. URL: <http://www.rian.ru/online/20070712/68845254.html>
- О профориентационной работе в Центре тестирования и развития (интервью с О.Н. Ивановой) // Психол. диагностика. 2006. № 2. С. 17—23.
- Рыхлевская Е.И.* Психологические типы профессий (по Е.А. Климову), 2001. URL: <http://www.proforientator.ru/migr/migr03.html>
- Серебряков А.Г., Кононова В.Н., Алтухов В.В. и др.* Прогностическая валидность психодиагностической методики «Профориентатор» // Вопр. психологии. 2010. № 1. С. 115—127.
- Сто профессий / Под ред. Е.А. Климова. Л., 1983.
- Человек и профессия / Под ред. Е.А. Климова. Л., 1975—1986. Вып. 1—9.
- Шмелев А.Г.* Психометрические основы психодиагностики // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987. С. 53—112.
- Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002. С. 107—119, 188—202.
- Шмелев А.Г., Серебряков А.Г.* Психодиагностика в профориентации: принципы инфраструктурного обеспечения компьютеризированного тестирования // Психол. диагностика. 2006. № 2. С. 4—16.
- Holland J.L.* Explorations of a theory of vocational choice // J. of Appl. Psychol. 1968. Vol. 52. N 1. P. 1—37.
- Holland J.L.* Making vocational choices: A theory of careers. Englewood Cliffs, NJ, 1973.
- Shmelyov A.G.* TESTAN: An integrated modular system for personality assessment and test development on MS_DOS personal computers // Behav. Res. Methods, Instruments and Computers. 1996. N 1. P. 89—92.

Т. М. Буякас

СТАНОВЛЕНИЕ СТОЙКОГО ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты исследования, проведенного автором на основе студенческих работ, выполненных в рамках спецкурса «Психология самоопределения личности» на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Предметом данного исследования является стойкий интерес к профессиональной деятельности. Предложена методика становления профессионального самосознания.

Ключевые слова: чувства, профессиональная деятельность, профессиональное самосознание.

Article presents results of the research carried out by the author on the basis of student's works, executed within the special course "The psychology of personality self-determination" at faculty of psychology of the M.V. Lomonosov Moscow State University. The consistent interest to professional activity became a subject of the given research. The methods of building up the professional self-consciousness is proposed.

Key words: sense, professional activity, professional self-consciousness.

Профессиональная деятельность относится к числу главных средств строительства собственного жизненного пути. Однако строительство этого пути идет успешно, лишь когда профессиональная деятельность обретает личностный характер. Только при этом условии реализуется базовая потребность человека выражать и воплощать самого себя в реальных делах, вещах, поступках, мыслях.

Это положение общепризнано как среди отечественных психологов (Е.А. Климов рассматривает призвание как «наивысшую степень взаимосоответствия вот этого человека и его работы» — 1999, с. 426, 427), так и среди зарубежных специалистов в области психологии профессионализма (положение о «конгруэнтности Я-концепции и профессии» Д. Сьюпера). Много раньше о том же самом говорил В. Гёте в «Вильгельме Майстере»: «В глубине человека заложена творческая сила, которая *не даст нам покоя и отдыха*, пока мы не выразим, не воплотим это вне нас тем или иным способом» (цит. по: Зинченко, Моргунов, 1994, с. 6; курсив мой. — Т.Б.).

Буякас Татьяна Марковна — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. лаборатории «Психология профессий и конфликта» ф-та психологии МГУ. *E-mail:* delone@rambler.ru

В реализации этой стойкой потребности выражать, воплощать самого себя в своем деле и состоит выгодное преимущество и отличие профессионала от исполнителя (даже с высшим образованием). Эту суть профессионализма слышит в себе каждый мастер своего дела. В качестве примера приведем слова мастера поэзии Р.М. Рильке: «Ты обречен оставаться не тем, за кого выдаешь себя, до тех пор, *пока твоя работа не станет твоей сущностью настолько, что ты уже не сможешь делать ничего иного*, как оправдывать себя ею» (цит. по: Хольтхаузен, 1998, с. 291; курсив мой. — Т.Б.).

Талантливые театральные педагоги (К.С. Станиславский, В.И. Немирович-Данченко, М. Чехов и др.) всегда обращали внимание своих учеников на присутствие в них «скрытого, высшего Я», которое «жаждет выразить себя и раскрыться» (М. Чехов). Они неустанно подчеркивали, что в своей профессиональной работе актер «должен использовать силу и власть этого высшего Я». «Какую свободу самовыражения получит такой актер! Как уверенно и независимо почувствует себя на сцене — он нашел себя, обрел в себе художника! Актер будет черпать вдохновение из своего собственного высшего Я, которое станет для него авторитетным судьей — внутренним, а не внешним» (Чехов, 1986, с. 338). И наоборот, если актер не прислушается к голосу своего «высшего Я», оно «рано или поздно отомстит за свое заточение. Ведь его стремление выразить себя обладает поистине вулканической силой. Оно должно выразить себя, а если этого не случится, оно обнаружит себя так, что актеру не поздоровится. Актеры, отрицающие существование этого высшего Я и изгоняющие его из своей работы, становятся жертвами его мести» (там же, с. 336).

Как это видно, самые разные авторы подчеркивают, что прямой контакт с творческой силой в себе имеет для человека статус *внутреннего императива*: «...Ты уже не сможешь делать ничего иного...», эта творческая сила «...не даст нам покоя и отдыха...», «стремление выразить себя обладает поистине вулканической силой» т.д. и т.п.

Исходя из этого *потребность выражать, воплощать самого себя в своем деле видится нам как базовое условие становления стойкого интереса к профессиональной деятельности* — этого главного свойства мотивации профессионала — и *успеха в ней*.

Устойчивость во многом связана, кроме того, и с тем чувством радости и трепета, которое испытывает душа, когда найдена точка соответствия себя своему делу. Когда известному художнику А.П. Остроумовой-Лебедевой после долгих лет напряженного поиска «явилась определенность», что ее место в гравюре, она записала в своем дневнике: «Я нашла себя! Боже, как я рада! Я нашла себя! И как долго я искала себя! И никто мне не мог помочь в этих исканиях. Я не понимала себя, не знала, чего хочу, чего ищу, что чувствую, к чему меня склоняет моя натура, мои вкусы, мои наклонности... Я не могла

дождаться осени и возможности на деле выразить все, что открылось в моей душе художника» (Остроумова-Лебедева, 2003, с. 171—173). Как настойчивы требования творческой силы в себе! А как же иначе: ведь никто извне «не может помочь в этих исканиях».

Как открыть студентам возможность встретиться с творческой силой в себе и в полной мере оценить ее? Силой, которая, обладая качеством внутреннего императива, пробудит у них *потребность воплотить себя в деле, мысли, поступке*? Именно тогда профессиональная деятельность обретет для них личностный характер.

В рамках спецкурса «Психология самоопределения личности» мы создаем для студентов IV курса факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова условия встречи с этой потребностью. Мы просим их обратиться к своему личному опыту и написать домашнее сочинение на тему «Деятельность, в которую я вовлечен(а) всем своим существом, в которой я наиболее полно выражаю и воплощаю себя». Просим описать, как протекает такая деятельность, какие чувства, мысли и переживания она вызывает. Мы исходим из предположения, что в процессе внутренней работы студенты смогут пережить и ясно осознать эту творческую силу в себе, сумеют встретиться и раскрыть себя такого, в котором этой потребности дано осуществиться.

Студенты пишут охотно, даже вдохновенно. Опыт такой деятельности имеет практически каждый. Как правило, эта деятельность еще не профессиональная. Это танцы, вышивание, игра на гитаре, пианино, пение, сочинение текстов, художественных, поэтических, музыкальных, рисование, взаимодействие с животными, собакой, лошадью, игра с детьми и т.д. и т.п.

Приведем в качестве примера отрывок текста, который убедительно свидетельствует, что в процессе деятельности автор встретился с властью этой творческой силы:

«Однажды я понял, что стал неразлучен с гитарой. Я обрел что-то очень ценное для себя — постоянное стремление, постоянный поиск. Самозабвенный поиск мелодии, которая была бы способна выразить все самое важное полностью, без остатка. Когда я по-настоящему сочиняю музыку, я остаюсь один на один с гитарой. Полностью сосредоточенный, погруженный в себя. Внутри есть чувство, которое должно быть выражено во всей своей полноте, во всей своей мощи и тончайших оттенках ощущений. Я начинаю поиск. Я иду ощупью. Я не знаю, что это будет, и знаю одновременно. Перестает существовать все: нет больше ни меня, ни гитары, нет ничего вокруг. Есть только мелодия. Я стал мелодией. Бесконечно свободной, бесконечно красивой, выходящей за пределы самой себя вновь и вновь, подобно разродившейся реке. Мелодия разрывается в бешеном ритме, затрагивает до самых костей. Каждый звук — окончание задетого нерва. В моей груди пульсирует энергия, по спине пробегает дрожь... Мое состояние выражается в мелодии или мелодия выражается во мне? Я так долго ждал этой встречи. Я переживаю невероятную полноценность. Что еще может иметь значение, когда все, что должно быть выражено, было выражено

без остатка? И мне становится так спокойно, так хорошо. Лицо расслабляется. Я откладываю гитару и не проявляю к ней никакого интереса. В момент самозабвенного творчества жизнь обретает глубину. Время течет иначе. Исчезает привычное “Я” и появляется что-то, что никогда не может быть схвачено какой-либо формулой или определением».

Текст обнаруживает, как воля творческой силы порождает постоянное стремление, самозабвенный поиск мелодии. Что-то в глубинах нашего существа настойчиво стремится к тому, чтобы стать обнаруженным. Будто некий источник или корень должен явить себя здесь, установиться в своем собственном хронотопе. И какую «невероятную полноценность» испытывает человек, когда, ведомый волей своей внутренней целостности, наконец находит мелодию, которая «способна выразить все самое важное полностью, без остатка».

Как удастся человеку стать причастным этой воле целого? С этой точки зрения мы проанализировали тексты студентов. Иногда это происходит спонтанно, вдруг, но чаще человек проделывает какую-то определенную внутреннюю работу. Некоторым из студентов удалась рефлексия этой работы. Обратимся к одному из таких текстов:

«Когда я сижу в зрительном зале, я совершаю огромную работу. Сначала я как бы размываю границы себя: я полностью плыву по реке, сотканной из моих чувств. Я перетекаю от смеха к слезам, от восторга к удивлению, ужасу, облегчению. Я просто слеую за потоком своих эмоций. Я вся только здесь, внутри процесса, я позволяю себе двигаться в нем по его законам. Какое-то время я лишь плыву по реке моих чувств, которые захватывают меня настолько, что лишают способности анализировать то, что совершается на сцене. С какого-то момента замечаю, что совершенно произвольно я вынырываю из этого потока. В моей голове начинают звучать слова, я ловлю какую-то мысль, какую-то объединяющую идею или же конкретный смысл. По ходу представления такие моменты схватывания смысла, возвращения в более аналитическое русло случаются все чаще. Рожденный в итоге смысл соединяет меня в одну точку. Так я иду от состояния полной погруженности к ощущению собственной целостности, завершенности. Это состояние возникает, когда я ловлю тот самый смысл, который автор такой постановкой именно для меня представляет... Я начинаю тоньше чувствовать себя, могу более точно определить себя в итоге спектакля».

Прекрасная рефлексия своей внутренней работы! На что обращает внимание студентка? На полную погруженность в свои чувства и эмоции, на то, что она следует за их потоком, «полностью плывет по реке, сотканной из своих чувств». Иначе говоря, на то, что она находится внутри процесса и движется по его собственным законам, никак не управляя им и не контролируя его. Она, можно сказать, движется за самой собой. Двигаясь в поле своего собственного внутреннего опыта, встраиваясь в его поток, она открывает возможность внутренней целостности, —

той, что порождает этот опыт, — в полной мере сообщить себя. Чувства становятся как бы проводником для полноценного проявления творческой силы. Через полноту высказанности открывается возможность вступить в прямой контакт со своей целостностью. Прямой контакт с целым есть условие произведения смысла. Студентка, говоря словами О. Мандельштама, становится и садовником и цветком одновременно: «Я и садовник, я же и цветок». Что это значит? Она одновременно «удерживает» себя и в процессе, и в порождаемом им результате — явлении смысла. Она не предшествует смыслу спектакля, а совершается вместе с ним. На такой способ появления новых смыслов указывал Б.М. Теплов, говоря о смысле, рожденном «в едином акте с переживанием». И именно такое качество внутренней работы позволяет целому каждый раз по-новому конкретизировать себя, устанавливаться в своем собственном хронотопе. В прошлом примере этой конкретизацией была мелодия, в данном — смысл.

Особым проводником целого может стать опыт тела. Особым, ибо язык тела есть сообщение целостного «Я» (ср. с греческим «телос» — целостность), ведь в теле «представлен и собран весь человек» (М. Мармрашвили). Такого опыта у студентов было особенно много:

«Я люблю импровизировать в танце. Через эти импровизации я нахожу обычно решение трудной для меня ситуации. Я начинаю с движения, которое рождается из внутреннего импульса. Самым тщательным образом я отслеживаю его. Я позволяю этому движению развиваться, усложняться, переходить в другую форму, в другую часть тела. Я не тороплюсь. И так, не спеша, я позволяю телу высказаться так, как оно хочет. И тело творит. И даже ничего придумывать не надо — все за меня скажет тело. Я чувствую себя породительницей чего-то нового, осмысленного, но изначально идущего от самого тела. Мне и 5 минут хватает, чтобы точно все понять и воспринять».

Здесь самое время снова вспомнить О. Мандельштама. У него мы находим массу свидетельств того, насколько определяющим для его поэзии был личный опыт переживания своего тела и насколько мучительно искал он слова, чтобы передать это «бессловесное». Опыт телесности непосредственно подвел Мандельштама к видению тех серьезных и глубоких смыслов, которые мы находим в его поэзии. Анализ творчества Мандельштама, выполненный В.Н. Топоровым, свидетельствует, что опыт тела был для Мандельштама «Божественным откровением Души» (Топоров, 1995).

О чем свидетельствуют эти примеры? Если человек следует за своим внутренним опытом так, что позволяет ему установиться во всей его полноте, то он создает условия, открывающие ему возможность вступить в прямой контакт со своей внутренней целостностью. Не следует вмешиваться в этот процесс и контролировать его. Необходимо лишь двигаться по его собственным законам. Иначе говоря, встраиваться в

тот язык, через который творческая сила настойчиво открывает путь прямого контакта с собой. Результатом такого контакта может стать мелодия или смысл текста, живописный портрет или видение существа проблемы клиента. Путь здесь один — стать «и садовником и цветком» одновременно. Этот путь нам открывается через анализ деятельности в состоянии полного присутствия или «Потока», как его называет М. Чиксентмихайи (Csikszentmihalyi, 1990). В чем преимущества этого состояния? Здесь ярче проявляется воля творческой силы в нас. Она настойчиво стремится высказать себя и найти для этого высказывания соответствующую форму. Этой формой может стать некий текст (живописный, музыкальный, вербальный), танец, некий смысл или символ. В профессии психолога ею может стать, например, особая форма диалога с клиентом.

