

Авторы: С. А. Боровикова, Т. П. Водолазская, М. А. Дмитриева, Л. Н. Корнеева, Г. С. Никифоров, Ю. Н. Сливкин, В. И. Тимофеев, Ю. И. Филимоненко, Н. В. Ходырева

Рецензенты: д-р психол. наук М. К- Тутушкина (Межвузовская кафедра прикладной психологии), д-р психол. наук В. А. Ганзен (ЛГУ)

Печатается по постановлению  
Редакционно-издательского совета  
С.-Петербургского университета

УДК 154.4

Психологическое обеспечение профессиональной деятельности/Никифоров Г. С., Дмитриева М. А., Корнеева Л.Н. и др.; Под ред. Никифорова Г. С. — СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1991 — 152 с. ISBN 5-288-00894-9

В коллективной монографии рассматриваются современные проблемы практической психологии в соответствии с концепцией психологического обеспечения профессиональной деятельности. Среди прочих обсуждаются и такие недостаточно представленные в отечественной психологии вопросы, как профессиональная психология личности, психология менеджмента, профессиональные аспекты психологии здоровья.

Книга предназначена для широкого круга специалистов-психологов, аспирантов и студентов факультетов психологии. Библиогр. 130 назв. Ил. 5.

Научное издание

Психологическое обеспечение  
профессиональной деятельности

Редактор Н. В. Куликова  
Художественный редактор О. В. Угнич  
Обложка художника С. В. Алексеева  
Технический редактор А. В. Борщева

Корректоры Е. К. Терентьева, С. С. Алмаметова

Начав свой путь развития с умозрительных позиций, активно используя метод самонаблюдения, психология все увереннее становилась наукой экспериментальной, опирающейся на объективные методы исследования, со все более выраженной ориентацией на решение жизненно важных для человека задач. Хорошо известно, что от качества методической оснащенности непосредственным образом зависит и достоверность получаемых в исследовании результатов. Теоретическая конструкция, лишенная опоры на добротную эмпирику, не выдерживает проверки временем, как бы не были привлекательны на первый взгляд ее внешние очертания. В начале XX в. в развитии психологии отчетливо проступила тенденция к ее практической направленности. В этом смысле, достаточно упомянуть такие линии ее развития, как психотехника и педология. Современная

психология превращается в реальную, действенную силу социально-экономического преобразования нашего общества.

Чем большими знаниями о человеке и средствами их получения располагала психология, тем естественнее проявлялась потребность в соединении добытых знаний, их логической организации в соответствии со спецификой решаемых практических задач. Сначала психология как бы училась решать каждую из своих практических задач порознь, создавая необходимую методическую базу, осмысляя теоретические подходы и фактический материал. В области прикладной психологии сегодня все более ощущается необходимость в сопряжении этих знаний в рамках концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности. Понятно, что имеется в виду не их механическое сложение, не просто составление упорядоченного перечня, а именно их дальнейшая научная разработка, но в органической взаимосвязи. Речь идет как бы о сквозном психологическом обеспечении профессиональной деятельности от «входа» в профессию и до «выхода» из нее. На этой по сути дела самой длительной и главной дистанции в жизни человека представляется возможным изучать и в конечном счете совершенствовать формы психологического обеспечения в рамках таких взаимосвязанных, распределенных во времени и последовательно сменяющих друг друга крупных психологических проблем, как профессиональное самоопределение («вход» в профессию), профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, повышение профессиональной квалификации (в случае необходимости — переучивание и переквалификация), «выход» из профессии (адаптация к новым условиям жизнедеятельности). Иначе говоря, процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального совершенствования.

Предлагаемая вниманию читателя коллективная монография является попыткой развернутого изложения и соответствующего обоснования очерченной выше концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности. Книга написана преподавателями, научными сотрудниками и аспирантами созданной 1 сентября 1989 г. на факультете психологии Ленинградского университета новой кафедры «психологического обеспечения профессиональной деятельности и спорта». Кафедра приступила к подготовке психологов, способных практически решать все те основные задачи, которые составляют содержание психологического обеспечения профессиональной, в том числе спортивной, деятельности. Поэтому в учебный план специализации включены такие базовые дисциплины, как психологические основы профориентации и профотбора, прикладная психодиагностика, основы профессиографии, психология профессиональной подготовки и профессиональной адаптации, психологическое обеспечение качества и бездефектности труда, профессиональная психология личности, профессиональная пси-

хогиена и психотерапия, психология здоровья (профессиональный аспект), промышленная социология, психология менеджмента, экономическая психология. Не все из перечисленных выше дисциплин, которым в той или иной мере уделено внимание на страницах монографии, равнозначны в отношении накопленного практической психологией материала, решенности соответствующих теоретико-методических вопросов. Так, например, профессиональная психология личности, психология менеджмента, психология здоровья, насколько мы можем судить, вообще до сих пор не являлись традиционными дисциплинами для учебных планов факультетов психологии при университетах в нашей стране. А такое направление, как психология «выхода» из профессии, если не иметь в виду довольно скромные попытки обращения к нему в спортивной психологии, должным образом и не ставилось в отечественной психологии. Поэтому, положив в основу подготовки будущих психологов концепцию психологического обеспечения профессиональной деятельности, коллектив кафедры видит перед собой в качестве одной из приоритетных задач усиленное участие в написании монографической и учебной литературы по важнейшим направлениям современной практической психологии.

*Профессор Г. С. Никифоров*

## Глава 1

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

#### 1.1. ФАКТОРЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

*Выбор профессии, или профессиональное самоопределение*, — основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни. Выбор профессии определяет очень многое, а именно: кем быть, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать, какой стиль жизни выбрать.

Существуют различные варианты определения понятия «выбор профессии», однако все они содержат мысль, что профессиональное самоопределение представляет собой выбор, осуще-

ствляемый в результате анализа внутренних ресурсов субъекта выбора профессии и соотнесения их с требованиями профессии. Содержание определения высвечивает двусторонность явления выбора профессии: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой — то, что выбирают (объект выбора). И субъект и объект обладают огромным количеством характеристик, чем объясняется неоднозначность явления выбора профессии.

Выбор профессии — это не одномоментный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

С позиций личностного подхода выделяют четыре стадии процесса профессионального самоопределения.

1. Возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных сферах труда ("старший школьный возраст").

2. Профессиональное обучение как освоение выбранной профессии.

3. Профессиональная адаптация, характеризующаяся формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений.

Самореализация в труде (частичная или полная) — выполнение или невыполнение тех ожиданий, которые связаны с профессиональным трудом.

Таким образом, профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности.

Психология развития отождествляет начало профессионального самоопределения — первый этап — с детской игрой, когда ребенок принимает на себя различные профессиональные роли и проигрывает элементы связанного с ними поведения. Второй этап — подростковые фантазии, вызываемые различными привлекательными для подростка профессиями. Третий этап — подростковый и большая часть юношеского возраста — предварительный выбор профессии, когда разные виды профессиональной деятельности «сортируются» и оцениваются с точки зрения интересов, способностей, системы ценностей подростка. И наконец, четвертый этап — практическое принятие решения, включающее в себя два главных компонента: 1) определение уровня квалификации, объема и уровня профессиональной подготовки и 2) выбор специальности.

Итак, можно сказать, что процесс профессионального самоопределения пронизывает весь жизненный путь человека. Однако пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт принятия решения о выборе профессии. По времени он обычно совпадает с окончанием общеобразовательной

школы. Этот ответственный момент тесно связан с предшествующими этапами профессионального самоопределения, и на решение о выборе профессии влияет прошлый опыт личности. В то же время от этого решения, естественно, зависит то, как будут протекать последующие этапы профессионального самоопределения. Поэтому сосредоточим свое внимание на этом переломном моменте профессионального самоопределения, поскольку в нем, как в капле воды, отражаются все особенности процесса.

В психологической литературе нет единого взгляда на то, как формируется выбор профессии и какие факторы влияют на этот процесс. По этому вопросу существует ряд точек зрения, в защиту каждой из которых приводятся убедительные аргументы. Несомненно, это объясняется сложностью процесса профессионального самоопределения и двусторонностью самой ситуации выбора профессии.

Ряд исследователей придерживается распространенной точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. В этом случае предметом исследования выступают, с одной стороны, характеристики человека как субъекта деятельности, а с другой — характер, содержание, виды деятельности и ее объект. Профессиональное самоопределение понимается здесь как процесс развития субъекта труда. Следовательно, выбор профессии сделан правильно, если психофизиологические данные личности будут соответствовать требованиям профессии, трудовой деятельности (Шишкина, 1976; Алишев, Широков, 1987). К сожалению, этот взгляд грешит недооценкой активного начала личности выбирающего.

В контексте понимания выбора профессии как выбора деятельности распространена также точка зрения, что основной детерминантой правильного выбора является профессиональный интерес или профессиональная направленность. Несомненно, этот подход более продуктивен, так как утверждает активность самого субъекта выбора профессии. Однако профессиональный интерес как эмоционально окрашенное отношение личности к виду труда (Иванчик, 1986; Рескина, 1986) может иметь различные истоки, в том числе и не относящиеся к деятельности. Кроме того, профессию нельзя свести к определенному виду трудовой деятельности. Абсолютизация профессионального интереса как основы выбора профессии также не вполне правомерна.

Ряд авторов придерживается взгляда на выбор профессии как на частный случай социального самоопределения личности (Костенко, Оссовский, 1986; Михайлов, 1986). То есть выбор профессии, с одной стороны, считается социально заданным, а с другой — определяется прежде всего социальными характеристиками профессии. Не вызывает сомнения положение о влиянии общества в целом на профессиональное самоопределение его членов, и, конечно же, с профессиональной деятельностью непосредственно связано положение личности в обществе.

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является подход к выбору профессии как к одному из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека. Выбор профессии связан с прошлым опытом личности, и процесс профессионального становления простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа «Я», определяя в конечном счете течение жизни. Этот подход требует учета широкого спектра факторов, влияющих на выбор профессии, кроме того, он позволяет сделать акцент на временном аспекте — на прошлом опыте личности и на ее представлениях о будущем. В качестве факторов выбора профессии должны быть учтены жизненные планы личности также и в других областях, например в личной жизни (Кузнецова, 1986; Головаха, 1988).