Итак, анализ, выполненный на материале собственного опыта студентов, обнаруживает условия, открывающие возможность стать причастным воле творческой силы в себе. Только когда деятельность человека станет причастна этой Воле, она обретет для него личностный характер. Так человек становится на путь соответствия себя своей деятельности. Вспомним А.П. Остроумову-Лебедеву: «И никто мне не мог помочь в этих исканиях».

Такая деятельность, как следует из анализа студенческих работ, явилась событием для студентов. Почему? Она открыла им особое качество себя и своих возможностей. Каких?

Анализ большого массива текстов (проанализировано более 100 работ) позволяет выделить ведущие характеристики опыта в состоянии полного присутствия. Ими являются:

1. Предельная концентрация на деле, чувство полного слияния, единения с ним («в это время я ни о чем другом не думаю — для меня существует только танец», «у тебя появляется ощущение, что ты как будто частица льющихся звуков»).

2. Чувство полного владения предметом деятельности и как следствие этого высокая продуктивность («Я не совершала ни одного неточного движения», «я чувствовала себя властелином, чувствовала, что я могу все, могу сделать что-то выдающееся»).

3. Полное доверие к себе, чувство собственного достоинства («мне было все равно, имеет ли эта работа какое-то значение для окружающих, но для меня она была бесценна»).

4. Инициальный опыт: попадание в точку творчества, рождения новых умений, личностных свойств («ты видишь, что действие само развивается и ты вместе с ним, но без каких-либо особых усилий, а само собой. Ты чувствуешь, что становишься кем-то другим, не таким, как обычно, ты познаешь себя в новом, неизвестном тебе ранее качестве»).

5. Возникают условия для со-творчества, понимания другого, гармонии с окружающим миром («ты словно сливаешься со своим

противником, лучше понимаешь его, вы словно движетесь, дышите и думаете в одном ритме»).

6. Положительные эмоции («какое же это удовольствие — вкладывать всю душу в то, что ты делаешь!»).

7. Состояние внутреннего очищения, успокоения («мои тревоги, беспокойства, плохое настроение, обиды — все теряло смысл, отступало»).

Студенты встретились со *своим собственным* конкретным опытом, со своими собственными возможностями. Очевидно, что такой опыт оказался для них убедительным и продуктивным — ведь он не привнесен в готовом виде кем-то со стороны, а порожден самим автором.

В процессе последующего обсуждения текстов у студентов открылась возможность рассмотреть свою деятельность и себя в ней с новой, порой малоизвестной стороны. Осознание такого качества деятельности и себя в ней произошло у них практически впервые: будучи пережитым, опыт прежде не был извлечен, он как бы проскакивал мимо. После проделанной работы и ее обсуждения стало очевидно, что состояние полного присутствия является во многих отношениях *инициальной точкой* — точкой рождения новых чувств, умений и личностных качеств. Крайне важно, что студенты увидели: *внутри самой деятельности* есть все необходимые условия, чтобы реализовать себя во всем богатстве и многообразии своих возможностей, есть условия для рождения чего-то нового и следующего в себе.

В процессе обсуждения мы всегда обращаем внимание студентов на то, что со временем подобной деятельностью может стать и профессиональная. Случится это, однако, при условии полного присутствия в ней. В процессе обсуждения мы обычно просим студентов сделать попытку использовать обретенный опыт в процессе предстоящей профессиональной деятельности прежде всего в работе над дипломом.

Так, опираясь на опыт присутствия в любой пока еще не профессиональной деятельности, мы даем в руки студентов, если можно так сказать, нить Ариадны, следуя за которой они открывают ориентиры и возможности своей будущей профессии и себя в ней.

Чтобы проверить, насколько действенна проделанная нами работа, через год мы обращаемся к тем же самым студентам, которые в это время находятся уже на стадии завершения работы над дипломом. Мы просим их выполнить сравнительный анализ своей деятельности над дипломом (профессиональной) с той, в которой они переживали опыт полного присутствия (не профессиональной). Чтобы некоторым образом структурировать анализ профессиональной деятельности, мы предлагаем использовать выявленные выше характеристики опыта «Потока». Результаты проделанной работы студенты представляют в виде домашнего текста. Приведем пример типичного текста:

«Когда я начала работу над дипломом, то невольно стала сравнивать свои чувства с теми, которые я испытываю в танце. Это был очень новый подход к себе и к своей работе. Раньше, на младших курсах, мне и в голову не приходило так подумать. Действительно, а почему бы и нет? У меня нет сомнений, что психология станет моей профессией. Раз это так, попробую поискать здесь то качество опыта, которое я испытываю, танцуя. Я начала присматриваться к себе. Я стала соотносить себя-в-танце с собой-в-профессии. Я как бы примеривала себя, танцующую, на себя, профессиональную. Предложенный опросник очень помог: он предложил конкретное содержание опыта, к которому я стала прислушиваться. Наиболее трудными оказались две первые характеристики: “чувство полного слияния” и “чувство полного владения предметом деятельности”. Но, по мере углубления в работу, я начала замечать, что время от времени появляются какие-то “проблески” этих чувств. Пусть даже я вижу, что полного присутствия пока еще нет, что в потоке танца во мне все органично, но я чувствую — у меня появился какой-то внутренний “гештальт”, на который я стала ориентировать себя в работе».

Утверждение нового ориентира в себе и возможность анализировать качество внутреннего опыта, используя его ведущие, выделенные выше характеристики, подчеркивали студенты в своем большинстве.

Мы считаем, таким образом, что в результате проделанной работы студенты обрели ценную опору — собственный опыт и условия, открывающие возможность совершаться в творчестве.

Результаты проведенной работы показывают, что она способствует личностной ориентации в профессиональной деятельности. В этой связи мы можем рекомендовать описанную выше работу со старшекурсниками как продуктивную методику становления профессионального самосознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. М., 1994.
Климов Е.А. Общая психология. М., 1999.
Остроумова-Лебедева А.П. Автобиографические записки. Т. 1. М., 2003.
Чехов М.А. Литературное наследие. Т. 2. М., 1986.
Топоров В.П. Миф. Ритуал. Символ. Образ. М., 1995.
Хольтхаузен Г.Э. Райнер Мария Рильке. Челябинск, 1998.
Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of optimal experience. N.Y., 1990.

А. С. Кузнецова, В. А. Ерилова, М. А. Титова

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены результаты серии исследований системы средств саморегуляции функционального состояния (ФС), формирующейся в процессе накопления профессионального опыта. Цель исследования — оценка соответствия актуализируемых средств оптимизации ФС специфике профессионального труда в условиях жестких организационных требований. Выявлено, что по мере накопления профессионального опыта сотрудники более успешно справляются с задачей оптимизации ФС, вероятно, в результате перестройки системы средств саморегуляции по мере «вращения» в организационную культуру. На контингенте налоговых служащих показано, что у молодых специалистов доминируют агрессивные и асоциальные модели преодоления профессионального стресса; у более опытных специалистов изменения системы средств саморегуляции связаны с актуализацией более «здоровых» и организационно приемлемых способов копинг-поведения.

Ключевые слова: функциональное состояние, психологическая саморегуляция состояния, копинг-поведение, эффективность средств оптимизации состояния.

The empirical study of self-regulation means was conducted in employees with different levels of professional experience. The relevance of the study is based on the necessity of scientific data storage concerning human functional state regulation mechanisms. The aim — to reveal main job and organizational factors accepted by employees as the main causes of negative functional states dynamics, to describe the system of self-regulation means and to estimate how typical means correspond to organizational requirements. The results show that the novices tend to activate asocial and aggressive coping behavior as a response to emotional communications with clients and permanent work interruptions. Experienced employees report about more healthy typical coping means that are used in strict conformity with accepted organizational rules.

Key words: functional state, self-regulation, coping behavior, effectiveness of self-regulation means.

Кузнецова Алла Спартаковна — канд. психол. наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* kuznetsovamsu@rambler.ru

Ерилова Виктория Анатольевна — зам. рук. отдела управления персоналом компании ООО «Инстар Лоджистикс». *E-mail:* erilova-v@yandex.ru

Титова Мария Александровна — аспирантка кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* mariarodchenkova@mail.ru

Традиция психологического изучения профессионального пути и формирования образа жизни работающего человека в российской науке связана с трудами прославленных представителей советской психологической школы, классические работы которых заложили основы современной методологии исследования профессионального развития человека как субъекта труда. Среди значимых школ отечественной психологии, создавших принципы научного анализа психологических изменений в сознании субъекта труда и его отношении к себе как к профессионалу, выделяется школа великого «волшебника» психологической науки, создателя концепции интегральной индивидуальности Вольфа Соломоновича Мерлина (1986), развитой в работах его ближайших соратников и последователей.

Самое яркое имя в этой плеяде — Евгений Александрович Климов. Имя, известное не только всем психологам, получившим образование на территории России и постсоветского пространства, но и каждому, у кого психология профессиональной жизни вызывает настоящий интерес. Блестящий, тонкий психолог, которому уже в молодые годы удалось спланировать и реализовать серию уникальных исследований и разработать теорию индивидуального стиля деятельности. Человек, обладающий широкой научной эрудицией, личным обаянием и отличающийся преданностью психологической науке.

Для читателя журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» нет необходимости подробно перечислять все идеи, реализованные в научном творчестве профессора Московского университета Е.А. Климова. В настоящей статье нам хотелось бы представить несколько исследований, выполненных в области изучения саморегуляции функционального состояния (ФС), формирующейся в процессе накопления жизненного и профессионального опыта. В одной из основных работ Е.А. Климова, «Образ мира в разнотипных профессиях» (1995), раскрываются общие закономерности формирования профессионального самосознания человека и предложена идея анализа саморегуляции с точки зрения профессионально-специфичных форм ее развития. Данная проблема, на наш взгляд, остается одной из наиболее актуальных в сфере психологического изучения субъекта труда.

В современных организационных условиях для успешной трудовой деятельности большое значение приобретают возможности результативной саморегуляции состояния как ресурса профессиональной эффективности. Очевидно, что многие рабочие ситуации требуют от специалиста умения не только эффективно противостоять факторам ситуативного напряжения, но и быстро формировать целевые ФС, позволяющие успешно выполнять поставленные задачи. Способность человека к успешной саморегуляции связана с выбором адекватных ситуации средств и способов оптимизации ФС. Сбои в работе данной

системы приводят к развитию хронических состояний, существенно снижающих общий уровень работоспособности и эффективности труда. Регулярное переживание неблагоприятных ФС без возможности восстановления ресурсов обуславливает развитие профессионально-личностных деформаций и ведет к нарушениям физического и психического здоровья (Леонова, 2004).

Таким образом, результатом работы системы средств саморегуляции является адекватность текущего ФС требованиям выполнения рабочих задач в конкретных ситуативных условиях. Косвенная оценка эффективности функционирования данной системы может быть сделана на основе анализа данных о ФС как типичном ответе на действие факторов рабочей нагрузки. Часто применение средств саморегуляции обусловлено осознанным и целенаправленным намерением устранить явно мешающие продолжению работы признаки негативного состояния. Поэтому одним из ключевых признаков, позволяющих оценивать результативность оптимизационных процессов, является рефлексивная оценка степени выраженности неблагоприятных ФС.

В исследовании, выполненном на профессиональном контингенте менеджеров по подбору персонала (общий объем выборки — 200 чел., возраст — от 18 до 53 лет, 157 женщин и 43 мужчины), накоплены данные о субъективном образе типичных ФС сниженной работоспособности (Ерилова, 2009). Эмпирические материалы собраны при помощи методики ДОРС (Леонова, Величковская, 2002). Дескриптивная статистика, отражающая представления респондентов с разным профессиональным стажем о типичных для данного вида труда неблагоприятных ФС, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Дескриптивная статистика показателей субъективного образа типичных ФС у обследованных менеджеров по подбору персонала

Выделенные периоды по стажу		Стаж работы (лет)						
		до 1	1—3	3—5	5—10	10—15	15—20	
Кол-во (чел.)		21	36	48	60	9	12	14
Типичные ФС	Утомление	19.3* (4.5)*	15.9 (4.5)	16.4* (3.3)	16.8* (2.1)	16.1* (3.3)	14.1 (3.3)	18.6* (2.2)
	Монотония	26.3** (5.2)	20.1* (4.2)	21.3* (1.9)	19.7* (2.2)	17.4* (4.6)	16.1* (4.8)	15.9 (4.1)
	Пресыщение	29.5** (5.9)	16.1 (5.0)	16.9 (3.2)	16.9 (2.8)	15.7 (3.8)	12.9 (2.6)	15.6 (3.6)
	Стресс	18.3* (2.5)	16.4 (4.7)	17.6* (3.1)	17.6* (2.4)	17.9* (3.3)	16.2 (2.9)	17.9* (4.3)

Примечание. Звездочками в таблице обозначена степень выраженности ФС: без звездочки — небольшая; одна звездочка — умеренная; две звездочки — значительная.

Статистический анализ различий показал, что мнения респондентов с разным профессиональным опытом о степени типичности ФС значимо различаются. Отраженная в табл. 1 панорама данных позволяет сделать следующее общее заключение: представления о типичных векторах негативной динамики ФС в течение рабочего дня у респондентов, находящихся на разных этапах профессионального развития, неодинаковы. Безусловно, интерпретация полученных данных с точки зрения оценки *изменений* рефлексивных оценок состояния под влиянием профессионального опыта вряд ли возможна, поскольку исследование не является лонгитюдным, и речь идет о различиях в субъективных представлениях разных людей. Вместе с тем сопоставление представлений обследуемых позволяет выделить однонаправленную тенденцию: по мере увеличения стажа состояние монотонии реже рассматривается в качестве типичного ФС. Интересно, что выявлены полярные мнения самых молодых и самых опытных сотрудников: если самые молодые рассматривают монотонию и пресыщение как достаточно выраженные типичные состояния, то самые опытные их таковыми вообще не считают. При этом заметно сходство представлений об утомлении как типичном ФС у новичков и опытных сотрудников.

В целом обследованные менеджеры по работе с персоналом, по-видимому, достаточно успешно справляются с задачей саморегуляции состояния: только самые молодые (и малоопытные) сотрудники считают выраженный уровень ФС сниженной работоспособности типичным для своей работы. Вероятно, это связано с профессионально-специфичным умением управлять состоянием, свойственным опытным специалистам в социономических видах труда (Климов, 1995).

Вместе с тем любые фактологические сведения о типичных с точки зрения обследуемых состояниях в отрыве от анализа материалов о привычных способах оптимизации ФС не могут являться надежной базой для точной оценки эффективности саморегуляции состояния. Проблема заключается в оценке соответствия актуализируемых индивидуальных средств саморегуляции текущего ФС не только специфике содержания профессионального труда, но и жестко заданным организационным требованиям. В настоящее время во многих организациях сферы услуг «сверху» задаются обязательные к исполнению правила вежливого общения с клиентами. Очевидно, что если ситуация профессионального взаимодействия потенциально содержит возможность конфликта, то заданные рамки корректного поведения накладывают значительные ограничения на индивидуально предпочитаемый выбор средств саморегуляции ФС. Особенно жестко пресекаются любые варианты копинг-поведения, основанные на использовании агрессивных приемов саморегуляции.

На основе данных многоэтапного исследования психологического содержания труда (Кузнецова и др., 2009) были проанализированы материалы обследования сотрудников налоговых органов одной из региональных территориальных налоговых инспекций. Цель исследования — выявление содержательных характеристик системы психологических средств саморегуляции, ориентированных на преодоление профессионального стресса в напряженных профессиональных ситуациях. Обработаны данные 38 респондентов в возрасте от 22 до 56 лет; из них 36 женщин, что соответствует общей статистке по организациям налоговой службы России; стаж работы в налоговой службе — от 1 года до 17 лет. Данные собраны при помощи диагностического пакета методик, в который были включены: 1) опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой для сбора данных о типичных копинг-стратегиях, обуславливающих доминирующие модели совладающего поведения (Водопьянова, Старченкова, 2003); 2) опросник трудового стресса Ч. Спилбергера в адаптации А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской для выявления субъективно значимых причин профессионального и организационного стресса (Леонова, Величковская, 2002).

Результаты статистической обработки данных о выраженности привычных моделей преодоления стресса у сотрудников с разным профессиональным стажем представлены в табл. 2. Граничное значе-

Таблица 2

Сравнение моделей копинг-поведения в подгруппах налоговых служащих с разным профессиональным стажем

№	Модели копинг-поведения	Средние (ст. откл.)		Значимые различия: Z-критерий (p)
		Стаж менее 5 лет (n=13)	Стаж более 5 лет (n=25)	
1	Ассертивные действия	19.6 (3.3)	21.3 (3.5)	—
2	Социальные контакты	24.5 (2.2)	24.1 (3.2)	—
3	Поиск поддержки	25.7 (3.1)*	26.0 (2.6)*	—
4	Осторожные действия	22.2 (3.7)	20.6 (3.1)	—
5	Импульсивные действия	19.1 (3.4)	19.2 (3.6)	—
6	Избегание	17.4 (2.3)	17.4 (3.0)	—
7	Манипулятивные действия	17.8 (4.0)	17.1 (3.4)	—
8	Асоциальные действия	16.2 (3.5)	13.3 (3.9)	-2.458 (p=0.014)
9	Агрессивные действия	20.7 (5.0)*	16.8 (4.7)	-2.145 (p=0.032)

Примечание. Звездочкой помечены данные о высокой степени выраженности моделей совладающего поведения.

**Взаимосвязь субъективного образа источников трудового стресса
и применяемых моделей копинг-поведения**

Факторы профессионального стресса	Модели копинг-поведения		
	Избегание	Манипулятивные действия	Асоциальные действия
Организационные факторы			
Негативное отношение к организации	0.371 (p=0.022)	–	0.385 (p=0.017)
Отсутствие полноценного руководства	–	–	0.454 (p=0.004)
Конфликты с другими подразделениями	–	–	0.356 (p=0.028)
Плохая подготовка персонала	–	–	0.312 (p=0.49)
Низкая трудовая мотивация сослуживцев	–	–	0.369 (p=0.023)
Борьба за продвижение по службе	–	0.340 (p=0.027)	0.432 (p=0.007)
Работа за других	0.492 (p=0.012)	0.380 (p=0.019)	–
Профессиональные факторы			
Чрезмерная нагрузка по работе с документами	–	0.341 (p=0.026)	–
Необходимость принимать ответственные решения	–	0.323 (p=0.048)	–

ние «5 лет» было выбрано для разделения выборки на подгруппы по критерию потенциальной возможности наличия синдрома выгорания как одного из прямых последствий постоянного профессионального стресса¹.

В представлениях о привычных моделях преодоления стресса у молодых сотрудников значимо доминируют агрессивные и асоциальные модели копинг-поведения. Специалистам с большим профессиональным опытом данные способы саморегуляции свойственны в меньшей степени. Интерпретация полученных фактов неоднозначна. Можно предположить, что система средств и способов саморегуляции меняется по мере «вращения» в организационную культуру и принятия правил организационного поведения; эти изменения связаны с актуализацией более «здоровых» и организационно приемлемых способов купирования

¹ В соответствии с подтвержденной объемными фактологическими данными и наиболее проработанной концепцией профессионального выгорания установлено, что данный тип профессионально-личностных деформаций развивается не ранее чем после 5–7 лет работы (Maslach, 2000).

стрессовых реакций. Вместе с тем не исключено, что более опытные сотрудники стараются при опросах не сообщать об использовании «запрещенных» моделей поведения.

Для предварительного ответа на вопрос, вытесняют ли «здоровые» модели поведения агрессивные и асоциальные способы саморегуляции, был проведен корреляционный анализ показателей субъективной оценки источников трудового стресса и привычных моделей копинг-поведения по всей выборке обследованных (табл. 3).

Результаты показали, что корреляционные связи агрессивных моделей копинг-поведения с источниками трудового стресса полностью отсутствуют. Возможно, это подтверждает предположение о подавлении агрессивных проявлений как средств саморегуляции текущего ФС из-за мощных организационных запретов на подобные формы поведения на рабочем месте. Также резонно предположить, что прямая агрессия как способ отреагирования стресса трансформируется и замещается иными формами внешне выраженного копинг-поведения либо переходит на уровень скрытых форм агрессии.

Далее, выявлено доминирование прямых связей асоциальных копинг-стратегий с факторами трудового стресса: наиболее часто стрессоры коррелируют с моделями асоциальных и манипулятивных действий. Содержательно корреляции показывают преобладание связей асоциальных копинг-моделей с *организационными* стресс-факторами и манипулятивных моделей со *специфичными стресс-факторами профессионального труда* налоговых служащих.

Необходимо пояснить, что за термином «асоциальная модель копинг-поведения» скрываются способы поведения, основанные на противопоставлении себя и других. В использованном опроснике к шкале оценки степени выраженности асоциальной копинг-модели относятся следующие пункты: «Вы полагаете, что иногда необходимо действовать столь быстро и решительно, чтобы застать других врасплох; в определенных ситуациях Вы ставите свои личные интересы превыше всего, даже если это пойдет во вред другим; Вы считаете, что полезно демонстрировать свою власть и превосходство для укрепления собственного авторитета; бывает очень выгодно поставить другого человека в неловкое или зависимое положение; ищете слабости других людей и используете их со своей выгодой; цель оправдывает средство» (Водопьянова, Старченкова, 2003, с. 320). Можно допустить, что большое количество прямых корреляционных связей данной модели поведения с организационными источниками стресса свидетельствует об ответе на организационный прессинг психологическими копинг-приемами, основанными на идее разведения образа организации и себя в ней «по разные стороны баррикад».

Для понимания последствий такого пути развития саморегуляции состояния необходимо уточнить, что в исследовании участвовали со-

трудники налоговой организации, расположенной в небольшом городе. Возможность трудоустройства в данном регионе весьма ограничена, и сотрудники дорожат своей работой, так как в случае увольнения могут возникнуть существенные трудности с поиском работы.

Обобщая полученные в данном исследовании факты, можно сделать следующий вывод: доминирование асоциальных и манипулятивных моделей копинг-поведения в ответ на действие профессиональных и организационных стресс-факторов отражает дисбаланс в системе средств адаптивной саморегуляции. Данный дисбаланс характерен прежде всего для молодых сотрудников, находящихся на начальных этапах профессионального развития.

Особая линия научных разработок в области изучения саморегуляции связана с оценкой эффективности функционирования системы средств оптимизации ФС в качестве предиктора профессиональной успешности. В настоящее время можно считать доказанным, что достигшие высот профессионального развития специалисты обладают эффективной саморегуляцией как системным свойством индивидуальности (Климов, 1995; Кузнецова, 2004; Леонова, 2007; Моросанова, 2001). Вместе с тем в некоторых видах профессиональной деятельности способность к быстрой и действенной саморегуляции текущего ФС напрямую связана с эффективным выполнением трудовых задач.

Цикл исследований в рамках данной проблематики был открыт серией эмпирических работ, выполненных на разных профессиональных контингентах. Было показано, что умение эффективно моделировать разные целевые ФС в соответствии с определенным ситуативным контекстом может рассматриваться как профессионально важное свойство, определяющее успешность выполнения трудовых задач в некоторых видах профессионального труда (Кузнецова, 2007; Кузнецова, Татарова, 2007). К ним можно отнести деятельность оперативных работников — сотрудников правоохранительных органов². Задачи сбора информации в процессе оперативно-разыскных мероприятий выполняются, как правило, в условиях потенциального или явного конфликтного противостояния в ситуациях социального взаимодействия. В результате этого профессиональная успешность жестко связана с умением сформировать адекватное задаче целевое ФС: например, успешный оперативный работник должен уметь становиться иногда внимательным и деликатным, иногда жестким и напористым, иногда быть готовым к разумному риску, а иногда внушать симпатию, нравиться собеседнику и пр. Таким образом, от профессионально успешного специалиста фактически требуется виртуозное владение разными средствами, обе-

² Эмпирические данные собраны М.М. Фахретдиновым в процессе выполнения дипломного исследования.

спечаивающими эффективную и гибкую саморегуляцию состояния и перестройку программ поведения, соответствующего разным «профессиональным ролям».

Продолжение данного цикла исследований ведется по линии экспериментального изучения особенностей произвольной саморегуляции ФС на профессиональном контингенте операторов энергосистем. Известно, что одной из ключевых профессионально важных характеристик операторов является умение в любой ситуации распределять внимание между разными объектами и выполнять текущие профессиональные задачи, параллельное отслеживая дополнительную информацию (Бодров, 2001). Выдвинутые гипотезы основаны на предположении о том, что операторы высокого профессионального уровня способны успешно совмещать в контексте рабочей ситуации выполнение профессиональных обязанностей и задач оперативной саморегуляции состояния (применения внутренних психологических средств саморегуляции ФС). В настоящее время собранные первичные данные находятся в процессе обработки.

В заключение представляется целесообразным подчеркнуть, что умение эффективно решать задачи управления текущим ФС на основании активизации внутренних психологических приемов саморегуляции является одной из базовых составляющих компетентности специалиста, ориентированного на достижение профессионального успеха. Конструктивное обогащение системы средств саморегуляции состояния способствует не только укреплению адаптационного потенциала человека, но и его полной профессиональной реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. М., 2001.
- Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Стратегии и модели преодолевающего поведения // Практикум по психологии менеджмента / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб., 2003. С. 311—321.
- Ерилова В.А.* Способы саморегуляции функционального состояния на разных стадиях профессионального развития // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Кисловодск, 2009. Ч. 2. С. 101—105.
- Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
- Кузнецова А.С.* Психологическая саморегуляция функционального состояния человека: ресурсы профессионального развития // Психология психических состояний / Под ред. А.О. Прохорова. Казань, 2004. Вып. 5. С. 329—358.
- Кузнецова А.С.* Актуальные проблемы анализа психологической саморегуляции функционального состояния как ресурса развития профессиональной компетентности специалистов // Психология, практика, образование: формы и способы интеграции / Под ред. Т.Н. Савченко, И.В. Блинниковой. М., 2007. С. 183—196.
- Кузнецова А.С., Татарова А.А.* Копинг-стратегии как базовые составляющие системы индивидуальных ресурсов эффективной самопрезентации при прохождении

собеседования по приему на работу // Психология совладающего поведения / Под ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюковой. Кострома, 2007. С. 102—104.

Кузнецова А.С., Филина Н.М., Теленова О.Ю. Саморегуляция функциональных состояний налоговых служащих: субъективная интерпретация факторов профессионального стресса и психологические способы оптимизации состояний // *Практ. юрид. психология*. 2009. № 2. С. 73—91.

Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // *Психол. журн*. 2004. Т. 25. № 2. С. 75—85.

Леонова А.Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2007. № 1. С. 87—104.

Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // *Психология психических состояний* / Под ред. А.О. Прохорова. Казань, 2002. Вып. 4. С. 326—343.

Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М., 2001.

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.

Maslach Ch. A multidimensional theory of burnout // *Theories of organizational stress* / Ed. by C.L. Cooper. N.Y., 2000. P. 68—83.

О. Н. Родина, П. Н. Прудков

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА СТУДЕНТАМИ ИЗ МОСКВЫ И БАКУ

Статья содержит описание кросскультурного исследования мотивации выбора профессии психолога у первокурсников, обучающихся в МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Москве и в филиале МГУ в г. Баку. Показано, что формирование этой мотивации зависит от той социально-экономической ситуации, в которой происходит выбор профессии. В соответствии с обнаруженными в исследовании различиями у двух групп испытуемых даются рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, профессиональное становление, выбор профессии.

A cross-cultural study of the motivation of becoming a psychologist among freshmen at MSU and MSU's branch in Baku is described in the article. It is shown that the formation of this motivation depends on social and cultural settings in which the choice of this profession occurs. In accordance with particular differences between the two groups of the subjects, some recommendations for the maintenance of professional growth are suggested.

Keywords: professional motivation, professional growth, choice of a profession.

Выбор профессии — первый ответственный шаг, который придется делать юношам и девушкам. До этого все важные решения в их жизни принимают старшие. Они и в этот момент, конечно, не остаются в стороне: предлагают, советуют, отговаривают от необдуманных решений. Но ответственность за ошибки выбора молодых людей взрослые не могут с ними разделить, их придется, порой очень долго, исправлять им самим.

Станет ли человек профессионалом, в значительной мере зависит от того, как происходит выбор профессии. «Первое, что приходит в голову при слове “профессионализм”, это признак хорошего соответствия человека требованиям деятельности, производства...» (Климов, 1995, с. 6). Молодому человеку не всегда удается сразу решить задачу выбора

Родина Ольга Николаевна — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. лаборатории «Психология профессий и конфликта» ф-та психологии МГУ. *E-mail:* onrodina@pochta.ru

Прудков Павел Наумович — психолог ЗАО «Экомон». *E-mail:* pnprudkov@mtu-net.ru

той профессии, которой он смог бы соответствовать, бывают и неудачи. В подобном случае полезнее вовремя это понять и сделать другой выбор. Иногда же достаточно лишь немного изменить курс, чтобы в рамках выбранной профессии найти свое направление, аспект работы, свою профессиональную нишу. Климов предлагает говорить «не о единственном выборе профессии, а об очень интересной, увлекательной активности по постоянному проектированию (придумыванию, совершенствованию ранее придуманного) и реальному построению своего профессионального трудового пути» (Климов, 1993, с. 10). Именно такая активность позволяет достигать не только высоких профессиональных достижений, т.е. соответствовать требованиям деятельности, но и творчески изменять ее. «Хотя взаимосоответствие человека и требований работы — это идеал, к которому мы должны стремиться, важно помнить, что не только человек должен чему-то соответствовать на производстве, но и производство должно соответствовать ему» (Климов, 1995, с. 7). Именно такая работа, включающая творческое развитие профессии и творческое саморазвитие, позволяет достичь вершин профессионализма и вершин («акме») в становлении своей личности (Деркач, Кузьмина, 1993; Маркова, 1996).

Очевидно, что одной из задач, стоящих перед теми, кто занят подготовкой профессионалов, является психолого-педагогическое сопровождение этой работы учащихся по построению своего профессионального пути. В рамках такой работы нами выполнены некоторые исследования особенностей профессиональной мотивации студентов-психологов на разных этапах обучения. Полученные нами данные подтверждают, что мотивация выбора профессии продолжает влиять на особенности профессионализации будущих специалистов в течение всего периода обучения в вузе, а также на их приверженность выбранной специальности после его окончания (см., напр.: Родина, Прудков, 2000, 2001, 2002).