Взгляд на выбор профессии как на часть жизнеопределения человека не лишает субъекта выбора профессии активности и с учетом всего спектра факторов профессионального самоопределения подводит нас к мысли об индивидуальной иерархии факторов выбора профессии, присущей каждому субъекту выбора. Все объективно существующие факторы оказывают влияние на процесс выбора профессии, однако от особенностей субъекта выбора профессии зависит, какие факторы становятся следующими. Объективно существующие факторы выбора профессии являются лишь возможностью, а то, какие из них и в какой комбинации окажут влияние на реальный процесс-выбора, зависит от особенностей конкретной личности. Большое значение имеет субъективный образ ситуации выбора, который может существенно отличаться от объективной картины в силу различных причин (Головаха, 1988).

Как мы уже отмечали, ситуация выбора профессии характеризуется двусторонностью: с одной стороны — мир профессий, обладающий широчайшим спектром различных характеристик, с другой — субъект выбора профессии, личность со всеми ее особенностями.

Традиционно общая схема описания профессий подразумевает четыре аспекта:

- 1) социально-экономический — краткая история профессии, ее роль в системе народного хозяйства, сведения о подготовке кадров, перспективах продвижения, заработной плате;
- 2) производственно-технический — данные о технологическом процессе, объекте, орудиях и предмете труда, рабочем месте, формах организации труда;
- 3) санитарно-гигиенический — информация о микроклиматических условиях, характере освещения и других санитарных факторах, режиме и ритме труда, медицинских противопоказаниях;
- 4) психофизиологический — требования профессии к особенностям психических процессов и свойствам личности.

Говоря о сложности такого образования, как субъект деятельности, Б. Г. Ананьев [1980] исходными его характеристиками называет сознание (как отражение объективной действительности) и деятельность (как преобразование действительности). Высшей интегрирующей субъективных свойств является творчество, а наиболее обобщенными эффектами, а вместе с тем и потенциалами — способности и талант. Помимо объективно существующей картины имеются еще и субъективные представления личности как о мире профессий, так и о себе. Это значительно усложняет ситуацию выбора профессии и расширяет спектр факторов, его обуславливающих.

В ряду основных факторов выбора профессии обычно называются следующие: интересы (познавательный, профессиональный, интерес к профессии, склонности), способности (как психологические механизмы, необходимые для успеха в определенном виде деятельности), темперамент, характер. Эти факторы часто относят к субъективным. Следующая группа факторов (их можно назвать объективными) включает в себя: уровень подготовки (школьная успеваемость), состояние здоровья, информированность о мире профессий. Выделяют также социальные характеристики: социальное окружение, домашние условия, уделяется, таким факторам, как мотивы профессиональной деятельности, жизненные ценности индивида, прошлый опыт, представления о будущем. Кроме того, в последнее время ряд авторов подчеркивает значение общей активности, самооценки, уверенности в достижении успеха, уровня сформированное осознанной психической саморегуляции.

Наиболее изученным и всеми признаваемым фактором профессионального сам условия, образовательный уровень родителей. Особое внимание оопределения являются *интересы* субъекта выбора профессии. Интересы традиционно считаются самым значимым мотивом выбора профессии, осознаваемым ранее и яснее всех других. Интересы обладают определенной динамикой развития. В основе структуры интересов лежат познавательные интересы, которые развиваются в учебной деятельности и характеризуются высокой динамикой, частой сменой, так как связаны с активным поиском личностью своего «Я»- На базе познавательных интересов- возникают интересы к профессии, к типу профессий и затем профессиональные интересы, направленные на определенный вид трудовой деятельности и отличающиеся высокой устойчивостью (Гейжан, 1984; Реокина, 1986). Профессиональные интересы требуют проверки в конкретной деятельности, что на практике часто затруднено. Поэтому степень выраженности профессиональных интересов и их направленность могут быть искажены отсутствием практического выхода. Следовательно, при изучении профессиональных интересов субъекта выбора профессии встает проблема адекватности оценки и самооценки этого ведущего фактора выбора профессии.

Не менее важным и в достаточной степени изученным фактором выбора профессии являются *способности*. Часто пробле-

му способностей связывают с одаренностью, талантом, однако столь высокие требования к субъекту выбора профессии предъявляет сравнительно небольшая группа профессий. В профессиографической литературе представлена точка зрения К- М. Гуревича [1981], который выделяет три типа профессий:

I. Профессии, где каждый здоровый человек может достичь общественно приемлемой эффективной деятельности.

II. Профессии, в которых далеко не каждый человек может добиться нужной эффективности.

III. Профессии, которые по своей сущности предполагают достижение высших ступеней мастерства.

Профессии III типа предъявляют специфические требования к индивидуальным особенностям человека, причем к тем качествам, которые формируются при наличии выраженного генетического контроля. Большинство же профессий не предъявляет столь жестких требований к субъекту выбора профессии (первая группа) или позволяет с помощью включения механизмов компенсации, выработки индивидуального стиля деятельности скорректировать недостаток тех или иных профессионально важных качеств (вторая группа).

Концепция ориентации на формирование индивидуального стиля деятельности основана на следующих предпосылках:

1) признается, что есть стойкие, практически невоопитуемые психологические качества, существенные для успеха деятельности;

2) возможны разные по способам, но равноценные по конечному эффекту варианты приспособления к условиям профессиональной деятельности;

3) имеются широкие возможности преодоления слабой выраженности отдельных способностей за счет их упражнения или же компенсации посредством других способностей или способов работы;

4) формирование способностей необходимо вести с учетом I индивидуального своеобразия личности, т. е. внутренних условий развития, наряду с учетом внешних условий (предметной и микросоциальной среды) (Климов, 1970).

Выбор профессии отражает определенный уровень личных притязаний, основанный на оценке своих способностей и возможностей. Рядом авторов отмечено, что уровень притязаний у подростков часто завышен. Это обусловлено неадекватностью самооценки способностей и плохой информированностью о требованиях избираемой профессии (Шишкина, 1976; Ильин, 1981). Неадекватность самооценки способностей часто связана со школьной успеваемостью, так как школьные оценки не всегда правильно отражают действительные способности человека в той или иной области. Ориентация на школьную

успеваемость может стать причиной как завышенной, так и заниженной самооценки и, следовательно, неадекватного уровня притязаний при выборе профессии.

Проблема самооценки и в целом уровня развития *контрольно-оценочной сферы* субъекта выбора профессии представляет большой интерес. Особенно важно это потому, что момент выбора профессии в основном приходится на 15—17 лет, когда структура контрольно-оценочной сферы, и в частности самооценки, претерпевает глубокие изменения. К концу подросткового возраста повышаются адекватность самооценки и ее самостоятельность, изменяется эталон самооценки. Самооценка приобретает устойчивость и становится одним из важных факторов развития личности. Изучение самооценки в деятельности свидетельствует о том, что эта характеристика является одним из важнейших механизмов эффективного осуществления процесса саморегуляции деятельности. Неадекватность самооценки может стать одной из причин неполной реализации способностей в деятельности, так как часто обуславливает расхождение способностей и склонностей.

Процесс выбора профессии предполагает высокую активность личности. Поскольку ситуация выбора профессии характеризуется многомерностью, для правильного (адекватного) выбора субъекту выбора профессии приходится проделать большую внутреннюю работу. Ему необходимо проанализировать свои ресурсы (интересы, способности, особенности характера, ценностные ориентации и т. д.), требования избираемой профессии, осознать потенциальные несоответствия и оценить возможность или невозможность коррекция этих несоответствий\* Все эти действия могут быть осуществлены только при высоком уровне развития контрольно-оценочной сферы субъекта. Недаром при изучении всех факторов, влияющих на выбор профессии, встает вопрос об адекватной их оценке субъектом выбора профессии. Многими авторами (Божович, 1968; Прыгин и др., 1987) отмечается, что вследствие недостаточного осознания выбор профессии иногда либо не происходит, либо является актом подражания товарищам, родителям и совершается под влиянием случайных обстоятельств.

Ряд исследований убедительно доказывает, что успешность любой деятельности, в том числе профессионального самоопределения, зависит от уровня сформированности *осознанной психической саморегуляции*. Это качество определяется как умение без систематического контроля, помощи и стимуляции самостоятельно работать, оно связано с умением правильно оценивать свои возможности при постановке и принятии цели, уверенностью в себе, адекватной самооценкой, умением анализировать причины успеха и неудач (Прыгин, 1984; Прыгин и др., 1987). Обладающие перечисленными характеристиками были условно названы «автономными», полярная группа — «зависимыми». «Автономные» отличаются обоснованностью выбора профессии, выбором конкретной сферы труда, осознанностью своего места в жизни, знанием о мире профессий, осознанием

последствий выбора профессии. Эта группа при выборе профессии в меньшей степени подвержена влиянию случайных факторов. Группа «зависимых» отличается малой самостоятельностью, подвержена влиянию случайных факторов, выбор профессии у них часто необоснован.

Таким образом, качества субъекта выбора профессии, связанные с уровнем осознанной психической саморегуляции, степенью развития контрольно-оценочной сферы, являются одним из ведущих факторов выбора профессии. Причем влияние этого фактора опосредует влияние остальных факторов, как присущих самому субъекту, так и внешних. Например, группа «автономных» отличается более адекватным представлением о мире профессий, которое получает из достаточно компетентных источников (специальная литература, беседы с профессионалами и т. д.), в то время как полярная группа ориентируется на средства массовой информации, советы знакомых, следствием чего является искаженное представление о выбираемой профессии.

Таким образом, отмеченный нами фактор представляет собой своего рода сквозную характеристику профессионального самоопределения. Он обуславливает:

— способность адекватно оценивать свои качества как факторы выбора профессии;

— способность изучать мир профессий, опираясь на неслучайные факторы, формировать адекватное представление о нем;

— способность выделить главное для себя при выборе профессии, т. е. сформировать индивидуальную иерархию факторов, максимально адекватно отразить ситуацию выбора профессии.

Несмотря на достаточно широкое развитие профориентационной сети в нашей стране, большинство старшеклассников выбирает профессию более или менее стихийно. Естественно, возникает вопрос, все ли выбирающие профессию нуждаются в помощи профориентационной службы и особенно в помощи психолога-профконсультанта. Исследования сформированности профессиональных планов выпускников показывают, что около 30% восьмиклассников и 50% десятиклассников в состоянии самостоятельно выбрать профессию.