Следует отметить, все наши результаты были получены на выборке студентов МГУ. Можно думать, что мотивация к овладению профессией психолога в определенной степени зависит от тех социально-экономических условий, в которых психология развивается, а психологи работают, и следовательно, в разных условиях могут формироваться различные виды профессиональной мотивации. При этом следует ожидать, что эти различия могут проявиться уже у первокурсников, поскольку профессиональная мотивация в значительной степени формируется еще до поступления в соответствующее учебное заведение.

Таким образом, гипотеза данного исследования состоит в том, что в силу возможных различий в развитии психологической науки и практики в разных странах (в данном случае в России и Азербайджане) студенты уже первого курса различаются особенностями их мотивации к овладению профессией психолога.

Методика

С целью проверки данной гипотезы в сентябре—октябре 2009 г. было проведено анкетирование первокурсников психологических факультетов МГУ (Москва) и филиала МГУ (Баку). Экспериментальную группу 1 составили 23 бакинских студента (20 девушек, 3 юношей), группу 2 — 27 московских студентов (19 девушек, 8 юношей). Для проведения исследования использовалась разработанная нами ранее анкета (Родина, Прудков, 2002).

Анкета

1. Фамилия, имя.
2. Пол: 1) женский, 2) мужской.
3. Перед поступлением на факультет психологии я: 1) только учился в школе; 2) работал (служил в армии); 3) учился в вузе; 4) и работал, и учился в вузе.
4. Желание стать психологом появилось: 1) примерно полгода назад; 2) примерно год назад; 3) примерно два года назад; 4) более двух лет назад.
5. Я решил стать психологом: 1) чтобы разобраться в себе, своих знакомых; 2) по совету родственников, друзей; 3) потому что наблюдал, как психологи работают, и тоже так захотел; 4) потому что психология — это интересно, и в ней много неизвестного.
6. Еще до поступления я: 1) читал популярную литературу по психологии; 2) читал учебники для вузов по психологии; 3) читал научные труды по психологии; 4) участвовал в работе психологического кружка, посещал курсы по психологии; 5) ничего из перечисленного не делал (*можно выбрать несколько ответов*).
7. Я хочу овладеть профессией психолога: 1) чтобы понимать свои действия и поступки других людей; 2) потому что это подходящая для меня работа с нормальной зарплатой; 3) чтобы помогать людям; 4) чтобы решать научные проблемы, связанные с функционированием психических процессов.
8. Если бы я не выбрал профессию психолога, то стал бы (*укажите три профессии*) ...
9. Если бы я не поступил в этом году, то через год: 1) стал бы поступать снова; 2) не стал бы; 3) не знаю.
10. Психолог — интересная профессия, но психологи не очень много зарабатывают. Допустим, Вам предлагают немедленно прекратить обучение и начать работать. Эта работа очень далека от психологии, хотя приемлема, зато зарплата очень высокая и есть перспектива получения соответствующего высшего образования. С этим предложением Вы: 1) скорее согласитесь; 2) скорее не согласитесь; 3) предпочтете отложить решение и закончить учебный год, чтобы понять, выйдет ли из Вас психолог, и уйдете, если не выходит, но при этом Вы сильно потеряете в зарплате и перспективах.
11. Известно, что экзамены способствуют закреплению учебного материала, но вызывают стресс, вредно действующий на здоровье. Как, по Вашему мнению, следует поступить: 1) уменьшить количество экзаменов, так как студенты — взрослые люди и способны себя контролировать; 2) увеличить количество экзаменов, так как будет откладываться больше полезных знаний; 3) ничего менять не стоит.
12. Как Вам кажется, где Вы будете работать через 15 лет, чем заниматься?

Обработка и анализ результатов

При обработке полученных данных проводилось шкалирование ответов на вопросы так, что высокие баллы приписывались тем ответам, которые свидетельствовали об обоснованном выборе профессии и более сильной мотивации к ее освоению (табл. 1).

Шкалирование ответов на пункт 9 осуществлялось так, что высокий балл соответствовал большей близости выбранных профессий к работе психолога. После рассмотрения всех представленных в анкетах

Таблица 1

Балльные оценки ответов испытуемых

Переменная	Тип ответа — балл
Опыт	только учился в школе — 1; работал, служил в армии — 2; учился в вузе — 3; и работал, и учился в вузе — 4
Время выбора профессии	полгода назад — 1; год назад — 2; два года назад — 3; более двух лет назад — 4
Причина выбора профессии психолога	по совету родственников, друзей — 1; чтобы разобраться в себе, своих знакомых — 2; потому что наблюдал, как работают психологи, и тоже так захотел — 3; потому что психология — это интересно и в ней много неизвестного — 4
Количество занятий	количество баллов = количеству выбранных занятий + 1
Характер занятий	нет занятий — 0; читал популярную литературу по психологии — 1; участвовал в работе психологического кружка, посещал курсы по психологии — 2; читал учебники для вузов по психологии — 3; читал научные труды по психологии — 4 (при нескольких ответах выбирался максимальный балл)
Цель овладения профессией	понимать свои действия и поступки других людей — 1; подходящая работа с нормальной зарплатой — 2; помогать людям или решать научные проблемы — 3
Поступление через год	не стал бы — 1; не знаю — 2; стал бы поступать снова — 3
Смена профессии на более высокооплачиваемую	согласится — 1; отложит решение — 2; не согласится — 3
Количество экзаменов	уменьшить — 1; не менять — 2; увеличить — 3
Будущее через 15 лет	неопределенный ответ («не знаю», «не задумывался», «на интересной работе в интересном месте») или работа по другой специальности — 1; неконкретный ответ («психологом», «у меня будет кабинет») — 2; конкретный ответ («в МГУ профессором», «психологом в детском саду») — 3

Сравнение данных двух экспериментальных групп

Показатели	1-я группа		2-я группа		Уровень значимости различий
	среднее	мода	среднее	мода	
Опыт	1.00	1	1.59	1	$p < 0.005$
Время выбора профессии	2.22	1	3.00	3	$p < 0.03$
Причина выбора профессии	3.52	4	3.70	4	нет
Характер занятий	2.13	1	2.70	2	$p < 0.02$
Количество занятий	1.60	1	2.30	2	$p < 0.005$
Цель овладения профессией	2.78	3	2.15	3	$p < 0.005$
Поступление через год	2.74	3	2.74	3	нет
Смена профессии на более оплачиваемую	2.71	2	2.40	3	нет
Количество экзаменов	1.76	2	1.88	2	нет
Будущее через 15 лет	2.56	3	2.00	2	$p < 0.01$
Степень близости первой указанной профессии	3.70	4	3.09	3	$p < 0.02$
Степень близости второй указанной профессии	3.20	3	2.93	3	нет
Степень близости третьей указанной профессии	4.12	4	3.35	3	нет

профессий было решено использовать шкалу от 1 до 4, где балл, равный четырем, соответствовал максимальной близости данной профессии к работе психолога.

Результаты шкалирования представлены в табл. 2. Показатели моды дают представление о наиболее выраженных тенденциях в ответах на каждый вопрос. Сравнение двух групп испытуемых проводилось с помощью непараметрического критерия Манна—Уитни. Для иллюстрации направленности полученных различий в табл. 2 представлены также показатели средних значений. Среди москвичей есть те, кто уже имеет больший, чем учеба в школе, жизненный опыт (служба в армии, работа, учеба в вузе, колледже). Все бакинские студенты — вчерашние школьники, этим объясняется значимость различия по первой переменной («*Опыт*»). Студенты первой группы, как правило, принимали решение стать психологами только за полгода до поступления в учебное заведение, т.е. гораздо позже, чем студенты второй группы, большинство из которых сделали выбор на полтора года раньше. Но причина выбора профессии психолога совпадает в обеих группах — это восприятие психологии как интересной и в чем-то таинственной сферы деятельности. Поскольку у студентов второй группы интерес к

психологии проявился раньше, то неудивительно, что они существенно больше времени потратили на изучение литературы, посвященной этой дисциплине.

Преобладающая цель в обеих группах — «желание помочь людям или решать научные проблемы», но во второй группе больше студентов с менее «высокими» целями, и в результате есть значимая разница между группами по этому параметру. Студенты обеих групп в равной степени стали бы поступать через год в случае неудачного поступления, проявляют примерно равное нежелание сменить профессию психолога на более оплачиваемую и не хотели бы изменить число экзаменов. Но при этом студенты в Баку более четко и ярко представляют свое будущее через 15 лет, психология также в большей степени находится в центре их интересов, поскольку профессии, которые они выбрали бы, если бы не стали психологами, ближе к психологии, чем у студентов из Москвы.

Факторный анализ данных

Чтобы определить причину полученных различий между группами, был проведен факторный анализ. Основанием для выбора этого метода были некоторые наши предыдущие исследования (Родина, Прудков, 2000, 2002), где было показано, что посредством факторного анализа анкет студентов-психологов удается выделить фактор, который можно интерпретировать как выражение их мотивации к овладению профессией психолога.

Не все переменные были взяты для факторного анализа. От переменной «Опыт» отказались, поскольку у всех студентов первой группы по этой переменной были получены одинаковые баллы, а значит, в этой группе невозможно с данной переменной произвести некоторые математические процедуры, необходимые для факторного анализа. Предварительный корреляционный анализ показал очень высокую корреляцию между переменными «Характер занятий» и «Количество занятий», вызванную методом получения этих оценок из одного пункта анкеты, поэтому, чтобы избежать получения тривиального фактора, использовалась только переменная «Характер занятий». Из трех переменных, связанных с выбором профессии, отличной от профессии психолога, использовалась только оценка первой выбранной профессии, так как по этой переменной различие между группами наиболее существенно. Таким образом, факторный анализ методом максимальных общностей проводился по 9 переменным. В каждой группе было выделено по 2 фактора, которые объясняли в первой группе 21.8 и 17.0% дисперсии выборки, а во второй 21.4 и 12.1%. Нагрузки переменных (без вращения) на эти факторы для обеих групп представлены в табл. 3.

Факторные нагрузки

Переменные	1-я группа		2-я группа	
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 2
Время выбора профессии	-0.34	-0.64	-0.53	0.30
Причина выбора профессии	-0.24	-0.41	-0.64	0.40
Характер занятий	-0.33	-0.10	-0.59	-0.03
Цель овладения профессией	-0.82	-0.01	-0.06	0.45
Поступление через год	-0.58	0.18	0.43	0.58
Смена профессии на более оплачиваемую через год обучения	0.29	-0.66	-0.30	-0.12
Количество экзаменов	-0.14	0.62	-0.25	-0.50
Будущее через 15 лет	-0.57	-0.26	0.41	0.09
Степень близости первой указанной профессии	0.47	-0.11	0.61	-0.06

Можно заметить, что в целом по всей выборке первый фактор отличают большие нагрузки по переменным, которые описывают либо то, что было до поступления в учебное заведение, либо то, что будет после его окончания, например «Причина выбора профессии» или «Будущее через 15 лет». Большие по абсолютной величине нагрузки на второй фактор имеют преимущественно переменные, связанные с текущим процессом обучения, такие, как «Смена профессии на более оплачиваемую через год обучения» или «Количество экзаменов». Таким образом, можно сказать, что второй фактор описывает отношение к процессу обучения, в то время как первый отражает какую-то общую мотивацию, интерес к психологии.

Легко заметить, что переменные, которые имеют большие нагрузки на первый фактор, существенно различаются в обеих группах. В первой группе к ним относятся такие переменные, как «Цель овладения профессией», «Будущее через 15 лет», «Поступление через год», которые описывают прогнозирование студентами своего будущего. Во второй группе максимальные нагрузки имеют переменные, относящиеся к этапу выбора профессии: «Время выбора профессии», «Причина выбора профессии», «Характер занятий», «Степень близости первой профессии» (свидетельствует об определенном анализе перед принятием решения о выборе профессии).

Исходя из этих результатов можно сделать вывод о различной мотивации у студентов разных групп. Студенты первой группы активно нацелены в будущее, ими движет сильное желание получить знания для того, чтобы потом их применять в своей профессиональной работе. Студенты второй группы удовлетворены тем, что получают образование

по специальности, которую они выбрали в соответствии со своими интересами, способностями, опытом взаимодействия с людьми, но мало задумываются о своей будущей работе.

Можно предположить, что эти различия в мотивации являются следствием того места, которое занимает психология и профессия психолога в Азербайджане и России. Психология в России уже получила достаточно широкое распространение, и, например, опрос абитуриентов факультета психологии МГУ показывает, что среди них немало таких, кто лично знаком с каким-нибудь психологом-профессионалом и знает о психологии из бесед с ним. Первокурсники обнаруживают общее знакомство с трудами некоторых знаменитых психологов, интерес к определенным направлениям психологической практики. Однако некоторые из них говорят, что до поступления в университет их контакты с психологами не всегда оказывались удачными. Таким образом, представление о будущей профессии у студентов из Москвы более реалистичное, а отношение к ней скорее прагматичное: они хотят получить социально приемлемую профессию.

Ситуация в Азербайджане представляется нам несколько иной, хотя следует подчеркнуть, что наши представления о ней ограничены хотя бы тем, что авторы не владеют азербайджанским языком. Тем не менее можно привести некоторые факты. Например, в Бакинском государственном университете нет отдельного факультета психологии, а психология преподается на факультете социальных наук (<http://bsu.edu.az/tu/content/08062009054040>). Существует Ассоциация психологов Азербайджана, но ее сайт не обновлялся с 2002 г. (<http://apa.aznet.org/histru.htm>). В результате интенсивного поиска в Интернете на русском и английском языках организаций, оказывающих психологическую помощь в Азербайджане, была найдена только одна такая организация, хотя большинство населения Азербайджана свободно говорит по-русски. Кроме того, из бесед с первокурсниками Бакинского филиала МГУ, проводимых нами в рамках курса «Введение в профессию», сложилось впечатление, что у них отсутствует четкое представление о психологии, о работе психолога, об ее отличии от работы психиатра. При таких условиях, в психологию идут романтики, которые немного знают о выбранной профессии, но отличаются очень большим желанием освоить эту дисциплину, приносить пользу обществу, помогать людям.

Заключение

Данные нашего исследования подтверждают предположение о различиях в мотивации выбора и освоения профессии первокурсников из Азербайджана и России. Поэтому работа по психолого-педагогической поддержке процесса профессионализации будущих психологов должна быть по-разному организована в зависимости от их типа мотивации.

Вероятно, было бы полезно вовлекать российских студентов в процесс проектирования своей будущей профессиональной судьбы и постановки соответствующих индивидуальных целей в учебной деятельности. В работе с азербайджанскими студентами необходимо уделять внимание возможности получения ими большего количества информации о психологической профессии, знакомству с реально действующими психологами, созданию более объективного представления об этой специальности, которое позволило бы предупредить разочарование при столкновении с реальностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993.

Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. М., 1993.

Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

Родина О.Н., Прудков П.Н. Предпосылки успеха в труде психолога // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 4. С. 55—65.

Родина О.Н., Прудков П.Н. Особенности профессиональной адаптации начинающих психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. № 3. С. 25—35.

Родина О.Н., Прудков П.Н. Как психологи выбирают профессию // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2002. № 3. С. 52—65.

Н. Н. Зотова

ПРОИСХОЖДЕНИЕ ОШИБОК СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ И ВОЗМОЖНОСТЬ ИХ ПРОФИЛАКТИКИ

В литературе по профессиональному самоопределению существует представление об успешном выборе профессии как осознанном, самостоятельном и ответственном. Проведенный анализ ошибок старшеклассников при выборе профессии показал, что наиболее часто встречающейся причиной ошибок является низкая осознанность основных факторов выбора — «хочу» и «могу». Поэтому психологическое сопровождение профессионального самоопределения школьников необходимо начинать с их личностного самоопределения как необходимого этапа профессионального самоопределения.

Ключевые слова: успешный выбор профессии, ошибки выбора, осознанность, самостоятельность, ответственность, личностное и профессиональное самоопределение.

In the literature on professional self-determination there is a notion about a successful choice of a profession as conscious, independent and responsible. The analysis of errors of senior pupils when they choose a profession has shown, that the most common reason of errors is low consciousness of the main factors of the choice — «I want» and «I can». Therefore it is necessary to start the psychological support of professional self-determination of teenagers with their personal self-determination as a necessary stage of professional self-determination.

Key words: a successful choice of a profession, an error in choice, awareness, independence, responsibility, personal and professional self-determination.

Выбор профессии школьником только на первый взгляд представляется одномоментным актом принятия решения. На самом деле, по мнению Е.А. Климова, он осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» (Климов, 1996, с. 40). Другими словами, момент выбора является завершающей точкой длительного процесса профессионального самоопределения. Начинается этот процесс уже в ролевых играх дошкольников. В это время они осваивают функциональную сторону деятельности профессионала и внешнюю атрибутику: доктор лечит людей, он ходит в белом халате и с «трубочкой», чтобы прослушивать больного; пожарный заливает огонь и спасает людей из горящего дома, поэтому ему необходим специальный защитный костюм,

Зотова Наталья Николаевна — мл. науч. сотр. лаборатории «Психология профессий и конфликта» ф-та психологии МГУ. *E-mail:* natzotova@mail.ru

шлем, шланг и пожарная машина; балерина танцует на сцене в красивом платье — «пачке» и умеет бегать «на пальчиках» в пуантах и т.д. Далее процесс подготовки к весьма ответственному моменту в жизни проходит стихийно до периода подросткового возраста. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения школьников часто сводится к непродолжительным профконсультациям в 9-м и 11-м классе. Однако в настоящее время, когда, по социологическим данным, только половина учащихся после окончания вузов устраивается на работу по специальности, этого явно недостаточно. Известно, что лишь у небольшой части школьников довольно рано проявляются и способности к какому-то виду деятельности, и одновременно не только интерес, но и склонность, например, к музыке, рисованию или изучению языков. Обычно у них довольно рано происходит выбор профессии и далее идет уже целенаправленная подготовка к поступлению в соответствующее учебное заведение — высшее или среднее специальное. Однако не всегда, бывают случаи несовпадения способностей и интереса к профессии. Например, молодой человек, прекрасно рисующий, твердо решил стать артистом балета и поступил в хореографическую академию, хотя способностями не отличался. Родителям понадобилось несколько лет, чтобы понять, что интерес к балету — это скорее честолюбивые мечты об успехе на сцене, и помочь молодому человеку увидеть, что в легко дающемся занятии («рисовании для собственного удовольствия») также существуют широкие возможности успешного профессионального развития. Выбор профессии является для молодых людей первым обязательным, вынужденным выбором, которого они не могут избежать, хотя некоторые стремятся оттянуть момент как можно дольше или вообще переложить решение на ближайших взрослых — родителей, учителей, друзей. И это понятно: они воспринимают выбор профессии как слишком трудный и ответственный. Часто они так и формулируют: «Я выбрала, кем я хочу стать, но пришла к вам, чтобы убедиться в правильности своего выбора». Другими словами, они хотят разделить ответственность за принятое решение со специалистом. Причины трудности этого выбора состоят, во-первых, в том, что предпочтение одной альтернативы всегда есть отказ от прочих возможных альтернатив. Такую трудность испытывают школьники, способные к разным видам деятельности, например, могут конкурировать музыкальные и художественные способности, особенно если ребенок в обоих видах деятельности имеет определенные успехи. Причина трудности выбора профессии школьниками состоит также в том, что им необходимо учесть множество факторов. Прежде всего, они должны понять (осознать) свои интересы и склонности. Часто интересы могут конкурировать между собой, и тогда необходимо понять, увлечен ли подросток содержательной стороной деятельности или скорее ее внешними атрибутами, например возможным успехом, популярностью (хотя и это стремление подростка к публичности следует принимать во

внимание). Этот фактор обычно для краткости называют «я хочу». Далее учащимся следует понять, каковы их способности и как они соотносятся с его же интересами и склонностями. Это фактор «я могу». И здесь опять могут возникнуть проблемы, потому что учащийся либо хочет не то, что может (тогда нужно искать причины такого рассогласования), либо может многое, но в этом случае неясно, какое увлечение может стать профессией, а какое останется на правах хобби. Далее требуется учесть, будет ли выбранная профессия востребована на рынке труда и что ожидает этот рынок от современного профессионала. Это фактор «нужно». Кроме того, нужно учесть повышенные требования к здоровью (или отдельным его сторонам), предъявляемые некоторыми популярными профессиями. Также на выбор школьником профессии оказывают влияние социальный статус его семьи, ее традиции и экономическое положение, мнение близких друзей и значимых для подростка взрослых. Кроме того, необходимо научиться строить «личные профессиональные планы» (ЛПП), хотя бы даже в виде мысленных представлений, а также выработать ближайшие и отдаленные цели, осознавать возможные средства и пути их достижения, трудности на этом пути (Климов, 1984). И это еще не все, но для целей нашего анализа достаточно и этих трудностей.

Д.А. Леонтьев считает, что существуют три возможных варианта выбора — простой, смысловой и личностный, или экзистенциальный. *Простой* осуществляется при наличии у субъекта как альтернатив, так и критериев для их сравнения. *Смысловой* характеризуется наличием альтернатив, но отсутствием готовых критериев, субъекту нужно их выработать самому. При *личностном выборе* субъекту необходимо не только сформулировать критерии выбора, но и подготовить возможный набор альтернатив. «Выбор, совершаемый в процессе профессионального самоопределения, относится к третьей разновидности...» (Леонтьев, 2001, с. 58). Автор считает, что выпускники школ не готовы сделать полноценный выбор в силу недостаточной сформированности соответствующих психологических функций. Для обоснования своего мнения он приводит данные масштабного исследования развития планирования в подростковом возрасте Я.-Э. Нурми, делающего вывод о незавершенности формирования этой функции к 16—17 годам, о продолжении этого процесса и после 20-летнего возраста.

Неудивительно поэтому, что ошибки, совершаемые старшеклассниками при выборе профессии, многочисленны и постоянны в своем повторении, набор их не слишком видоизменился за 25 лет, с момента описания их Е.А. Климовым, лишь добавились некоторые новые, обусловленные изменением характера социально-экономического развития страны (Климов, 1984, с. 130—135). Эти ошибки общеизвестны, с большей или меньшей обстоятельностью они обычно описываются в научной и популярной литературе по профессиональному самоопреде-

лению школьников. Поэтому представляется полезным попытаться понять психологические причины их происхождения, что и является целью данной статьи. Без анализа причин ошибок невозможно вырабатывать пути их преодоления.

Посмотрим, чем отличается успешный выбор профессии школьником от неуспешного. Исследователи профессионального самоопределения называют необходимыми условиями успешного выбора такие качества, как «осознанность», «самостоятельность» и «ответственность» принятия решения (Зеер, 2006, с. 102; Климов, 1996, с. 126; Пряжников, 2003, с. 18). Цель и размеры статьи не предполагают подробного обсуждения этих понятий как основных условий успешного выбора профессии, поэтому лишь кратко остановимся на их соотношении. Осознанность является важнейшим условием эффективной регуляции человеком своей деятельности, «...именно способность к осознанной саморегуляции и является психологическим критерием человека как субъекта» (Конопкин, 2008). С субъектностью, по мнению А.К. Осницкого (2003), связана подлинная самостоятельность действий человека. Ответственность — это осознание способности выступать причиной изменений в себе и в мире и осознанное управление этой способностью (Леонтьев, 2005). Таким образом, осознанность является обязательным условием становления как самостоятельности, так и ответственности.

Прежде чем перейти непосредственно к анализу ошибок, остановимся на характеристике разных уровней готовности к выбору профессии у подростков. Опыт автора в области психологического сопровождения школьников на пути их профессионального самоопределения позволил разделить их на три группы по уровню готовности к выбору профессии в 10—11-х классах. Мы понимаем условность такой классификации, понимаем, что не все школьники являются яркими представителями своей группы, однако считаем ее полезной для уточнения того, в какой именно помощи они нуждаются.

В *первую группу* (с высоким уровнем готовности) мы включили школьников, у которых довольно рано выявились как склонность к какой-то области деятельности, так и соответствующие ей способности. Часто это бывают интересы в области музыки или искусства. Такие дети рано начинают получать дополнительное образование по выбранным направлениям, что способствует развитию их способностей, а успехи мотивируют и поддерживают интерес к занятиям. Они хорошо осознают свои склонности, часто целеустремленно развивают свои способности и некоторые нужные для будущей профессии качества (например, настойчивость). Фактически они уже сделали свой выбор, и даже если они по какой-либо причине передумают, можно надеяться, что их новое решение также будет достаточно осознанным, самостоятельным и ответственным.

Вторая группа (средний уровень готовности) — школьники, которые отличаются разнообразными интересами, склонностями и способностями ко многим областям деятельности. Они имеют несколько дополнительных занятий вне школы, активны, как правило, легко учатся и все успевают, но им трудно выбрать, какое увлечение могло бы стать их профессией. Они не осознают, что именно их привлекает в данном занятии, долго не могут определиться с выбором, откладывая его «на потом». Их представления о профессиях, а тем более о мире профессий фрагментарны, романтичны, весьма приблизительны. Учащимся этой группы требуется помощь профконсультанта прежде всего для осознания факторов «хочу» и «могу», а также для расширения их представлений о мире профессий и подготовке возможного набора альтернатив. То есть для успешного осуществления профессионального самоопределения (выбора профессии как одного из его этапов) необходимо личностное самоопределение. Поскольку эти молодые люди активны, способны к рефлексии, в определенной мере самостоятельны, то, опираясь на психологическое сопровождение профессионала, они смогут совершить выбор, о котором не пожалеют.

Третья группа (низкий уровень готовности) — подростки, которые не слишком стремятся учиться и не имеют явно выраженных склонностей за пределами школы, их интересы пассивны — послушать музыку, посмотреть телевизор, поиграть в компьютерные игры. На профконсультации они оказываются по воле родителей или учителей. В поведении они безынициативны, малоэмоциональны, несамостоятельны, не уверены в себе, плохо рефлексиируют свой жизненный опыт. Немалая часть из них имеет комплекс «обученной беспомощности» разной степени генерализованности: у некоторых он проявляется только в учебной деятельности, у других же — и во внешкольных занятиях. Им требуется серьезная и длительная помощь специалиста, но работать с ними нелегко из-за их безразличия и пассивности.

Обратимся теперь к анализу ошибок и начнем с самой вопиющей, приводящей фактически к случайному выбору. Итак, *ошибка первая* — выбор профессии под влиянием товарищей, за компанию. Чаще всего такую ошибку совершают учащиеся с низким уровнем готовности (третья группа). Мы полагаем, что главная причина ее совершения — это неосознанность своих склонностей и способностей, несамостоятельность, очень приблизительное представление о мире профессий. «Критерием субъекта является так называемая общая способность к саморегуляции (ОСС) произвольной активности...» (Конопкин, 2008, с. 23). Следовательно, школьники, совершающие эту ошибку, пока еще не стали субъектами своей профессиональной судьбы, точнее, проявляют свою субъектность в очень малой степени, совершенно недостаточной для принятия ответственного решения о выборе профессии. Они объясняют свое решение тем, что им все равно, какую профессию

получать, а с друзьями жаль расставаться. Это дает основание думать, что эти школьники находятся еще на стадии развития младших подростков, когда ведущей является деятельность общения, а не учебно-профессиональная, что должно быть присуще старшекласникам.

Ошибка вторая — возложение ответственности за выбор на ближайших взрослых — родителей, учителей и др. Одной из причин этого является отношение к выбору профессии как к выбору «раз и навсегда», до конца жизни, что усвоено ими из опыта прежних поколений. Это отношение рождает страх перед выбором, вызывает излишнее напряжение при принятии решения. Такие старшекласники мало знают о мире профессий. В частности, они скорее всего слышали, но не осознали, например, того факта, что профессии не долговечны, они «рождаются», «умирают», видоизменяются. Если им на нескольких примерах помочь проследить эти свойства профессий, то часть страхов с них снимется, но не все. Помогает также снимать страх продумывание нескольких вариантов выбора. Такие ошибки свойственны пассивным девочкам из второй группы (со средним уровнем готовности к выбору). Как мы уже говорили, они успешны и в учебе, и во внешкольных занятиях, но мало задумываются о себе, плохо осознают мотивы своих увлечений, они не самостоятельны, инфантильны и не хотят взрослеть, что иногда сами и формулируют. Они привыкли доверять взрослым больше, чем себе, и это их устывает. С ними нужна работа по развитию самосознания (темпы развития которого по каким-то причинам затормозились), по осознанию своих ценностных установок и смыслов, построению позитивного «Я-образа», по развитию их «чувства взрослости», которое появляется у детей в возрасте 10—11 лет (Возрастные..., 1967).

Ошибка третья — ориентация преимущественно на престижность и «доходность» профессии. В настоящее время это очень распространенная ошибка. Многие школьники не хотят думать о своих склонностях, или о содержательной стороне профессии. Они выбирают не профессию, а образ жизни (например, олигархов). Л.М. Митина отмечает в этой связи, что профессия «...выступает как средство для достижения этого образа жизни, а не как существенная часть самого образа жизни» (Митина, 2003, с. 3). Такой выбор делают лично незрелые школьники, они плохо осознают свои склонности, способности, возможности и совершают несамостоятельный и безответственный выбор под влиянием других людей. Они также не учитывают, что мир профессий изменчив и престижные профессии могут по объективным причинам потерять свою привлекательность. Но главное, чего они не понимают (не осознают), это то, насколько тоскливо заниматься нелюбимым делом. Свежий пример такой ошибки: молодому человеку нравилось ковать металлические изделия, он с 5-го класса занимался этим в кружке. В 11-м классе он сделал для участия в олимпиаде прекрасную работу, получил за нее призовое место, что позволило ему

без экзаменов поступить в педагогический институт на обучение по специальности «учитель технологии». Победа в олимпиаде позволила ему также без экзаменов поступить и в достаточно престижный технический вуз, родители настояли, чтобы он начал обучение именно в нем. Молодой человек закончил первый семестр и, взяв академический отпуск, вернулся к своей любимой ковке. Возможно, снова будет поступать в педагогический. Далее опишем сразу две однотипные ошибки. *Ошибка четвертая* — увлечение одной, например внешней, стороной профессии. Часто подобная ошибка совершается в отношении профессий врача или балерины. В первом случае школьники хотят помогать людям, лечить их, а нередко и самоотверженно спасать. Во втором случае они хотят блистать на сцене, представляют себе восхищенные глаза зрителей, кидающих цветы к ногам артистов, слышат их бурные аплодисменты. Это романтические фантазии на профессиональные темы, т.е. стадия развития профессионального самоопределения, свойственная подросткам 5—8-го класса. Когда такой слишком романтично настроенной старшекласснице по нашему совету родители организовали «экскурсию» по больнице с обстоятельными и доброжелательными комментариями знакомого врача, увлеченного своей профессией, произошла переоценка ценностей, девочка сменила свой выбор, к счастью для нее и ее возможных пациентов.