По степени сформированности выбора выпускников школы обычно разделяют на четыре группы, несомненно, связанные «с индивидуальными характеристиками:

- 1) определившиеся (30%);
- 2) колеблющиеся (30%);
- 3) неустойчивые (15%);
- 4) пассивные (25%).

Итак, около 30% старшеклассников могут сами выбрать профессию, не прибегая к посторонней помощи. Остальные нуждаются в помощи профориентационной службы, причем форма помощи должна быть разной. Одним требуется достоверная информация о мире профессий, другие хотят получить

сведения о своих индивидуальных особенностях (часто просто хотят получить подтверждение уже известного), многим нужно лишь аргументированное подтверждение их выбора. Профориентационная служба призвана решать эти и другие проблемы, возникающие в связи с выбором профессии, оказывая выпускникам помощь в плане профессиональной информации, профессиональной консультации, профессионального отбора и подбора.

## 1.2. УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМООПРЕДЕЛЕНИЕМ

Управление профессиональным самоопределением, имеющее целью оказание помощи, в которой нуждается подавляющее большинство, предполагает высокую активность личности. Поскольку ситуация выбора профессии характеризуется многомерностью, для правильного (адекватного) выбора субъекту выбора профессии приходится проделать большую внутреннюю работу. Ему необходимо проанализировать свои ресурсы (интересы, способности, особенности характера, ценностные ориентации и т. д.), требования избираемой профессии, осознать потенциальные несоответствия и оценить возможность или невозможность коррекции этих несоответствий\*. Все эти действия могут быть осуществлены только при высоком уровне развития контрольно-оценочной сферы субъекта. Недаром при изучении всех факторов, влияющих на выбор профессии, встает вопрос об адекватной их оценке субъектом выбора профессии. Многими авторами (Божович, 1968; Прыгин и др., 1987) отмечается, что вследствие недостаточного осознания выбор профессии иногда либо не происходит, либо является актом подражания товарищам, родителям и совершается под влиянием случайных обстоятельств.

Ряд исследований убедительно доказывает, что успешность любой деятельности, в том числе профессионального самоопределения, зависит от уровня сформированности *осознанной психической саморегуляции*. Это качество определяется как умение без систематического контроля, помощи и стимуляции самостоятельно работать, оно связано с умением правильно оценивать свои возможности при постановке и принятии цели, уверенностью в себе, адекватной самооценкой, умением анализировать причины успеха и неудач (Прыгин, 1984; Прыгин и др., 1987). Обладающие перечисленными характеристиками были условно названы «автономными», полярная группа — «зависимыми». «Автономные» отличаются обоснованностью выбора профессии, выбором конкретной сферы труда, осознанностью своего места в жизни, знанием о мире профессий, осознанием последствий выбора профессии. Эта группа при выборе профессии в меньшей степени подвержена влиянию случайных факторов. Группа «зависимых» отличается малой самостоятельностью, подвержена влиянию случайных факторов, выбор профессии у них часто необоснован.

Таким образом, качества субъекта выбора профессии, связанные с уровнем осознанной психической саморегуляции, степенью развития контрольно-оценочной сферы, являются одним из ведущих факторов выбора профессии. Причем влияние этого фактора опосредует влияние остальных факторов, как присущих самому субъекту, так и внешних. Например, группа «автономных» отличается более адекватным представлением о мире профессий, которое получает из достаточного компетентных источников (специальная литература, беседы с профессионалами и т. д.), в то время как полярная группа ориентируется на средства массовой информации, советы знакомых, следствием чего является искаженное представление о выбираемой профессии.

Таким образом, отмеченный нами фактор представляет собой своего рода сквозную характеристику профессионального самоопределения. Он обуславливает:

— способность адекватно оценивать свои качества как факторы выбора профессии;

— способность изучать мир профессий, опираясь на неслучайные факторы, формировать адекватное представление о нем;

— способность выделить главное для себя при выборе профессии, т. е. сформировать индивидуальную иерархию факторов, максимально адекватно отразить ситуацию выбора профессии.

Несмотря на достаточно широкое развитие профориентационной сети в нашей стране, большинство старшеклассников выбирает профессию более или менее стихийно. Естественно, возникает вопрос, все ли выбирающие профессию нуждаются в помощи профориентационной службы и особенно в помощи психолога-профконсультанта. Исследования сформированности профессиональных планов выпускников показывают, что около 30% восьмиклассников и 50% десятиклассников в состоянии самостоятельно выбрать профессию.

По степени сформированности выбора выпускников школы обычно разделяют на четыре группы, несомненно, связанные «с индивидуальными характеристиками»:

- 1) определившиеся (30%);
- 2) колеблющиеся (30%);
- 3) неустойчивые (15%);
- 4) пассивные (25%).

Итак, около 30% старшеклассников могут сами выбрать профессию, не прибегая к посторонней помощи. Остальные нуждаются в помощи профориентационной службы, причем форма помощи должна быть разной. Одним требуется достоверная информация о мире профессий, другие хотят получить сведения о своих индивидуальных особенностях (часто просто хотят получить подтверждение уже известного), многим нужно лишь аргументированное подтверждение их выбора. Проф-ориентационная служба призвана решать эти и другие проблемы, возникающие в связи с выбором профессии, оказывая выпускникам помощь в плане профессиональной информации,

профессиональной консультации, профессионального отбора и подбора.

## 1.2. УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ САМООПРЕДЕЛЕНИЕМ

Управление профессиональным самоопределением, имеющее целью оказание помощи, в которой нуждается подавляющее та по профессиональному просвещению должна начинаться не в выпускном классе, а гораздо раньше, и проводиться не от случая к случаю, а постоянно и целенаправленно.

*Профессиональная консультация.* Это направление, получившее в последние годы особенно широкое развитие, подразумевает индивидуальную работу с выбирающим профессию и может иметь различные цели в зависимости от вида консультации. Обычно выделяют следующие виды профессиональной консультации:

— справочно-информационная, в ходе которой выбирающему профессию представляется различная информация (о каналах трудоустройства, требованиях к приему на работу и учебу, возможностях освоения различных профессий, перспективах профессионального роста и т. д.);

— диагностическая, направленная на изучение личности субъекта выбора профессии с целью выявления соответствия ее особенностей тому или иному виду профессиональной деятельности;

— формирующая, подразумевающая коррекцию выбора профессии в зависимости от особенностей субъекта выбора профессии;

— медицинская, направленная на согласование состояния здоровья выбирающего профессию и будущей профессиональной деятельности.\*

Справочно-информационную консультацию осуществляет специалист-профорентатор, медицинскую — врач-профконсультант, а диагностическая и формирующая консультации являются прерогативой психолога, имеющего специальную подготовку в этой области.

Одним из вариантов профессиональной консультации можно считать *профессиональный отбор*, который, как правило, осуществляется в специальных, заинтересованных в этом организациях, и касается в основном профессий, связанных со специфическими условиями труда. Его целью является выяснение пригодности человека к конкретному виду труда, обычно предъявляющему жесткие требования к субъекту труда.

*Профессиональная адаптация.* Это активный процесс приспособления человека к профессии, производству, новому социальному окружению, условиям труда, особенностям конкретной специальности. Успешность профессиональной адаптации служит одним из главных критериев правильного выбора профессии и оценкой эффективности профориентационной работы.

\* В настоящее время медицинская консультация необходима очень многим выпускникам, поскольку процент абсолютно здоровых и пригодных к любой профессиональной деятельности людей удручающе мал.

Профессиональная адаптация характеризуется сохранением и дальнейшим развитием профессиональных интересов и склонностей, способностей, развитием мотивации трудовой деятельности, она тесно связана с социальной адаптацией. Профессиональная адаптация должна проходить под контролем профессионалов в этой области, которые в случае необходимости могли бы оказать молодому специалисту помощь.

Таким образом, система профессиональной ориентации должна помогать субъекту выбора профессии на всех этапах профессионального самоопределения. Следует подчеркнуть особую роль этой помощи на этапе принятия решения о выборе профессии. При окончании общеобразовательной школы и перехода в школу профессиональную (или на работу) возникает острая необходимость в помощи со стороны системы профориентации. Такого рода помощь осуществляется наиболее продуктивно путем профессиональной консультации. Этим и объясняется, что в настоящее время служба профессиональной консультации развивается особенно интенсивно.

Главная цель *психологической профконсультации* — помочь субъекту выбора профессии осознать особенности его личности, интересы, склонности, мотивы выбора профессии, понять потребности и возможности общества и дать обоснованные рекомендации по выбору путей учебы и сферы деятельности, т. е. помочь найти пути достижения оптимального соответствия между личностью и профессией.

Профессиональная психологическая консультация предполагает индивидуальную работу с выбирающим профессию, однако в связи с недостаточным развитием сети психологической профконсультации пока преобладают групповые формы работы. В основном они носят профинформационный характер и дополняют работу системы профпросвещения. В то же время работа с группой выпускников (как правило, это класс или учебная группа межшкольного учебно-производственного комбината) позволяет решить и чисто профконсультационные задачи. Групповая профконсультация обычно включает в себя предварительную беседу на профориентационную тему, затрагивающую вопросы личностного смысла выбора профессии; формирование адекватной мотивации профессионального самоопределения, социальной значимости труда; выявление с помощью различных методов интересов и склонностей выпускников как одного из ведущих факторов выбора профессии; обработку и обсуждение результатов. Групповая профконсультация в итоге позволяет выявить тех, кто в наибольшей степени нуждается в индивидуальной

консультации, и получить о них предварительную информацию. Основной же и наиболее продуктивной формой работы остается индивидуальная психологическая консультация.

Практика профконсультационной работы выработала два уровня индивидуальной профконсультации, различающихся по степени полноты и сложности: первичная профконсультация и индивидуальная профконсультация.