Такие же романтические представления являются причиной *пятой ошибки* — переноса отношения к знакомому профессионалу на его профессию. Например, в школе всегда есть учитель, вызывающий восхищение школьников, интересной подачей учебного материала, способностью увлечь даже слабоуспевающих в творческий процесс познания, манерой общения. И есть ученики, желающие стать «такими же» учителями. Итак, четвертая и пятая ошибки имеют одну причину — низкий уровень осознанности знаний о профессиях и о свойствах личности профессионала, настолько низкий, что ученики даже не дифференцируют их. Они знают только о тех свойствах, которые вписываются в их романтические представления и не проявляют активности для знакомства с другими сторонами профессии.

Ошибка шестая — отождествление учебного предмета с профессией. Такую ошибку часто совершают мальчики, которым свойственны рассуждения такого типа: «У меня физика, химия и математика хорошо идут, буду поступать в технический вуз, пока еще не знаю в какой». Это говорит о неразвитых представлениях детей о мире профессий и о себе, они не понимают, что именно им нравится в той или иной области знаний и как это может быть связано с профессией. Они в основном ориентируются на свое «могу» и мало занимаются своим «хочу», а о «надо» думают в основном с точки зрения престижности и финансовой стороны профессии. Но все-таки им достаточно легко помочь, опираясь на их активность, способность к рефлексии и опыт самостоятельности

и ответственности в других областях их жизни, не связанных с профессиональным самоопределением.

Следующие две ошибки мы прокомментируем очень коротко, потому что они являются либо частным случаем, либо следствием уже обсужденных нами ошибок. *Ошибка седьмая* — устаревшие представления о содержании профессии. *Ошибка восьмая* — отсутствие привычки разбираться в своих личных качествах. В обоих случаях имеет место очень приблизительное представление о важных основаниях для принятия решения (о профессии и о себе), что исключает возможность осознанного выбора.

Ошибка девятая — незнание или недооценка своих физических особенностей, недостатков, существенных при выборе профессии. Она также совершается от недостаточного понимания своих качеств (возможностей, ограничений). Обсуждая их со старшеклассниками, мы не только говорим о необходимости учитывать эти ограничения, но и используем эту тему как информационный повод для мотивации школьников к активности, ответственности за свою судьбу. Рассказываем о людях, которые, несмотря на свои физические недостатки, смогли добиться очень многого.

Ошибка десятая — незнание основных действий, операций и их порядка при подготовке к выбору профессии, это главная ошибка. Если не осознана цель деятельности, не продуманы средства ее достижения, не учтены условия и возможные трудности на пути к ней, вряд ли можно ждать успеха.

Подводя итог обсуждению ошибок, можно констатировать, что большинство из них имеет своим источником недостаточную степень осознанности материалов, нужных для принятия решения. Ранее, сравнивая содержание понятий «осознанность», «самостоятельность» и «ответственность», мы обратили внимание на то, что осознанность является обязательным условием становления самостоятельности и ответственности. Это позволяет предположить, что в целях профилактики ошибок выбора профессии необходимо прежде всего усиливать работу в направлении повышения осознанности выбора, осознанности факторов «хочу», «могу» и «надо». Это будет способствовать становлению позитивного «Я-образа», развитию ценностных установок и личных смыслов. Сензитивным для этих процессов временем является младший подростковый возраст (Возрастные..., 1967). Поскольку именно в это время ведущей становится деятельность общения, дети открыты для сотрудничества со взрослыми, они склонны к самопознанию, самовоспитанию, самосовершенствованию. А поскольку переход из младшей школы в среднюю является достаточно трудным для школьников, но при этом не имеет психологического сопровождения, младшие подростки испытывают особую потребность в общении со взрослыми (Цукерман, 1998). Анализ ошибок показал, что причиной некоторых

ошибок, например (четвертой и пятой), является тот факт, что у части старшеклассников профессиональное самоопределение находится на стадии профессиональных фантазий, романтических представлений о профессии, что свидетельствует о задержке развития этого процесса (первая ошибка). Общеизвестно, что успешное развитие ребенка на предыдущей стадии является залогом успешности развития на следующей стадии. Поэтому, опираясь на понятие «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского и представления о «ведущей деятельности» Д.Б. Эльконина, мы считаем, что с младшими подростками необходимо проводить работу по личностному самоопределению (по осознанию их собственных интересов, склонностей, способностей, личных качеств, ценностей, смыслов, становлению позитивного «Я-образа» и т.д.). Личностное самоопределение становится при этом необходимым этапом профессионального самоопределения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. М., 1967.

Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2006.

Климов Е.А. Как выбирать профессию? М., 1984.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.

Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // *Вопр. психологии.* 2008. № 4. С. 23—34.

Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // *Вопр. психологии.* 2001. № 1. С. 57—66.

Леонтьев Д.А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем // *Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии.* Т. 2. Вильнюс, 2005. С. 7—22.

Митина Л.М. Введение // *Психологическое сопровождение выбора профессии* / Под ред. Л.М. Митиной. М., 2003. С. 3—4.

Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности и подготовка к профессиональному самоопределению // *Психологическое сопровождение выбора профессии* / Под ред. Л.М. Митиной. М., 2003. С. 14—26.

Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.; Воронеж, 2003.

Цукерман Г.А. Десяти–двенадцатилетние школьники — «ничья земля» в возрастной психологии // *Вопр. психологии.* 1998. № 3. С. 17—31.

В. А. Михеев

ТРИ ОПОРНЫХ МОМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

В статье показано, что образовательные установки, сформулированные Е.А. Климовым в отношении подготовки педагогов, являются действенными и для психологов. Высказано предположение, что эти три опорных момента профессиональной подготовки (обостренное «чувство одушевленности», способность добывать требуемое психологическое знание и активная познавательная позиция) являются базовыми для всех профессий типа «Человек—Человек». Кратко изложено содержание занятий курса «Введение в профессию», которые автор статьи стремился проводить в соответствии с обозначенными образовательными установками.

Ключевые слова: психическая реальность, «чувство одушевленности», психологическое знание, познавательная позиция, надситуативная активность, специалист, профессионал, эллиптическая модель сознания, творческая самостоятельность.

The article shows that the educational sets formulated by prof. Klimov and proved to be effective for training both teachers and psychologists. The author believes that three key points of professional training (that is a keen sense of animateness, an ability of obtaining any psychological knowledge required as well as active cognitive position) are common for all human-related professions. The article also briefly describes the “Introduction to profession” course.

Key words: psychic reality, sense of animateness, psychological knowledge, cognitive skills, oversituational activity, expert, professional, elliptic theory of mind, creative activity.

Когда-то, еще в 1997 г., Евгений Александрович Климов на заседании Координационного совета по психологии при Министерстве общего и профессионального образования ставил вопрос: «Какую психологию и как преподавать будущим педагогам?» (Климов, 1998). Говоря в своем выступлении, что главный смысл преподавания психологии будущим педагогам должен состоять в том, «чтобы будущий учитель стал несколько лучшим психологом, чем это могло бы быть без изучения данного предмета», Евгений Александрович уделил внимание следующим моментам преподавания: прежде всего педагогам нужны

Михеев Вячеслав Александрович — канд. психол. наук, науч. сотр. лаборатории «Психология профессий и конфликта» ф-та психологии МГУ. *E-mail:* vam49@ya.ru

«ясные представления о специфической психической реальности», потому что у них «должно быть прежде всего именно обостренное “чувство одушевленности” сторонних людей»; далее, педагоги должны не только пользоваться известными психологическими знаниями, но и уметь производить «новое потребное психологическое знание», которое бы отвечало конкретной педагогической ситуации; и наконец, то, что должно лежать в основе любого преподавания вообще: еще до изучения теоретических положений и получения «полной ориентировочной основы» включать студентов в обсуждение трудных и проблемных областей преподаваемого предмета. «Пусть студенты строят предположения, варианты решений, не располагая пока достаточными теоретическими знаниями. Пусть строят имплицитные (“самодельные”, субъективные) объяснения и проекты, “ломают голову”». Потому что активные формы обучения мотивируют и побуждают к мысленному поиску, к построению гипотез, «а не просто к получению готового ответа, которого, строго говоря, в готовой конкретной и безупречной форме может и не быть» (Климов, 1998).

Итак, названы три опорных момента психологического образования педагогов:

- обостренное «чувство одушевленности» по отношению к ученику (вообще, к другому человеку);
- способность добывать нужное психологическое знание, непосредственно находясь в педагогической ситуации;
- активная познавательная позиция.

Стоит только чуть-чуть внимательнее присмотреться к данным Е.А. Климовым образовательным установкам, чтобы увидеть всю их «сермяжную правду». Действительно, разве можно пассивно приобрести действенные знания? Нет, это будут только заученные сведения, только запомненная информация. Разве можно эффективно использовать такую информацию в практических, всегда уникальных ситуациях? Тоже нет, ибо она годится только для нормативных, усредненных случаев. Но такие встречаются крайне редко: каждая жизненная ситуация (повторим еще раз) уникальна. Поэтому нужно обладать способностью производить такое психологическое знание, которое, отвечая целям деятельности (в данном случае педагогической), учитывало бы нетипичные особенности текущей ситуации. Но встает вопрос: как такое возможно? Ведь нельзя же это знание получить из «ничего», не вспоминая ранее заученное? Из чего же тогда? Вот почему нужно это «обостренное чувство одушевленности», или, по-другому, «душевное чувство». Если оно развито, тогда оно-то и поведет, оно-то и будет подсказывать единственно верные шаги педагогу. Ведь нет других опор, кроме этой предельно чувствительной педагогической интуиции. Выходит, Евгений Александрович указал на самые что ни на есть ключевые моменты психологической подготовки будущих педагогов.

Но что примечательно, эти установки оказываются действенными не только в отношении образования педагогов. Повторим вопрос, поставленный Е.А. Климовым, однако зададим его, несколько специфицировав и «помножив сам на себя», в отношении психологов: какие представления, навыки и ПК у «адептов» психологии (термин Е.А. Климова) должны быть и как их «преподавать» будущим психологам? Хотя существуют учебные программы по каждому предмету, этот вопрос вовсе не надуманный. Каждый раз, как только происходят «подвижки» учебного плана (а они не могут не происходить в динамично развивающихся отраслях знания), всплывают вопросы: *что и как преподавать?* Г.Ю. Любимова формулирует их более строго: «Проблема совершенствования процесса психологического образования распадается на две подпроблемы: *как преподавать* (по содержанию, методам и т.д.) и какой смысл вкладывать в понятие *качественного психологического образования*» (Любимова, 2001, с. 57). Особо актуальными эти вопросы стали и для автора данной статьи в связи с «подвижками» в отношении учебного курса «Введение в профессию».

По Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 020400 «Психология» на общепрофессиональный курс федерального уровня «Введение в профессию» полагается 30 часов аудиторных занятий. Согласно стандарту, занятия должны проводиться в соответствии с утвержденной учебной программой. На факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в связи с экспериментальным поиском (смею надеяться) обновления содержания образования в 2009/10 учебном году на курс «Введение в профессию» было отведено всего 10 аудиторных часов (5 занятий). Такое резкое сокращение времени занятий поставило перед преподавателями этого предмета непростую задачу. Потребовалось провести ревизию учебной программы курса и ответить на вопрос: какие непременно требуемые психологу и ни при каких обстоятельствах не элиминируемые «знания» (понимаемые в данном случае очень широко: представления, установки, ценности, личный опыт) должны составить содержание этого краткого курса? И здесь же: как проводить занятия, чтобы эти «знания» не только успеть преподавать, но и сделать действенными? Нужно не забывать, что эти занятия проводятся со студентами-первокурсниками, только что вступившими в число приверженцев психологической науки («адептов») в основном прямо со школьной скамьи.

Вот тут-то и пригодились образовательные установки Е.А. Климова, сформулированные им в отношении задачи психологической подготовки педагогов. Для начала покажем, что для успешной подготовки психологов нужны в первую очередь все те же опоры, что и для подготовки педагогов. (Пожалуй, не чрезмерным будет утверждение, что эти установки являются базовыми для освоения вообще всех профессий типа «Человек — Человек»).

1. Чтобы работать с психическими особенностями и проявлениями другого человека (его идеалами и ценностями, мотивами и эмоциями, качествами, способностями, функциями и др.), а лучше сказать — чтобы «работать» с его душой, будущий психолог должен обнаружить эту душу прежде всего сам у себя и научиться ее внимательно выслушивать. Это очень важно для любого практически работающего психолога. Но и тот, кто в дальнейшем посвятит себя научному изучению психических процессов, должен прежде всего открыть их в себе самом. Только пережив психическую реальность субъективно, можно будет угадывать и чувствовать ее за словами и понятиями объективных репрезентаций. Ведь в том и состоит трудноразрешимое противоречие научной психологии, что она исследует объективными методами субъективное содержание (а не только поведенческие реакции, как того хотелось бы бихевиористам).

Одна из проблем обычного человека состоит в том, что он или страдает в своих переживаниях и теряет себя в них (об этом состоянии, перефразируя, можно сказать: не я, но боль/страх/печаль и т.д. — во мне); или же человек почти не замечает движений своей души и всеми силами живет во внешнем мире (что в большой мере свойственно юношескому возрасту. — См. об этом у И.С. Кона, Э. Эриксона и др.). И в том и в другом случае он «промахивается» мимо себя: один раз — как чересчур мнительный, другой раз — как чересчур впечатлительный. Психолог, в отличие от таких людей, должен уметь, обостренно чувствуя душевное состояние другого человека, не терять при этом своего собственного Я. Он должен научиться как бы раздваиваться на эмпатическую (сочувствующую) часть себя и на действующую — в пределах профессиональной компетенции. Иначе говоря, должен научиться занимать и удерживать профессиональную позицию. Но этот навык в основе своей как раз и предполагает обостренное «чувство одушевленности», значимости которого Е.А. Климов отводит первейшее место.

2. Если проводить различие между «специалистом» и «профессионалом», можно сказать, что специалист — это тот, кто успешно действует в стандартных условиях и решает привычные задачи. Профессионал же отваживается вторгаться в область неведомого, принимая всю полноту ответственности за риск на себя. Он постоянно проявляет «надситуативную активность» и ищет нестандартные ситуации, чтобы удостовериться в росте собственной компетентности. Именно через решение таких непривычных, может быть, вообще впервые встающих задач происходит его профессиональный рост. Но если перед профессионалом встает новая задача, то на какой опыт и на какие средства он может рассчитывать в процессе ее решения? Ответ напрашивается только один: он должен уметь извлекать необходимые «знания» и приемы деятельности из самого себя, поставленного в трудное и необычное положение. В эпосе Джона Р.Р. Толкина «Властелин ко-

лец» есть удивительный персонаж — хоббит Фродо Бэггинс, который, когда его прижмет, умудряется находить выход из самых необычных и угрожающих жизни ситуаций. Но заранее он к ним не готов и у него нет никакого предварительного опыта. Представляется, что этот хоббит является собой архетипический прообраз такой творческой (порождающей новый опыт) способности профессионала. Как раз словами Т.М. Буякас: «...профессионал видится нам как человек, который может и должен соответствовать требованиям текущего момента — уметь разрывать свою непрерывность, высвободиться из-под власти стереотипов и породить совершенно новый, предельно точный, единственно нужный и возможный сейчас ответ. Через такой ответ он впервые обретает новый опыт» (Буякас, 2005, с. 9).