*Первичная профконсультация* проводится с небольшой группой (обычно 2—4 человека). Программа ее строится так, чтобы выявить основные мотивы выбора профессии, степень сформированное™ профессионального плана, определить профессиональную направленность, познавательные и профессиональные интересы каждого члена группы. Кроме диагностического первичная профконсультация несет в себе и формирующий элемент, поскольку в процессе ее происходит окончательное формирование профессионального плана, повышение степени осознанности и ответственности субъекта в вопросе выбора профессии. Так как первичная профконсультация обычно не затрагивает глубоко индивидуальных сторон личности субъекта, проведение ее в небольшой группе, а не с глазу на глаз, повышает ее эффективность. Группа может быть сформирована самим профконсультантом по результатам предварительной беседы, или на основании общности проблем членов группы. Чаще всего группа возникает естественным путем, поскольку проблема выбора профессии актуальна для большинства выпускников, и желающему обратиться к профконсультанту нетрудно найти среди своих сверстников (друзей, одноклассников) тех, кто захочет к нему присоединиться. Таким образом, часто образуется своеобразная группа единомышленников, решающих общую проблему. Профконсультант включается в эту группу в качестве координатора и помощника.

Если первичная профконсультация не приводит к желаемому результату — формированию обоснованного профессионального плана, возникает необходимость в углубленной индивидуальной профконсультации, которая предполагает более обширную и углубленную программу изучения личности выпускника и, естественно, сугубо индивидуальную работу с ним.

*Индивидуальная психологическая профконсультация* проводится по определенной программе, представляющей собой не случайный набор методов, а структуру, реализующую системный принцип прикладного психологического исследования.

Теория индивидуальности, разработанная Б. Г. Ананьевым [1980], рассматривает психику как интеграцию трех основных психических структур: индивид (структура потенций и возможностей человека, т. е. его возрастно-половые, конституциональные и билатеральные особенности), личность (структура тенденций, отношений, ценностей и мотиваций) и субъект дея-

тельности (структура акций, действий, операций, реализуемых психическими процессами и функциями).

С помощью системного подхода можно диагностировать и прогнозировать потенции, тенденции и акции человека, что позволяет представить целостную картину его индивидуальности и наиболее адекватно решить задачи психологической профконсультации.

Требования профессии, адресованные к различным структурам индивидуальности, представляют различную степень жесткости. Традиционно выделяют качества, с одной стороны, профессионально желательные и профессионально нежелательные, с другой стороны, профессионально необходимые и профессионально недопустимые. Они отражают различную степень жесткости требований профессии к человеку.

При индивидуальной профконсультации необходимо учитывать, во-первых, двойственную природу индивидуальности, а во-вторых, специфику требований профессии к человеку. Качество, являющееся проявлением индивидной природы человека, наиболее устойчиво, а, следовательно, недостаточное развитие этого качества, если оно является профессионально необходимым и не может быть компенсировано другим, обуславливает непригодность субъекта к данной профессии, частичную или полную. Свойства, контролируемые генотипом не столь жестко, открывают перед субъектом выбора профессии определенные возможности для коррекции и компенсации, что должно учитываться профконсультантом. Различные профессии предъявляют требования к различным структурам индивидуальности — индивиду, субъекту деятельности, личности. Понимание направленности требований к профессии дает ключ к психологическим механизмам, посредством которых реализуется конкретная профессиональная деятельность, а следовательно, и возможность коррекции и компенсации тех или иных профессионально значимых качеств, а также обеспечивается надежность и эффективность компенсации. Это важное обстоятельство должно учитываться профконсультантом при организации психологического обследования субъекта выбора профессии и дальнейшей коррекционной работы с ним.

Каждый выпускник приходит к профконсультанту со своими проблемами и вопросами. Тем не менее многие затруднения, связанные с выбором профессии, похожи и поддаются типизации. Рядом авторов (Климов, 1976) описываются различные варианты профконсультационных ситуаций. Опыт работы центров профориентации молодежи позволяет остановиться на нескольких, наиболее часто встречающихся типах таких ситуаций.

1. Выбирающий профессию хорошо ориентируется в мире профессий, выбрал себе профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, способностями, имеет



представление о путях получения профессии, но обращается к профконсультанту с целью подтверждения своего профессионального плана. В данном случае бывает достаточно одной диагностической беседы, чтобы обсудить возможные затруднения и обдумать запасной вариант. Однако и в этом простом на первый взгляд случае желательно получить о субъекте выбора профессии более полную информацию с помощью анкетирования, тестовых испытаний, биографического метода и только потом дать окончательную рекомендацию. Иногда за внешним благополучием скрываются сложные личностные проблемы, порой даже не осознаваемые субъектом выбора профессии, которые могут в дальнейшем повлиять на профессиональное самоопределение, если не прямо, то косвенно. Конечно, профориентация прежде всего должна заниматься выбором профессии, однако поскольку профессиональное самоопределение так или иначе замыкается на важнейших жизненных целях, игнорировать личностные проблемы субъекта выбора профессии нецелесообразно.

2. Выбирающий профессию имеет несколько вариантов профессионального плана и не знает, какой выбрать (несколько вариантов профессий или затруднения в выборе учебного заведения). В данной ситуации в первую очередь возникает вопрос о степени обоснованности профессионального плана, насколько хорошо консультируемый представляет себе альтернативные варианты профессий, каковы мотивы выбора профессии. Необходимо выяснить направленность личности на тот или иной тип профессий, а также степень выраженности профессионально значимых качеств. Немаловажное значение имеет выявление уровня притязаний, общего уровня развития. На основе полученных данных проводится корректирующая беседа, цель которой — выбор одного из вариантов профессионального плана или формирование нового варианта.

3. «Конфликтная ситуация» — один из типов профконсультационной ситуации, когда профессиональный план вызывает разногласия либо внутренние (недооценка себя, завышенный уровень притязаний и т. п.), либо внешние (с родителями, учителями). Здесь успешность разрешения проблемы зависит от того, насколько точно удастся определить зону конфликта. Иногда помимо беседы с самим выбирающим профессию должна быть проведена определенная работа с его родителями или учителями.

4. Выбирающий профессию не имеет профессионального плана, не уверен в себе, однако проявляет выраженные склонности к определенному виду деятельности. В данной ситуации важно определить причины отсутствия профессионального плана и учесть их в дальнейшей работе с данным субъектом. Консультация вряд

ли окажется одноразовой. Здесь уместно очертить круг профессий, соответствующий склонностям субъекта, проводить работу по долговременному, поэтапному построению обоснованного профессионального плана, возможно, с привлечением родителей и учителей.

5. К сожалению, часто встречается тип профессионально-консультационной ситуации, который может быть условно назван «нулевым», когда выпускник не имеет ни профессионального плана, ни выраженных склонностей к какому-то определенному виду деятельности. В данном случае обычно проводится обширная диагностическая работа, в ходе которой выясняются различные особенности субъекта выбора профессии, а также причины отсутствия выраженных склонностей. Прежде чем приступить к работе по формированию профессионального плана, профконсультанту следует помочь субъекту наиболее полно проявить себя как личность. Причины отсутствия профессионального плана или его необоснованности часто кроются в глубинах структуры личности и иногда связаны с дефектами развития контрольно-оценочной сферы субъекта выбора профессии.

6. Существует еще одна причина, по которой выпускники обращаются к психологу-профконсультанту. Условно этот тип профконсультационной ситуации может быть назван «самопознание», здесь обычно профессия выбрана, а цель обращения — лучше узнать себя. Связано это с отсутствием широкой сети психологической помощи населению и с тем, что единственный пока доступный школьнику и «безопасный» («не поставит на учет», «не сообщит в школу») специалист — психолог-профконсультант. Однако в процессе беседы с такими выпускниками часто выясняется, что все же проблема самопознания так или иначе связана с выбором профессии.

Таким образом, осуществляя помощь в выборе профессии, психолог-профконсультант сталкивается с широким кругом психологических проблем, вызванных различными аспектами развития личности на этапе окончания общеобразовательной школы, которые, возможно, лишь косвенно связаны с выбором профессии, однако тесно переплетены с жизнеопределением личности.

Оказывая помощь при выборе профессии, профконсультанту нередко приходится работать не только с самими выпускниками, но и с людьми, оказывающими непосредственное влияние на выбор профессии тем или иным субъектом. Это прежде всего родители, а также учителя. Рядом авторов в рамках различных исследований выявлялась ценность прогнозов на профессиональное будущее выпускников. Прогноз о каждом выпускнике давали одноклассники, учителя и родители. Наиболее точными обычно оказывались предсказания одноклассников.

Тем не менее родители в наибольшей степени влияют на выбор профессии выпускниками, о чем свидетельствуют результаты многочисленных массовых опросов. Многие родители, к

### 2.1. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

сожалению, не могут помочь своим детям в профессиональном самоопределении, так как сами слабо информированы о мире профессий, об учебных заведениях и в других вопросах, касающихся выбора профессии. Часто родители имеют самые превратные представления о действительных интересах, способностях и потребностях своих детей. Это ведет к конфликтам, в разрешение которых иногда бывает втянут профконсультант. Но так или иначе, без знания семейных условий, традиций, взаимоотношений, духовной атмосферы нельзя строить индивидуальную профконсультацию с выпускником. Несомненно, что в стабильных, благополучных семьях чаще всего складываются благоприятные условия развития и формирования личности, в том числе ее профессионального самоопределения. Но такие выпускники и их родители, естественно, редко обращаются к профконсультанту, да и то лишь для того, чтобы иметь полную уверенность в правильности сделанного выбора.

Работа с учителями дает профконсультанту много ценной информации о личности выпускника, об атмосфере в классе, об определенных социальных установках, которые влияют на выбор многих выпускников. Не столь уж редки случаи, когда в одних классах (школах) выпускники ориентированы в основном на высшее образование, а в других предпочтение отдается, например, ПТУ, причем часто какого-либо определенного профиля. К сожалению, порой представления учителей о выпускниках деформированы влиянием школьной успеваемости, и для них бывает откровением, что иногда слабый ученик в состоянии сделать обоснованный выбор профессии, в то время как отличник в этом вопросе испытывает затруднения.

Итак, управление профессиональным самоопределением, осуществляемое психологом-профконсультантом, базируется на всестороннем изучении личности выбирающего профессию, выявлении профессионально важных качеств, с одной стороны, и знании мира профессий, владении информацией о психологических и других особенностях типов и групп профессий — с другой. На основе этой информации осуществляется согласование особенностей личности выпускника и избираемой профессии, намечаются пути разрешения возможных противоречий, способы коррекции и компенсации. Кроме того, выявляются психологические причины различных затруднений в профессиональном самоопределении и намечаются пути их устранения. Работа психолога-профконсультанта с выбирающим профессию — это процесс взаимодействия, в ходе которого профконсультант должен всячески способствовать активизации деятельности субъекта выбора профессии не категорическими заключениями, а обоснованными доказательствами и рекомендациями. Категоричность допустима только в исключительных случаях, когда профессиональный план явно необоснован и сделанный выбор ошибочен. В других случаях оказание помощи выбирающему профессию должно быть таким, чтобы в конечном счете он сам осознанно принял оптимальное решение.

В последнее десятилетие слово «технология» все чаще употребляется специалистами в области педагогики и психологии. Так, в педагогической литературе довольно широко используется термин «компьютерная технология обучения». Польский дидактик Ф. Янушкевич [1986] детально представил спектр определений термина «технология обучения». Остановимся на раскрытии понятия «технология профессиональной подготовки».

Что же понимается под термином «технология»? Согласно энциклопедическому словарю в буквальном переводе он означает науку о мастерстве, искусстве. Содержательная сторона термина сводится к следующему: технология — это совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, состава, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства. Задача технологии как науки заключается в выявлении закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов.

Теперь обратимся к понятию «профессиональная подготовка». Анализ специальной педагогической и психологической литературы показал, что этот термин используется в основном применительно к системе профессионально-технического образования. Однако его содержательного толкования найти не удалось. Попытаемся сделать это сами. Вновь обратимся к энциклопедическому словарю и рассмотрим определения разных терминов, входящих, по нашему мнению, в круг понятия «профессиональная подготовка». Начнем с определения термина «профессия» (лат. *professio* — объявляю своим делом), под которым понимается род трудовой деятельности, требующей определенной подготовки и являющейся обычно источником существования. Там же находим понятие «специальность» (лат. *species* — род, вид), трактуемое как вид занятия в рамках одной профессии. Понятие «профессиональное образование» отождествляется в словаре с понятием «специальное образование» и означает овладение определенными знаниями и навыками по конкретной профессии и специальности. Словарь указывает в качестве основного пути получения образования обучение в профессионально-технических, средних специальных учебных заведениях (на базе полного или неполного среднего образования) и в вузах (на базе полного среднего образования). Практикуются подготовка рабочих на производстве, а также курсовое обучение. Рабочие и специалисты обновляют и пополняют полученные профессиональные навыки в учреждениях по переподготовке и повышению квалификации,

которые наряду с учебными заведениями (с середины 1970-х гг.) входят в единую систему непрерывного образования. Образование — результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду. Основным путем получения образования является обучение в учебных заведениях и самообразование. Обучение как путь получения образования — целенаправленно-организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками под руководством педагогов, мастеров, наставников; оно ведется в ходе практической деятельности и в учебных заведениях.

Таким образом, понятие «профессиональная подготовка» можно определить как профессиональное (специальное) образование, основной путь получения которого □ самообразование или обучение:

- в профессионально-технических учебных заведениях;
- в средних специальных учебных заведениях на базе полного или неполного среднего образования;
- в высших учебных заведениях на базе полного среднего образования;
- во время подготовки рабочих на производстве;
- во время курсового обучения;
- во время повышения квалификации рабочими и специалистами или их переподготовки.

Все перечисленные типы учебных заведений и обучений образуют систему профессионального образования. Профессиональное самообразование и обучение могут также вестись в ходе практической деятельности.

В специальной литературе приводятся определения двух основных понятий, составляющих цель профессиональной подготовки, — «профессия» и «специальность». Специальность раскрывается через предмет деятельности. Она может быть сколь угодно узкой или широкой, но в любом случае — это совокупность знаний о некотором фрагменте объективной реальности, отраженном соответствующим научным предметом. Профессия — объективно необходимый, определенный через цель, особый вид деятельности, связанный с этим фрагментом реальности. Иными словами, профессия — деятельность, обладающая: собственной целью и имеющая собственные продукты, нормы, средства, которые в конечном счете детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественного производства, которую данная деятельность обслуживает. В рамках; одной специальности в ее современном понимании, отвечая каждой своей цели, т. е. общей направленности на исследование или преподавание, на преобразование, управление или проектирование и т. п., реально существуют самостоятельные профессии (Моделирование..., 1984).

Что же в таком случае понимать под технологией профессиональной подготовки исходя из всего вышесказанного? Очевидно, технологию профессионального образования. А

поскольку основной путь получения такого образования — обучение, то фактически, это та же технология обучения, но профессионального. Значит, в плане разведения понятий «специальность» и «профессия» можно говорить как о технологии обучения специальности (в совокупности знаний о некотором фрагменте объективной реальности, отраженном соответствующим научным предметом), так и о технологии обучения профессии (особый вид деятельности, связанный с этим фрагментом реальности), т. е. о технологии профессиональной подготовки.

Технология обучения представляет собой интенсивно развивающуюся область педагогических исследований. Об этом говорят всевозрастающее число специальных педагогических изданий, научных работ, правительственных отчетов, горячая полемика вокруг этой проблемы. За рубежом к этому новому направлению в педагогике в последние 25 лет наблюдается большой интерес ученых и преподавателей.

Термин «педагогическая технология» (educational technology) появился на страницах зарубежной печати и в названиях ряда педагогических журналов высокоразвитых капиталистических стран в начале 1960-х гг. Разработкой вопросов педагогической технологии занимаются и специализированные учреждения. В Англии в этих целях в 1967 г. был создан Национальный Совет по педагогической технологии. В США педагогическая технология развивается как область фундаментальных исследований: Национальный Институт Образования направляет и координирует работу 9 научно-исследовательских центров, занимающихся в числе прочих исследованиями и в этом направлении; ряд университетов и колледжей готовит специалистов по педагогической технологии на соответствующих факультетах; крупные вузы США осуществляют подготовку докторов и кандидатов наук по педагогической технологии (Чернова, 1988). Налаживаются международные контакты ученых. Создана ассоциация по педагогическим связям и технологии (Association for Educational Communications and Technology) — АЕСТ. Основные направления деятельности АЕСТ: проведение местных и региональных конференций; работа технического центра; расширение международных связей, проведение международных симпозиумов; публикации; дотации и контракты. Функционируют два крупных научных центра по педагогической технологии — в Канаде и Венгрии.

В каком смысле термин «технология» употребляется в области обучения? Первоначально термин «педагогическая технология» связывался лишь с применением технических средств обучения (ТСО) и средств программированного обучения. Стронники такого понимания технологии обучения главную задачу видят в применении современных технических средств в учебном процессе.

Второе понимание термина «педагогическая технология» означает применение научных знаний при построении учебного

процесса и в процессе учения. Такой подход связан с развитием программированного обучения, где принципы программирования процесса учения выступают в качестве технологических средств научения (Dave, 1973). Предложенное понимание является достаточно узким, как и первое, от которого оно отличается тем, что в данном случае акцент делается не на технических средствах обучения, а на средствах учения.

Третье понимание термина «педагогическая технология», объединяя первые два, существенно дополняет их. Оно принципиально отличается тем, что предполагает системный подход к построению учебного процесса. Своеобразие этого подхода проявляется прежде всего в том, что рассмотрению подвергаются не отдельные элементы учебного процесса, не отдельные, изолированные технические средства, а их место и функция в системе обучения. Так, например, Р. Дейв прямо указывает, что технология обучения может быть определена как практика обучения, имеющая в своей основе социальные, физические, физиологические и другие науки (Dave, 1973).

Однако технология обучения не охватывает всех проблем научно обоснованного построения учебного процесса. В частности, она не решает задач, связанных с планированием, финансированием и административным управлением. Данное понимание технология обучения предполагает также опору на достижения не только науки, но и техники книгопечатания, фотографии, опору на современные средства коммуникации и т. д. Новые возможности в этой области могут приводить к новой технологии обучения. Другими словами, развитие технологии обучения определяется не только успехами науки, но и достижениями в названных областях.

Р. Дейв выделяет три основных этапа в развитии технологии обучения, каждый из которых характеризуется определенной моделью учебного процесса. На I этапе преподаватель, сам обеспечивая процесс обучения, не прибегал к помощи ни печатных материалов, ни технических средств. На II этапе (особенно после изобретения книгопечатания) технология обучения существенно изменилась: на помощь преподавателю пришли различные дидактические материалы. На III — современном — этапе технология обучения претерпела еще более существенные изменения: в распоряжение преподавателя наряду с дидактическими материалами добавилась и различная техника. На каждом из этих этапов процесс обучения имеет свой специфический характер. Система взаимодействий учащегося и преподавателя существенно меняется при переходе с этапа на этап, что сопровождается изменением и самой технологии обучения.

Можно выделить и четвертый подход к пониманию термина «педагогическая технология». Он близок к третьему, но не предполагает обязательной опоры на достижения науки, эту функцию может выполнять человеческий опыт. В самом деле, науки об учебном процессе развивались сравнительно недавно, практика же обучения существует давно, и преподаватель всегда как-то отбирал материалы,

инструменты, определял последовательность форм и видов своей и ученической активности. Более того, известно, что технологию, соответствующую определенным законам, человек нередко осваивал раньше, чем эти законы были открыты. Примером может служить технология поднятия тяжести: принцип рычага использовался задолго до открытия законов механики. Аналогичное происходило и в практике обучения. При всем различии выделенных смыслов термина «педагогическая технология» в них есть и общий признак: направленность на практику обучения. Таким образом, технология обучения — это то, что реально характеризует учебный процесс, то, чем необходимо руководствоваться преподавателю, чтобы добиваться поставленных целей.

Первые два понимания узки, односторонний; последние два, наоборот, охватывают весь учебный процесс. Разница между ними состоит в том, что в одном случае решения принимаются с опорой на достижения науки и являются обоснованными (технология обучения, разработанная таким путем, может быть названа научно обоснованной), в другом случае разработка технологии идет эмпирически, с опорой на опыт и интуицию (т. е. не все ее элементы могут быть обоснованы, рекомендации не всегда приводят к поставленной цели) (Талызина, 1977).