Удивительный пример такого профессионального овладения ситуацией дает Карл Роджерс, когда рефлектирует свои наиболее удачные случаи консультирования и психотерапии. В одной из последних статей, посвященных «человеко-центрированной психотерапии» (а не «клиенто-центрированной», как прежде), Роджерс описывает особого рода состояние, позволяющее ему интуитивно совершать верные целительные действия. Ввиду важности и уникальности подобного опыта (может быть, не столь редкого, но почти не акцентируемого другими авторами), стоит привести высказывание Роджерса полностью: «Когда я нахожусь в наилучшей форме как фасилитатор или терапевт, т.е. когда я ближе всего к моему внутреннему, интуитивному Я, когда я каким-то образом соприкасаюсь с неизвестным во мне, когда, возможно, я нахожусь в слегка измененном состоянии сознания, тогда все, что бы я ни делал, оказывается целительным. Тогда просто мое *присутствие* освобождает и помогает. Я не могу ничего сделать, чтобы вызвать это состояние, но когда я могу расслабиться и стать ближе к своей трансцендентальной сущности, тогда я в отношении с клиентом могу вести себя странно и импульсивно, чему я не могу найти рациональных оправданий и что никак не связано с моими мыслительными процессами. Однако каким-то странным образом такое поведение оказывается верным. В такие моменты кажется, что мой внутренний дух вышел вовне и прикоснулся к внутреннему духу другого человека. Наше отношение трансцендирует себя и становится частью чего-то большего. Имеют место существенные и очевидные рост, исцеление, энергия» (Роджерс, 2001).

Для концептуализации опыта подобного рода мною была предложена *эллиптическая модель сознания*, схематически описывающая возможность «совместно-разделенных переживаний» (Михеев, 2005). Условием возможности подобных «совместно-разделенных переживаний» является отстранение от собственной эго-центрации, успокоенность собственных чувств и освобождение в себе места для присутствия Другого. Тогда возможно двухфокусное пространство совместного бытия (со-бытия), где один полюс занимает наблюдающе-сочувствующее и сразу

же утвердительно-укрепляющее «Я» психолога, а другой — страдающее «Я» человека, взывающего о помощи. Как бы некое «эллиптическое состояние». Оно-то и позволяет профессионалу порождать «единственно нужный» новый опыт, полностью отвечающий сложившейся ситуации. По-видимому, возможность получения такого опыта и должна служить критерием достижения психологом высот профессионального мастерства. И это задает ориентир профессиональной подготовки психологов — сразу, исходно не только нацеливать на приобретение специальности, специальных знаний, умений и навыков, но и мотивировать на дальнейший профессиональный рост, на задачу достижения вершин профессионализма.

3. Вряд ли будет откровением то, что большинство студентов первых курсов занимают пассивную позицию в отношении своего профессионального образования. Практически каждый преподаватель первых курсов сталкивается с тем, что студенты (даже те, которые стремятся учиться и получать «знания») ждут указаний для каждого своего шага и редко самостоятельно выходят за пределы учебной программы. Причин этому несколько, не в последнюю очередь пунктуальная требовательность ряда преподавателей. Не позволяя себе быть более свободными и более спонтанными, они не позволяют этого и своим студентам. Да, свободу может дать только свобода! Другой, и может быть основной, причиной является существующая система школьного образования. По этому поводу много сказано и много написано, но «воз и ныне там». Конечно, учителя-новаторы — истинные педагоги — находят способы обходить требования Минобрнауки и делать свои уроки творческими и динамичными. Но в системе массового образования таких подвижников единицы. Это проблема не только нашей страны, но и большинства стран мирового сообщества. И это понятно: в первую очередь нужны послушные исполнители. Поэтому школа продолжает выполнять свои репрессивные функции и делать из подвижных и любознательных детей «прилежных» учеников (Лобок, 2001). После такой обработки (а ведь сдают экзамены и поступают в вуз как раз наиболее «прилежные»), оказывается, очень трудно вернуть человека в состояние активного поиска своего жизненного и профессионального пути.

Очевидно, что «воспитание к свободе» (Карлгрен, 1993) — это вопрос более обширный, чем только задача профессионального становления. Тем не менее он напрямую (и в первую очередь) касается педагогов и психологов. Гуманистически ориентированная психология ставит его в самый центр понимания задач психологической помощи и проблемы Человека в целом. Так, рассматривая вопрос о категории «свободной причинности», В.А. Петровский вводит принцип *активной неадаптивности*, согласно которому «...человеческий индивид есть *активно-неадаптивное* существо, свободно и вместе с тем ответственно выходящее за границы предустановленного» (Петровский, 1997, с. 132).

Открывающаяся в свободном деянии и через него «...перспектива неизведанного должна содержать в себе *вызов*, отвечая на который индивид производит (*полагает*) себя как субъект» (там же).

Но отчет истории «гуманистической перспективы в психологии» нужно начинать гораздо раньше. Еще в 1922 г. С.Л. Рубинштейн заявлял о принципиальной роли свободной активной деятельности («творческой самодеятельности») в деле становления субъекта. По Рубинштейну, научное, объективное знание не должно быть пассивным; оно является конструктивным, т.е. конструируется, создается, формируется в ходе творческой самодеятельности. Вместе с этим «в своих деяниях» формируется также и сам субъект: «...субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется» (Рубинштейн, 1986, с. 106). «В творчестве создается и сам творец», — снова и снова настаивал Рубинштейн. Но то же самое теперь следует сказать и о профессионале: профессионал определяется и создается только в актах творческой самодеятельности (*самостийности*, сказал бы Е.А. Климов), и только через них. Таким образом, принципу активности (активного деятельного свершения) следует отвести одну из ведущих ролей в процессе образования профессионала. Потому что инициированием активности учащегося и «...направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» (там же). Это положение является ключевым принципом инициальной психотерапии и психагогики (Пузырей, 2005). И это — то положение, которое вообще должно лежать в основе любого образования.

Определение основополагающих моментов профессиональной подготовки будущих психологов останется незавершенным, если оно не будет доведено до своего практического осуществления. Такая попытка была предпринята автором на занятиях по «Введению в профессию». Понятно, что за пять занятий реализовать в достаточной мере обозначенные здесь установки нельзя. Можно только наметить путь их возможного внедрения в ходе дальнейшего образования.

Занятия строились и проводились так, чтобы содержательный материал осваивался не иначе, чем в формах, соответствующих указанным образовательным установкам. Сразу же, начиная с самого первого занятия, ставилась задача — перевести студентов в активную образовательную позицию. После самопрезентации, проводившейся в игровой форме знакомства и представления себя друг другу (с ответами на вопросы: «кто я?» и «почему я решил/решила стать психологом?»), проводилась дискуссия о необходимости и сложностях специального профессионального образования. Обозначившиеся позиции нужно было подкрепить на следующих занятиях, самостоятельно разыскав подтверждающие документальные материалы. Эти материалы могли быть найдены на основных психологических сайтах, которые также следовало самостоятельно освоить. Для этого на каждом занятии кто-

то из студентов рассказывал о «карте», тематике и ресурсах одного из значимых психологических сайтов («Факультет психологии МГУ», «Флогистон», «Гуманитарные технологии», «Школьный психолог», «Мы и мир: Психологическая газета»), отмечая наиболее, на его взгляд, интересные материалы. Каждый раз приветствовалась и поощрялась всякая познавательная активность (но, конечно, в области изучаемой темы), если она выходила за пределы предложенных заданий. В этих случаях преподаватель как бы отступал в тень, предоставляя учащемуся большую самостоятельность. Считается, что, действуя в «зоне ближайшего развития» (ЗБР), учащийся более эффективно осваивает учебный предмет. Но на этом пути есть свои «подводные камни». А.Н. Поддяков предупреждает: «Слишком большая ЗБР ученика может означать не только его способность справляться с новой информацией, но также и его практически неограниченную способность следовать за персонами, более компетентными и влиятельными, чем он сам, соответствуя любым внешним требованиям. Это, в свою очередь, означает, что человек “аморфен и не имеет собственной идентичности... Он формируется другими в большей степени, чем создает себя сам”¹» (Поддяков, 2002). Возможно, ЗБР к юношескому возрасту должна резко сокращаться, открывая пространство для большей самостоятельности.

Уже на первом занятии выяснилось, что многим студентам трудно дается анализ своих намерений и мотивов, побудивших их поступить на факультет психологии. И не только потому, что у них нет соответствующих понятий, но и потому, что они недостаточно чувствительны к своей внутренней жизни. Им гораздо проще было рассказывать о внешних обстоятельствах. Чтобы повернуть вектор направленности вовнутрь, кроме акцентирования важности этого для психологов, студентам было предложено написать ряд домашних сочинений, требующих внутреннего самоанализа («Мир моих увлечений», «Деятельность, которая мне удастся лучше всего», «Чем для меня привлекательна профессия психолога», «Каких способностей мне сейчас не хватает, чтобы стать успешным психологом»). Кроме того, задавалось «футуристическое» сочинение — на тему своего профессионального будущего: «Моя работа и заботы через 5—6 лет» (или в более отдаленное время). Такое «самофутурирование» помогает студентам сначала проигрывать в воображении, а затем, уже с самых первых этапов обучения, намечать возможный путь своей будущей профессионализации².

Острая проблема, с которой сталкиваются студенты-психологи не только первого, но и последующих курсов, — необходимость судить о

¹ Цитируется работа: *Benson C. The cultural psychology of self: place, morality and art in human worlds. L.; N.Y., 2001. P. 134.*

² См. более подробно в статье автора, специально посвященной этому вопросу (Михеев, 1997).

внутреннем мире другого человека. Хорошо, если этот Другой имеет сходную структуру психической организации. Тогда судить о его поступках и переживаниях можно по аналогии со своим внутренним опытом.

Но что делать, если подобного опыта нет? Где и как его приобрести? Главенствующую помощь в этом всегда оказывала серьезная художественная литература. Наряду с катарсической, типологизирующей, нравственной и развивающей воображение художественная литература осуществляет «децентрирующую» и «вовлекающую» функции. Поэтому очень важно знакомить студентов с такой литературой, где имеются тонкие описания широкого спектра переживаний, причем часто непривычных и странных. С этой целью были составлены аннотированные списки художественной литературы, рекомендуемой студентам для прочтения. Еще рекомендовались книги, в которых авторы, обделенные в чем-то природой или, наоборот, наделенные особыми способностями, описывали опыт своей жизни и необычный для большинства из нас внутренний мир. Чтение таких книг, безусловно, должно расширять горизонты внутреннего опыта психолога.

В этой связи хочется заметить, что было бы исключительно полезно знакомить будущих психологов с биографиями и автобиографиями уже состоявшихся известных психологов. И не просто знакомить, а дать им возможность погрузиться в жизненные коллизии и лабораторию психологической мысли этих психологов. Такое возможно при неторопливом, даже намеренно замедленном чтении биографий, когда требуется не спешное запоминание материала, а неспешное и раздумчивое его проживание-переживание. Вникание и осмысление. И в то же время соотнесение «героя»-протагониста с самим собой. Вот тогда-то и происходит «примерка и приладка», так сказать, к возможному пути своего профессионального становления. Раньше, когда времени для занятий было больше, студенты в самом начале учебного курса выбирали себе из аннотированного списка книгу для такого неторопливого чтения, а в конце курса писали реферат на тему жизненного и профессионального (творческого) пути заинтересовавшего их психолога. К сожалению, из-за недостатка времени в этом году пришлось ограничиться только рекомендательными мерами — предложить студентам список соответствующих книг с тем, что, может быть, они прочтут их в дальнейшем самостоятельно.

На последнем, завершающем занятии студентам было предложено еще одно «футуристическое» задание — нарисовать эмблему и придумать слоган (лозунг), которые бы выражали саму суть деятельности, которую они предполагают профессионально осуществлять. Достаточно популярными оказались изображения человека (в разнообразных видах) и дерева. Встречались небо и море. Конечно, было много вариаций знака «пси». Но больше чем у половины студентов на эмблеме было

изображение Солнца, а в слогане присутствовало слово Свет. Это весьма и весьма показательно — нацеленность и устремленность юных душ на светлые образы и благие дела. Сохраняется ли она до времени завершения учения на факультете? И после него? Может быть, одна из основных задач психологического (и не только) образования должна быть сформулирована с учетом факта подобной мотивации: как сделать так, чтобы не затемнить этот изначальный Свет, влекущий в профессию будущих психологов?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Буякас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 2. С. 7—17.

Карлсен Ф. Воспитание к свободе: Педагогика Рудольфа Штейнера. М., 1993.

Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопр. психологии. 1998. № 2. С. 57—60.

Лобок А.М. Вероятностный мир: Опыт философско-педагогических хроник образовательного эксперимента. Екатеринбург, 2001.

Любимова Г.Ю. «Внутренняя картина» процесса профессионального становления психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2001. № 4. С. 57—66.

Михеев В.А. Самофутурирование: путь в профессию // Мир психологии. 1997. № 3. С. 95—108.

Михеев В.А. От проблемы феноменологического подхода в психологии к задаче введения в профессию «Психолог» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 2. С. 17—32.

Петровский В.А. Очерк теории свободной причинности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. М., 1997. С. 124—144.

Поддьяков А.Н. Взаимодействие обучения и развития при различных целях и ценностях участников педагогического процесса // Исследования обучения и развития в контексте культурно-исторического подхода. М., 2002. С. 170—181.

Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М., 2005.

Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопр. психологии. 2001. № 2. С. 48—58.

Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности (К философским основам современной педагогики) [1922] // Вопр. психологии. 1986. № 4. С. 101—108.

Ю. В. Мотькина

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ РЕФЛЕКСИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

В статье описывается постановочная часть исследования роли опережающей рефлексии в профессиональном развитии руководителей, ход исследования и намечаются пути анализа полученных данных. Это исследование необходимо в интересах психологической науки, поскольку позволяет внести вклад в фундаментальное понятие рефлексии, а также в интересах практики работы с руководящим персоналом с целью повышения эффективности профессионального развития. Автором выдвинута гипотеза, согласно которой опережающая рефлексия способствует профессиональному развитию руководителей посредством формирования осознанного отношения к профессиональному развитию и карьерному росту.

Ключевые слова: опережающая рефлексия, гармоничность плана профессионального развития, потенциал профессионального развития.

The article deals with the statement of the problem of connection between the antedating reflection and the effectiveness of manager's professional development, with the description of the progress of the research and with the definition of ways of data analysis. This research can enrich scientific psychology to the fundamental concept of the antedating reflection and help practical psychology to work with managerial staff to increase their professional development efficiency. The author puts forward the hypothesis that the antedating reflection contributes professional development of managers by forming conscious position to professional development and career making.

Key words: antedating reflection, harmonicity of plan for professional development, potential for professional development.

Управленческие кадры востребованы во всех отраслях народного хозяйства. На руководителя возложена наибольшая доля ответственности за успешное развитие и функционирование организации, подразделения, коллектива. Смещение акцента в современном менеджменте с технических исполнителей на руководителей приводит к повышению требований к руководителю. В связи с этим подбор и профессиональное развитие руководителей являются актуальной проблемой современной

Мотькина Юлия Валерьевна — аспирантка кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* motkinauv@gmail.com

Работа выполнена под руководством докт. психол. наук Т.С. Кабаченко.