Обратимся еще раз к пониманию технологии в других сферах человеческой деятельности. Здесь выделяются два уровня технологии: 1) как науки или совокупности сведений, необходимых практику для реализации того или иного производственного процесса, 2) как самого реального процесса. Преподаватель в своей практике связан с этими же двумя уровнями деятельности. Прежде чем построить реальный процесс, он должен получить все необходимые сведения о том, как это делать. Другими словами, любому преподавателю необходима система знаний об учебном процессе, поставленная на технологическом уровне. Законы, которым подчиняется этот процесс, изучаются целым комплексом наук: физиологией, социальной психологией, социальной логикой, кибернетикой и др. Однако в этих науках преподаватель не найдет описания принципов, методов, указаний о путях и средствах их применения. Между этими науками и практикой должна быть особая наука, которая выводит эти принципы, разрабатывает методы, определяет последовательность их применения и т. д. Без этого не может быть научно обоснованного процесса (технологии, как реального процесса обучения).

Таким образом, понятие «педагогическая технология» включает в себя две группы вопросов, первая из которых связана с применением технических средств в учебном процессе и с программированным обучением, а вторая — с его организацией или технологией (Талызина, 1977). Однако до настоящего времени вопрос о том, что конкретно понимать

под тем и другим аспектом этого понятия, является дискуссионным.

Возникновение проблемы технологии обучения связано с внедрением инноваций в учебный процесс учебных заведений. Первыми инновациями такого рода были наглядные методы обучения и методы, связанные с прямым познанием действительности в ходе практической деятельности. Поиск инноваций подобного рода шел со стороны специальных учебных заведений. Именно они, вырвавшись из-под опеки университетов, где царили традиционные вербальные методы обучения, стали активно искать новые формы. Результатом их усилий и явилось создание дидактических машин, внедрение новых методов обучения, а также их совершенствование за счет широкого внедрения аудиовизуальных средств. Однако процесс такого поиска шел медленно и неравномерно. Успехи в области фотооптической техники, радио, телевидения и вообще электроники, появление ЭВМ натолкнули преподавателей на мысль о необыкновенных возможностях с точки зрения учебного процесса, заключенных в этих достижениях технической мысли.

Сначала в зарубежной специальной школе в обучении использовали (но несмело) диапозитивы, кинофильмы, радио. Создавались и другие ТСО; делались попытки использовать учебном процессе проектоскоп. Подобные процессы характерны и для советской специальной школы, но они несколько сдвинуты во времени. Учебное телевидение стало использоваться в СССР в конце 1950-х — начале 1960-х гг.; опыт и проблемы учебного телевидения привлекли к себе внимание в середине 1960-х гг., а дидактическое осмысление опыта использования учебного телевидения началось в конце 1970-х — начале 1980-х гг. Первые ТСО начали использоваться в учебном процессе в СССР в начале 1970-х гг. Обобщение и дидактическое осмысление этого опыта можно отнести к началу 1980-х гг.

За рубежом почти параллельно с использованием ТСО начались первые опыты в области программированного обучения, внедрения обучающих устройств. Однако это был лишь предварительный поиск, который только во второй половине 1940-х гг. вызвал широкий резонанс среди профессионалов — педагогов и преподавателей (причем последних очень часто опережали психологи). С этого времени вопросы, связанные с техническими средствами, автоматизацией некоторых дидактических функций, ставились постоянно, и хотя формулировались они по-разному, тем не менее они завоевали признание и по крайней мере привлекли к себе внимание (Янушкевич, 1986).

В СССР программированным обучением активно занимались в 1960-е гг. Чуть позже было начато дидактическое осмысление вопросов программированного обучения. Исследования в области программированного обучения разделили судьбу работ по использованию ТСО, учебного кино и телевидения. Они не получили должного развития, так как не были достаточно полно и научно обоснованы, что не позволило включить

их в целостную структуру определенной дидактической системы. Именно тогда программированное обучение пытались назвать новой технологией обучения.

Во многих странах до конца 1960 гг. (а у нас до конца 1970-х гг.) считалось, что источником прогресса в учебном процессе являются технические средства, взятые сами по себе. На этом этапе как в зарубежных, так и в советских специальных учебных заведениях создавались центры аудиовизуальной техники (лаборатории и отделы ТСО). При этом предполагалось, что накопление аудиовизуальных средств в аудиториях специальных учебных заведений само по себе создаст благоприятные условия для модернизации обучения. К сожалению, эта работа не дала желаемых результатов, но и не была напрасной, поскольку шел интенсивный поиск теоретических и организационных основ модернизации учебного процесса и одновременно формировалась база для создания новой дисциплины в педагогике. Вместе с тем на этом этапе еще не удалось сформировать основы модернизации учебного процесса, для решения проблемы еще не имелось достаточных организационных и научных предпосылок. И все же участие многих учебных заведений, а также значительного числа преподавателей в модернизации учебно-материальной базы специальной школы позволило улучшить ее обеспеченность техническими средствами обучения.

Новый этап в развитии технологии обучения связан с внедрением в учебный процесс ЭВМ. Появляется термин «компьютерная технология обучения». С расширением практики применения ЭВМ в учебном процессе отпадает необходимость в книгах — дисплей и клавиатура компьютера заменяет бумагу, карандаш и слово преподавателя. Очевидно, использование компьютеров внесет изменение в стиль нашего мышления, способ решения задач, процессы запоминания и восприятия, изменится процесс учения и обучения. Использование ЭВМ в учебном процессе породило, таким образом, новую проблему технологии обучения — проблему «новых информационных технологий». Под этим термином понимается совокупность технологических операций, касающихся процессов общения людей и передачи информации (Lenk, 1978). Информационная технология охватывает такие области, как печать, телевидение, радио и т. д. К. Ленк выделяет следующие существенные признаки информационной технологии: во-первых, она способствует запоминанию информации; во-вторых, расширяет познание человека; в-третьих, благодаря ЭВМ позволяет автоматизировать процессы управления и осуществления математико-логических операций.

Таким образом, для работ, направленных на модернизацию учебного процесса, характерно тематическое разнообразие. Поэтому возникла необходимость придания этим работам общей научной основы. В начале 1970-х гг. в качестве такой основы выступила технология обучения. Этот факт характерен

для наиболее развитых в области образования стран (США, Англия, Япония), в СССР все исследования по модернизации: учебного процесса развивались и развиваются в русле дидактики. И лишь в последнее время, в основном в связи с использованием ЭВМ в учебном процессе, в советской литературе стал чаще употребляться термин «технология обучения».

Почему же в мировой педагогике все-таки появилось такое мощное течение, как технология обучения? Объяснить это можно по крайней мере тремя причинами:

1) не во всех странах дидактика существует как особая научная область;

2) существующая дидактика недостаточно конструктивна: многие ее принципы и правила отстали от современных достижений базовых наук;

3) поскольку вопросами совершенствования учебного процесса занимались, как правило, инженеры по образованию, врачи и т. д., т. е. не специалисты по педагогике, постольку в своем традиционном виде дидактика не выступала для них в качестве достаточной теоретической базы модернизации образовательной практики учебных заведений (Янушкевич, 1986).

Дж. Брунер обратил внимание на отсутствие теории обучения, из которой педагоги могли бы черпать сведения о том, какими способами можно приходиться к различным результатам; теории, нейтральной по отношению к целям, но достаточно исчерпывающей, если речь идет о средствах (Bruner, 1974). Это мнение удачно отражает существо поисков за рубежом. Для того чтобы достичь практически значимых результатов в области модернизации обучения, крайне необходима была теория, не противоречащая признанным достижениям педагогических наук, выводы которых были, однако, очень общими с точки зрения потребностей практики. Оценивая такое положение дел, французский специалист по технологии обучения Г. Дезюйде полагал, что пора перейти от рассуждений о технологии образования, ориентированной исключительно на вопросы оснащения, разработки соответствующих материалов, к размышлению на тему о собственно технологии обучения. Это означало переход к систематическому использованию различных источников учебной информации, к соответствующим процессам, опосредующим ход овладения знаниями.

Несколько слов следует сказать о соотношении дидактики и технологии обучения. Некоторые специалисты считают, что дидактика шире, чем технология обучения. По мнению других, технология обучения — это прикладная дидактика, цель которой состоит в выработке систем научно обоснованных рекомендаций для практики обучения. Эти мнения основаны прежде всего на достижениях новых научных знаний (информатики, теории общения, эргономики и т. д.), а также на собственных результатах технологии обучения как педагогической дисциплины (Янушкевич, 1986).

Полемика вокруг этого вопроса продолжается и сейчас, но никто уже резко не возражает против того, что развитие дидактики, особенно увеличение ее практической полезности, невозможно без учета достижений современной технологии обучения.

Многие страны — особенно те, которым предстоит ликвидировать свое отставание в области специального образования, выдвинули, технологию обучения во главу угла своей образовательной политики. Ускорение процесса обучения и многократное повышение его результативности за счет использования средств воспроизведения информации и средств связи является первейшим условием осуществления большинства нововведений.

Итак, возникнув в рамках проблематики использования технических средств обучения и на основе чистого практицизма, технология обучения в современном ее понимании в ходе многолетней дискуссии и научного поиска преобразовалась в систему знаний, которая имеет определенную научную базу и охватывает всю совокупность проблем, связанных с целями, содержанием и проведением учебного процесса.

Многообразие определений технологии обучения отражает уровень проработанности данной проблемы в отдельных странах, степень развития науки и педагогических исследований и Уровень внедрения технологии обучения в образовательную практику. В течение многих лет теория и практика технологии обучения развивались независимо друг от друга. Лишь в настоящее время возникли предпосылки для объединения усилий специалистов. Только в единстве и теории практики можно определить сущность современной технологии обучения.

Современную технологию обучения нельзя рассматривать только в качестве одной из дисциплин педагогики или только как направление оптимизации образовательной практики. В рамках технологии обучения объединяются теоретические и практические направления работы. Существо поиска сводится к модернизации дидактической системы на основе изучения образующих ее элементов и опытной проверки всей системы в целом. При этом строгое определение *целей обучения* (почему и для чего?), должно содействовать отбору и построению *содержания* (что?), *организации учебного процесса* (как?), подбору *методов и средств обучения* (с помощью чего?), а также учитывать необходимый *уровень квалификации вузовских преподавателей и вспомогательного персонала* (кто?) и *методы оценки достигаемых результатов обучения* (так ли?). Построение и модернизация дидактической системы должны базироваться на психологической теории обучения. Именно она в дидактической системе выполняет функцию системообразующего фактора.

## 2.2. ПРИНЦИПЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Анализ литературы показал, что принципы построения технологии профессиональной подготовки не разработаны вообще, а принципы построения технологии обучения разработаны недостаточно. Одна из немногих публикаций, где они подробно рассматриваются (автор называет их признаками), — исследование Ф. Янушкевича [1986].

Первым и главным принципом построения технологии профессиональной подготовки должен быть, по нашему мнению, *принцип деятельностного понимания профессии*. Он означает, что любая технология профессиональной подготовки должна обучать профессиональной деятельности. Этот принцип должен реализовываться при формировании учебного плана, учебных программ, отборе содержания обучения в зависимости от вида подготовки. Поэтому профессиональная деятельность должна стать целью и основным критерием технологии профессиональной подготовки.

*Принцип обоснованного построения технологий профессиональной подготовки (принцип научности)* означает прежде всего то, что принимаемые в процессе обучения решения должны базироваться на объективных научных фактах, а не на субъективных мнениях о ценности того или иного решения. Таким образом, технология профессиональной подготовки, предпочитая сложившейся практике научное обоснование, предполагает особое приспособление дидактики к специфике каждой профессии и специальности, с одной стороны, и специфике каждого учебного заведения (или вида подготовки)—с другой. Для этого необходимо обеспечить систему анализа процесса профессиональной подготовки, новых методов, новых организационных решений в этой области. Постоянного анализа и обновления требует также содержание профессиональной подготовки.

С принципом научного построения технологии профессиональной подготовки связано также использование в учебном процессе всякого рода нововведений: новых методов, средств, новых организационных решений. Именно их использование делает технологию новой. Такие нововведения представляют собой важный источник прогресса, они способствуют ломке не всегда оправданных традиций.

*Принцип соответствия конструируемых технологий профессиональной подготовки современным мировым тенденциям развития специального образования.* Общеизвестно, что в настоящее время для профессионального образования развитых стран характерны три глобальных процесса: фундаментализация, индивидуализация и гуманитаризация.

Фундаментализация профессионального образования выражается в том, что в систему общих и обязательных дисциплин профессиональной подготовки включается лишь минимально

необходимое число специальных и социально-экономических курсов, а также разделов общенаучных дисциплин. Благодаря строгому отбору материала значительно сократилось количество часов обязательных аудиторных занятий. Этот отбор проводится на основе всестороннего анализа структуры и понятий-лого аппарата всех курсов в их взаимосвязи, а не на основе сложившихся традиций. Так, доля обязательных дисциплин в общем объеме времени не превышает, например, в ведущих вузах США 35%. Общие обязательные дисциплины дополняются большим числом учебных курсов по выбору.

Индивидуализация профессионального образования имеет несколько аспектов. Первый аспект — учет в технологиях профессиональной подготовки профессионально важных качеств человека. Здесь открывается широкий простор специалисту по психологии профессиональной деятельности. Второй аспект — введение в учебный план курсов по выбору. Поскольку научно-техническая революция порождает десятки новых областей деятельности, никакая система профессионального образования не в состоянии быстро вводить большое количество новых специальностей, если учебный план каждой специальности жестко регламентирован. Введение курсов по выбору как основы новой системы снимает эту проблему. Вся система становится гибкой. Она готова немедленно ответить на новую потребность. В результате каждый обучаемый будет иметь собственный учебный план, который строится на основе общих и элективных дисциплин с учетом его склонностей, способностей, потребностей общества. Третий аспект — система контроля и оценки знаний и умений обучаемого, основанная на индивидуальном кумулятивном индексе (рейтинге) обучаемого. Система ориентирована на выделение группы сильных и способных учащихся, на повышение состязательности в учебе, а в конечном счете — на дифференциацию и индивидуализацию процесса профессиональной подготовки.

Гуманитаризация профессионального образования выражается в том, что в лучших учебных заведениях мира за последние 30 лет возросла доля времени, выделяемая на социально-экономические и гуманитарные дисциплины. Это первое направление гуманитаризации. Поворот к человеку, понимание его роли и места в любом процессе, в том числе в процессе профессиональной подготовки, — второе направление.

*Принцип непрерывного обновления содержания профессиональной подготовки.* Работа по обновлению содержания может проводиться в нескольких направлениях.

1. Оптимизация учебного плана данной конкретной специальности, вплоть до исключения из него дисциплин, имеющих небольшую образовательную и профессиональную ценность.

2. Исключение из учебных программ малозначимого материала с точки зрения профессиональной и образовательной без

ущерба для целостности профессиональной подготовки и образования. Важное значение в этом случае имеет вид образования, которое мы получаем: гуманитарное, естественнонаучное, техническое и т. д. Содержание дисциплины представляется таким образом, чтобы у обучаемого мог сформироваться логичный и достаточно полный образ профессии. Это должно облегчить ему понимание предмета и использование знаний на практике.

3. Учет межпредметных связей в процессе профессиональной подготовки. О важности этой задачи свидетельствует хотя бы то, что даже в настоящее время обучение ведется во многом разрозненно, в рамках отдельных дисциплин, обеспечивающих подготовку по конкретной специальности. Вся же работа по интеграции знаний, приобретенных в ходе обучения отдельных предметов, возлагается исключительно на изучение основных понятий и структуры курса, облегчает усвоение конкретных вопросов, а также способствует становлению творческого мышления, крайне необходимого как для последующей профессиональной деятельности, так и для дальнейшего самообразования.

Динамичный стиль мышления выводит человека за пределы точно установленной области знания, вынуждает к поиску нового знания, более высокого уровня по отношению к уже имеющемуся. Это происходит благодаря тому, что любая информация, которой человек овладевает, может быть включена в другую новую систему знаний (Янушкевич, 1986).

4. Структуризация учебного материала, позволяющая значительно сэкономить время учащегося и преподавателя за счет обобщения единичных знаний и действий в систему, что рационально уменьшает объем знаний и умений, которыми должен овладеть учащийся. Вместе с тем этот путь дает учащемуся возможность самостоятельно ориентироваться в данной области знаний. Таким образом, структуризацию можно рассматривать как важный фактор, благоприятствующий реализации на практике идей современных технологий обучения.

*Принцип оптимизации процесса профессиональной подготовки* предполагает достижение целей обучения с минимальными затратами сил обучаемых. Критериями оптимальности системы в этом отношении могут быть:

- экономия времени, затрачиваемого на обучение;
- высокое качество профессиональной подготовки (здесь может быть своя система показателей).

Время имеет непосредственную экономическую ценность. Специалисты считают, что значение этого фактора в дальнейшем будет непременно возрастать. В литературе отмечается тенденция к сокращению сроков обучения (Янушкевич, 1986). Отчасти это связано с растущей популярностью идеи непрерывного образования, со все большим интересом к последипломному обучению. Вместе с тем считается, что в условиях современной НТР значительное сокращение программ обучения мало вероятно. В перспективе за более короткое время нужно будет

изучить тот же самый (если не более обширный) учебный материал. Этого можно достичь только путем интенсификации, оптимизации процесса обучения, поиска резервов в организации деятельности учебного заведения, прежде всего в организации учебного процесса, повышения его эффективности.

Одним из резервов повышения эффективности учебного процесса специалисты называют упомянутое выше совершенствование учебных планов, их оптимизацию, исключение из них некоторых узких дисциплин, которые выделены в самостоятельные без достаточного к тому теоретического обоснования и учета их практической пользы. Это направление работы совпадает с тенденцией к обеспечению фундаментализации профессиональной подготовки, к осуществлению этой подготовки на основе глубоких знаний теоретического, ~~специального, профессионального характера, а также~~ ~~связан с ростом объема факультативов в противовес не всегда~~ ~~обоснованному дидактическому ригоризму, согласно~~ ~~которому все должны изучать один и тот же материал,~~ ~~единообразно и за одно и то же время. Лучшее решение~~ ~~этой проблемы, по мнению ряда авторов, — распространение~~ ~~подготовки по индивидуальному плану.~~

Оптимизация процесса обучения исходит из положения о необходимости рационально использовать усилия учащегося и преподавателя. Специалисты считают, что в современных условиях профессиональной подготовки все отчетливее проявляется тенденция создания оптимальных условий в обучении

как для всех учащихся, так и для каждого из них: в центре системы образования должен находиться учащийся, и это, в свою очередь, должно определять всю деятельность преподавателя (Янушкевич, 1986).

В качестве одного из возможных направлений оптимизации процесса обучения называется программирование деятельности учащегося и преподавателя. Причем речь в данном случае идет о двух аспектах этого процесса:

- 1) Программирование всего процесса обучения, полных учебных циклов — макропрограммирование;
- 2) программирование отдельных методических единиц процесса обучения (действий) — микропрограммирование.

При таком построении процесса обучения на первый план выдвигается преподаватель как его конструктор. Только преподаватель, четко представляющий цели обучения, знающий содержание изучаемого материала, владеющий методами и техникой обучения, должен принимать решение о способах построения конкретного цикла обучения, определять концепцию процесса обучения с учетом конкретных условий и подготавливать условия, позволяющие реализовать эту концепцию. Кроме того, не-



посредственно он осуществляет процесс обучения и сам участвует в этом процессе.

По мнению специалистов, для правильного протекания процесса обучения важное значение имеет тщательность его подготовки. Она также важна потому, что введение технологичности в процесс обучения невозможно без предварительной строгой проработки хода этого процесса, без его всестороннего изучения с точки зрения соответствия результатов поставленным целям подготовки (профессии), а также без учета возможностей управления им в зависимости от возникающих в процессе учебы помех, затруднений. При таком понимании программирования основной задачей преподавателя становится подготовка процесса обучения, а сам процесс передачи научной информации и ознакомление учащихся с содержанием их будущей профессиональной деятельности и методиками самообразования, ход процесса обучения и контроль за его результатами — это только производные его общей подготовленности.

В этой работе преподаватель не остается наедине с собой. Отмечается, что проведение процесса профессиональной подготовки в соответствии с принципами технологии обучения становится возможным только благодаря коллективным усилиям. Совместно с преподавателем, непосредственно ведущим учебные занятия, работают специализированные коллективы (во многих странах зачастую это институты технологии обучения), разрабатывающие дидактические материалы как централизованно, в процессе промышленного производства, так и с учебными заведениями. Повышается роль ИТР, которые в связи с насыщением современных учебных заведений техническими средствами обучения должны поддерживать их в состоянии рабочей готовности.