практики, причем карьерный рост сотрудников организации в ряде случаев является экономически более выгодным, чем подбор руководителей из внешней среды.

Е.А. Климов указывает на то, что перед субъектом в начале профессиональной деятельности (в данном случае управленческой деятельности) стоят задачи осмысления, планирования и реализации своего жизненного пути (Климов, 1998). Однако практика работы с персоналом организации демонстрирует, что многие люди, даже испытывая неудовлетворенность работой из-за отсутствия карьерного роста, не вкладывают силы в собственное профессиональное развитие, объясняя это отсутствием времени либо считая обучение формальностью. При этом профессиональная деятельность становится неэффективной, возникает неудовлетворенность жизнью в целом, возрастает стремление объяснять неудачи внешними обстоятельствами (отношением с руководством, бюрократической системой и др.). Таким людям не свойствен выход в рефлексивную позицию по отношению к собственной трудовой деятельности и карьерному пути.

Тенденция инвестирования в развитие собственных сотрудников и ключевая роль активной, рефлексивной позиции человека по отношению к собственному профессиональному развитию определяют интерес исследователей к рефлексии в трудовой деятельности и в профессиональном развитии человека как субъекта деятельности. В психологии труда большое внимание уделяется профессиональному развитию субъекта деятельности. Согласно Е.А. Климову, «центральная задача психологии труда как науки состоит в изучении фактов и закономерностей психической регуляции функционирования и формирования человека как субъекта труда...» (Климов, 1998, с. 35). Среди множества факторов, влияющих на эффективность профессионального развития, особо можно выделить рефлекссию, а говоря о предстоящем развитии, опережающую рефлекссию, что в меньшей степени попало в поле внимания исследователей.

Исследования рефлексии проводились в контексте изучения мыслительных процессов (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов и др.), личностных особенностей (Н.И. Гуткина, В.М. Ревякина и др.) и взаимодействия между людьми (Б.Ф. Ломов, Г.Н. Андреева), а также в деятельности (В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий). На важную роль рефлексии в управленческой деятельности указывают многие авторы (Т.С. Кабаченко, А.В. Карпов, В.В. Пономарева, Л.Д. Столяренко и др.). Они доказывают, что рефлексия является необходимым условием эффективности управленческой деятельности и профессионального развития руководителя.

В психологических исследованиях рефлексии имеются указания на опережающую рефлекссию как форму рефлексивных процессов. Эта форма рефлексии называется по-разному: перспективная (Ладен-

ко, 1995), перспективная (Карпов, 2006), опережающая (Щедровицкий, 1986).

И.С. Ладенко (1995) выделяет три формы рефлексии — ретроспективную, проспективную, интроспективную. При интроспективной рефлексии производится контроль и корректировка текущей деятельности, усложнение мыслительных процессов в ходе ее выполнения. При ретроспективной рефлексии происходит реконструкция прошлого опыта, схем и средств осуществлявшейся ранее деятельности посредством воссоздания ее механизма. Проспективная рефлексия понимается автором как процесс последовательных уточнений модели в ходе мысленного эксперимента при проектировании сложных систем. Аналогичные формы рефлексии выделяют А.В. Карпов (2006), В.В. Пономарева (1999), называя их ретроспективной, проспективной и ситуативной и используя как шкалы в «Методике определения индивидуальной меры рефлексивности».

Применительно к анализу профессионального развития субъекта деятельности это означает, что рефлексия человеком собственного профессионального развития выступает в ретроспективной форме как рассмотрение уже пройденного пути, в ситуативной форме как понимание своего настоящего положения, а также в опережающей форме как рассмотрение возможностей дальнейшего профессионального развития.

Однако в источниках, классифицирующих формы рефлексии по временному фактору, имеются ссылки на то, что наработки в области психологии рефлексии относятся к ретроспективной и ситуативной рефлексии (Ладенко, 1995). Понятие проспективной (опережающей) рефлексии описывается в литературе значительно реже и в общем виде. Имеющиеся описания не дают ответов на вопрос о соотношении понятий «опережающая рефлексия» и «опережающее отражение». Таким образом, анализ исследований рефлексии показал недостаточность конкретно-научной разработки понятия опережающей рефлексии.

Рассматривая понятие опережающей рефлексии, необходимо учитывать, что она находится на стыке рефлексивных процессов и процессов опережающего отражения. Рефлексия представляет собой процесс, направленный на осмысление и обоснование предпосылок собственных действий, требующий обращения сознания на себя (Карпов, 2004). посредством рефлексии человек может оценивать себя с позиции другого человека, свое прошлое с точки зрения настоящего, а настоящее с позиции будущего.

Опережающее отражение — термин, предложенный П.К. Анохиным в рамках теории функциональной системы как центрально-периферического образования, обеспечивающего достижение приспособительного эффекта при помощи саморегуляции. Опережающее отражение позволяет исправить ошибку поведения. Б.Ф. Ломов и

Е.Н. Сурков (1980) указывают на то, что из всех понятий, подразумевающих фактор будущего времени в организации поведения животных и деятельности человека, понятие «опережающее отражение» является наиболее емким.

Одним из частных случаев опережающего отражения, сходным по внешним проявлениям с процессом опережающей рефлексии, выступает антиципация. Высшим уровнем антиципации, согласно Б.Ф. Ломову и Е.Н. Суркову, является речемыслительный (вербально-логический), на котором становится возможным планирование действий и «рефлексивное отражение» (там же, с. 212). «Именно антиципация обеспечивает формирование цели, планирование и программирование поведения (и деятельности), она включается в процессы принятия решения, текущего контроля и в коммуникативные акты» (там же, с. 13).

Таким образом, антиципация разворачивается от настоящего к будущему в процессе планирования и целеобразования, а опережающая рефлексия представляет собой обратный процесс, возврат из будущего в настоящее. Опережающая рефлексия содержит в себе основной признак рефлексии — остановку и «взгляд назад» (Щедровицкий, 2001), но сама эта остановка происходит с позиции будущего по отношению к настоящему.

Согласно взглядам П.Г. Щедровицкого (1986), проспективная (опережающая) рефлексия позволяет представить возможный ход и его последствия, но не просто возможные последствия, а последствия с точки зрения цели. Таким образом, если антиципация позволяет субъекту ответить на вопрос: «Какой результат я получу, если сделаю так?» — то в процессе опережающей рефлексии субъект ищет ответ на вопрос: «Как сделать, чтобы получить желаемый результат?» При ретроспективной рефлексии вопрос звучал бы так: «Какие мои действия привели к такому результату?»

Применительно к профессиональному развитию это означает возможность субъекта осознанно подойти к выбору развивающих действий. В практике часто человек не выбирает обучение, а соглашается на предлагаемое работодателем. При этом он может понимать, что это обучение ему даст, предвосхищать результат. Однако наличие активной позиции при выборе развивающих действий позволяет максимально осознать пользу конкретного обучающего мероприятия для профессионального роста, что повышает готовность к обучению и открытость получению нового опыта. На большую эффективность опережающего подхода (*prospective approach*) к анализу собственной управленческой деятельности по сравнению с ретроспективным (*retrospective approach*) указывают и зарубежные авторы (Mumford et al., 1994). Это особенно актуально для работы с кадровым резервом руководящих работников.

С целью определения роли опережающей рефлексии в профессиональном развитии руководителей было предпринято исследование взаимосвязи опережающей рефлексии с рядом параметров, отражающих потенциал к развитию и гармоничность представлений о собственном профессиональном развитии.

В работе впервые исследуется опережающая рефлексия применительно к профессиональному развитию руководящих кадров, доказывается взаимосвязь этих процессов. Это исследование необходимо в интересах психологической науки, поскольку позволяет внести вклад в фундаментальное понятие рефлексии, а также в интересах практики работы с руководящим персоналом с целью повышения эффективности профессионального развития. Сочетание высокой теоретической и практической значимости с недостаточной разработкой понятия опережающей рефлексии и ее роли в профессиональном развитии руководителей обусловило актуальность исследования.

Основное внимание было уделено обоснованию и проведению комплекса методик, позволяющих в результате анализа данных, полученных с их помощью, доказать, что опережающая рефлексия способствует профессиональному развитию руководителей посредством формирования осознанного отношения к профессиональному развитию и карьерному росту.

Для этого были выдвинуты частные гипотезы о связи опережающей рефлексии с гармоничностью плана профессионального и карьерного развития и потенциалом к профессиональному развитию.

Опережающая рефлексия измерялась в исследовании посредством методики определения индивидуальной меры рефлексивности (Карпов, 2004). С целью измерения гармоничности плана профессионального и карьерного развития использовались анкетные данные, данные авторской исследовательской методики «Профессиональный и карьерный план», а также результаты методики определения ценностных ориентаций руководителя (Кабаченко, 2003). Определение потенциала к профессиональному развитию проводилось методом наблюдения за поведением в игровой ситуации и анализа содержательной стороны индивидуальных планов действий и входило в существующую процедуру оценки кандидатов в потенциальный резерв руководящих работников.

Сбор данных для проверки гипотез исследования осуществлялся в процессе работы с потенциальным кадровым резервом руководящих работников организаций атомной отрасли РФ в рамках организации и проведения «Стратегической сессии по развитию лидеров», проходившей 21—26 июня 2009 г. в Санкт-Петербурге. Таким образом, исследование было вплетено в канву работы с персоналом, что обеспечило, во-первых, его комплексность, а во-вторых, мотивированность людей на участие в исследовании.

Участникам сессии было предложено поучаствовать в исследовании роли опережающей рефлексии в профессиональном развитии руководителей и заполнить предлагаемые вопросники в дополнение к анкетам, предложенным в рамках сессии. Объем выборки — 58 человек. Выборка характеризовалась однородностью по критерию оценки эффективности текущей деятельности вышестоящим руководством.

В результате сбора информации был получен массив данных, сгруппированных по нескольким параметрам. В качестве основных можно выделить опережающую рефлексию, потенциал к профессиональному развитию, целевой уровень должности, преобладание в индивидуальной управленческой концепции ценностей, соответствующих тому или иному уровню управления, а также представление о необходимых шагах для достижения целевого уровня должности. Последние три параметра при сопоставлении демонстрируют степень согласованности (гармоничности) плана собственного развития. В результате качественного анализа этих показателей были выделены примеры планов, отличающихся по степени согласованности. Рассмотрим один из них.

Человек претендует в ближайшей перспективе на должность на три уровня управления выше занимаемой им в данный момент. При этом преобладающие в его индивидуальной управленческой концепции ценности соответствуют в большей степени уровню средств выполняемой деятельности (что характерно для руководителей начального звена управления). Обучение на долгосрочную перспективу он не рассматривает, а выбирает в ближайшей перспективе в качестве необходимых для себя тренинги навыков эффективной презентации, проведения совещаний и курсы повышения квалификации в узкопрофессиональной сфере. Он обладает средним потенциалом к развитию, причем коммуникация является одной из его сильных сторон и средним уровнем рефлексивности, в структуре которой опережающая рефлексия уступает ситуативной. Таким образом, для формирования готовности к желаемой должности необходимо актуализировать у человека рефлексию плана собственного профессионального развития.

В настоящее время результаты методик сопоставляются между собой, а также с данными, полученными в ходе сессии, и обрабатываются с использованием методов статистической обработки данных.

Если полученные данные позволят доказать наличие взаимосвязи между опережающей рефлексией, гармоничностью профессионального развития руководителя и потенциалом к профессиональному развитию, то результаты такого исследования смогут быть использованы в области управления персоналом в рамках организаций и отраслей народного хозяйства с целью оптимизации отбора и развития руководителей начального управленческого звена.

Конкретным применением результатов исследования могут стать следующие рекомендации.

1. В качестве одного из ключевых факторов при отборе кандидатов в резерв управленческих кадров использовать сопоставление декларируемых человеком карьерных целей не только с пройденным путем (отраженным в резюме), но и планируемыми действиями, направленными на достижение этих целей (план собственного профессионального развития).

2. В процессе контроля сдвигов в профессиональном развитии необходимо отслеживать не только приобретенные знания, умения, навыки, но и степень реализации плана действий, декларируемого кандидатом при отборе в кадровый резерв.

3. При проведении развивающих мероприятий актуализировать у человека рефлексию собственного профессионального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами. СПб., 2003.

Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004.

Карпов А.В. Психология менеджмента. М., 2006.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998.

Ладенко И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1995. С. 8—25.

Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.

Пономарева В.В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999.

Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление: Междунар. науч.-практ. междисциплин. журн. 2001. № 1. С. 47—54.

Щедровицкий П.Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пушино, 1986.

Mumford A., Honey P., Robinson G. Four approaches to learning from experience // The Learning Organization. 1994. Vol. 1. N 1. P. 4—10.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

1. Журнал «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» содержит публикации (в форме коротких сообщений, статей, обзоров и др.) по основным направлениям научно-исследовательской и учебно-методической работы ф-та психологии МГУ. Журнал открыт для публикации результатов научных исследований ученых МГУ, других научных учреждений и высших учебных заведений. Отбор поступивших в редколлегию работ для публикации в журнале осуществляется на основе их независимого анонимного научного рецензирования. Журнал предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

2. Материалы (текст и таблицы) принимаются в электронном виде в формате WORD или RTF, шрифт Times New Roman, 14/12, одинарный интервал, рисунки желательно в формате PDF. Общий объем рукописи, включая текст, список литературы, таблицы и рисунки, не должен превышать 30 тыс. знаков (с пробелами). Превышение объема может служить основанием для отказа в публикации.

Материалы для раздела «Научная хроника» объемом не более 10 тыс. знаков принимаются в течение трех месяцев после окончания соответствующего мероприятия.

Для соискателей ученой степени кандидата психологических наук объем рукописи должен быть не менее 10 тыс. знаков, доктора психологических наук — не менее 20 тыс. знаков.

3. Используемая литература (автор, название, место и год издания) приводится в алфавитном порядке в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после литературы на русском языке. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в круглых скобках) автора книги или статьи, года издания и, в случае прямого цитирования, страниц/ы.

Примеры оформления источников в списке литературы:

Для книги

Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.

Хомская Е.Д., Привалова Н.Н., Ениколопова Е.В. и др. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. М., 1995.

Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: Учеб. пособие / Под ред. Т.В. Корниловой. СПб., 2004.

Для статьи

Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей // *Вопр. психол.* 1995. № 2. С. 137—149.

Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // *Современная психология мотивации* / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002. С. 103—121.

Theorell T. Job characteristics in a theoretical and practical health context // *Theories of organizational stress* / Ed. by C.L. Cooper. N.Y., 2000. P. 205—220.

Для сайта

Поддяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // *Вопр. психол.* 2003. № 2. С. 10—20. URL: <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.

4. К статье прилагаются (отдельным файлом) название статьи на английском языке, резюме объемом не более 100 слов на русском и английском языках, ключевые слова (не более 2 строк) на русском и английском языках. Сведения об авторах статьи: 1. Фамилия, имя, отчество; 2. Ученая степень, ученое звание; 3. Место работы; 4. Должность; 5. Контактный телефон; 6. E-mail.

Для студентов, аспирантов и соискателей степени кандидата психологических наук обязательным является развернутый отзыв научного руководителя (присылается вместе со статьей).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

Редакция знакомится с письмами читателей, но в переписку не вступает.

Плата за публикацию рукописей не взимается.