Еще одно направление оптимизации процесса обучения — широкое использование технических средств, дидактических материалов и методов, активизирующих процесс обучения. Специалисты рассматривают это направление как альтернативу традиционному вербальному обучению и одновременно как характерную черту современной технологии обучения. Правда, некоторые авторы зачастую фетишизируют ТСО, приписывая им способность модернизации процесса обучения. Вместе с тем многими авторами преодолевается такое узкое понимание роли технических средств обучения.

Отмечается, что в учебном процессе, строящемся в соответствии с принципами технологии обучения, технические средства появляются неизбежно. Предполагается, что в перспективе эти средства получат все большее распространение в специальном образовании, и это распространение будет связано с ними не как с единичными средствами, а как с целостными системами и комплексами, обеспечивающими решение конкретных учебных задач. Многие из этих задач, как и многие виды учебной деятельности, невозможно реализовать без

широкого использования ТСО и вычислительной техники. Отмечается их особо важная роль в моделировании процесса обучения с целью его оптимизации и осуществлении обратной связи.

Степень распространенности и использования ТСО определяется двумя факторами: 1) производством и распространением дидактических материалов, которые определяют содержание этих средств для учебного процесса и придают смысл их существованию; 2) уровнем «профессионализма» преподавателей, которые должны быть подготовлены к методически грамотному использованию в своей работе технических средств и дидактических материалов, а в более широком понимании — к работе в условиях современной технологии обучения. Без учета этих факторов наполнение учебного заведения техническими средствами и дидактическими материалами является делом бесполезным, несущим в себе угрозу аудиовизуального вербализма.

И наконец, следует отметить огромную роль, которую играет в обучении вообще и на этапе профессиональной подготовки в частности формирование самоконтроля, без этого качества нет ни учащегося, ни профессионала. Поэтому организация системы контроля обучения, в том числе профессиональной подготовки, должна быть нацелена на формирование этого психологического механизма, необходимого в учебе, профессии и жизни (Никифоров, 1989б).

*Принцип воспроизводимости процесса обучения и его результатов* означает стремление к достижению аналогичных результатов при условии использования определенной техники обучения и относительном постоянстве других факторов (уровень подготовки преподавателей и обучаемых, социальная среда, материальная база учебных заведений и т. п.). Этот принцип должен быть характерным признаком каждой хорошей современной технологии обучения. Такую задачу, по мнению Ф. Янушкевича, нельзя признать неразрешимой. Программированное обучение показало, что в случае использования соответствующих методов и дидактических материалов можно добиться получения практически идентичных результатов при обучении больших коллективов учащихся. Видимо, не все учебные действия и не все цели могут воспроизводиться с высокой степенью повторяемости, но в обучении имеется значительное число задач, решение которых можно воспроизводить, рассчитывая на высокую степень повторяемости результатов. Эту проблему необходимо рассматривать в трех аспектах, которые кратко характеризует Ф. Янушкевич. Первый касается явлений в макромасштабе, т. е. в масштабе целостно понимаемых образовательных систем. Так, оправдав себя на практике система образования, построенная в соответствии с поставленными целями и принципами обучения, которые приняты в одной стране, может быть приспособлена для решения задач другой страны или подготовки другой группы учащихся, условия

обучения которых отличаются от условий обучения, имевших место в прошлом. Этот вывод важен для развития международного сотрудничества и ускорения решения проблем образования, стоящих перед развивающимися странами.

Второй аспект этой проблемы связан с возможностью повторения циклов обучения. По сути дела, в системе образования периодически воспроизводятся одни и те же циклы для все новых групп учащихся. Между тем, как свидетельствуют результаты исследований и наблюдений, несмотря на идентичность целей и программ разные группы учащихся порой достигают диаметрально противоположных результатов. С помощью развития технологии обучения можно надеяться на разработку совершенных, обоснованных и проверенных на практике элементов образовательного процесса, итогом которого явится то, что результаты, показанные различными группами учащихся, окажутся близкими. Последнее не означает одинаковости работы с каждой из этих групп и с каждым учащимся. Четко определенные цели обучения, объем знаний и умений, которыми учащийся в итоге должен располагать, позволяют использовать возможности индивидуального изучения программы, основанной на внедрении в практику дидактических техник. Их многообразие в зависимости от уровня подготовки каждого учащегося позволяет достичь одних и тех же целей обучения при максимальной дифференциации путей, ведущих к ним. Таким образом, в данном случае повторяемость процесса и результатов обучения нацелена на конечный результат, а не на унификацию способов, достижения промежуточных результатов.

Третий аспект проблемы — возможность воспроизводства конкретной дидактической техники в любой конкретной ситуации, которая может возникнуть в обучении. То есть каждой дидактической задаче можно поставить в соответствие определенную технику обучения, а их совместное или самостоятельное применение должно обеспечить достижение результатов, которые можно предвидеть заранее.

Таким образом, разработка (с последующим описанием) и внедрение в практику соответствующей дидактической техники представляют собой, чрезвычайно важную задачу с точки зрения развития технологии обучения.

Детальная отработка дидактической техники как совокупности действий учащегося содействовала бы становлению технологии обучения как науки о технике, присущей обучению. В этом случае понятие «техника обучения» имело бы смысл, подобный понятиям «техника живописи», «техника исследовательской работы по конкретной дисциплине» или же «техника умственного труда». По мнению специалистов, в этом случае можно было бы прийти к таким технологиям обучения, которые в зависимости от дополнительных факторов позволяли бы выбирать наиболее оптимальные способы учебной, деятельности и определяли бы правила пользования ими. Для того чтобы в рамках таким образом понимаемых технологий обучения разрабатывать и внедрять в практику наиболее экономные, эффективные и максимально индивидуализированные дидактические

процессы, которые бы кратчайшим путем вели к достижению поставленных учебных целей, нужно иметь четкую модель специалиста (Смирнова, 1977).

*Принцип синтеза результатов, полученных в смежных с дидактикой областях знания* (прежде всего при решении задач практического характера). Традиционная дидактика использует результаты различных педагогических дисциплин; кроме того, она обращается к данным психологии и социологии. В настоящее время благодаря развитию экспериментальных исследований широкое распространение в дидактике получила математическая статистика. В то же время в работе по совершенствованию бесплодных рассуждений на тему современного обучения без его реализации на практике (Янушкевич, 1986).

Предполагается, что современная технология обучения должна быть связана с широким использованием современных орудий труда применительно к образованию, в том числе ТСО и дидактических материалов, распространение которых вызывает изменение в методах обучения. Мысль о такой необходимости укрепилась в среде дидактиков, но со стороны практики она не получила поддержки. Широко распространены только программированное и проблемное обучение (Крэм, 1965; Вергасов, 1977). Прочие активизирующие методы, по сути, остаются в сфере предложений и описаний, представленных в педагогической литературе, или только начинают внедряться в процесс обучения.

Очевидное направление оптимизации процесса обучения — совершенствование материальной базы учебного заведения. Оно предполагает создание современной базы для работы учащихся и преподавателей, основу которой составляют результаты теоретических и экспериментальных исследований в области технологии обучения, дидактической эргономики и современной техники. Сущность проблемы, по мнению специалистов, сводится к комплексному решению вопросов, касающихся материальной базы учебного процесса. Последняя зависит как от архитектурных решений, которые должны предусматривать использование технических средств обучения, обеспечивать соответствующие комфортные условия (климат, акустика, освещение, мебель и т. д.), так и от того, насколько комплексно решены вопросы, связанные с оснащением учебного заведения необходимыми средствами, в том числе позволяющими автоматизировать некоторые дидактические операции.

Учебные комплексы должны включать и такое оборудование, использование которого предполагает специальные архитектурные решения и особые аудитории; в качестве примера можно назвать замкнутые системы телевидения, телевидение малой мощности и компьютеры. В число средств обучения должна входить и соответствующая

полиграфическая база (прежде всего связанная с ксерокопированием), без которой нельзя построить современный учебный процесс. К названному следует присовокупить фотолабораторию и мастерские, благодаря которым учебное заведение получает возможность производить дидактические материалы собственными силами, а также осуществлять ремонт и профилактическое обслуживание средств обучения (Янушкевич, 1986).

Если все упомянутое представить в виде функциональной системы, то перед нами возникает внушительный образ дидактической машины — современного учебного заведения. Его цель — обеспечить учащимся и преподавателям все условия, необходимые для проведения процесса обучения на уровне требований современной технологии обучения.

*Принцип качественной оценки результатов учебной работы.* В педагогической литературе много внимания уделяется вопросам оценки эффективности обучения всех уровней системы образования в целях каждого учебного заведения и отдельных учащихся. Однако до настоящего времени удовлетворительных результатов в оценке эффективности пока не получено, а сама проблема является одной из наиболее спорных в дидактике. И все же специалисты признают, что определенный прогресс на пути ее решения есть. Это относится к методологии оценки результатов обучения и к ряду уже разработанных методик такой оценки, позволяющих оценить достижения в учебе исходя из одних и тех же критериев применительно как к большим коллективам (в основном с помощью вычислительной техники и различного рода экзаменаторов), так и к отдельным учащимся (в основном благодаря развитию техники педагогического тестирования).

Если за критерий качества обучения принять степень достижения поставленных целей, то для оценки каждого этапа обучения нужно иметь информацию о степени достижения этих целей. Если цели на отдельных этапах достигнуты не в полной мере, то необходимо предпринять шаги, направленные на коррекцию процесса обучения, с тем, чтобы обеспечить достижение нужного результата (Янушкевич, 1986).

Из сказанного следует вывод, который был многократно подтвержден в ходе исследований: контроль должен быть плановым, достаточно частым и надежным, явным для студентов, служащим не только для оценки результатов их учебы, но и прежде всего для оценки правильности хода обучения (Талызина, 1983). Специалисты единодушны во мнении, что эту проблему нельзя решить без широкого использования средств автоматизированного контроля над процессом обучения (экзаменационные устройства и средства вычислительной техники), а также других методов проверки, обеспечивающих, например, контроль уровня умений, способностей и т. п. Именно этими вопросами занимается технология обучения, выступая в качестве необходимого звена в целостности современного организованного процесса обучения. Отметим, что при таком понимании контроля подчеркивается особое значение текущего контроля,

роль управления процессом обучения в ходе его реализации, в момент возникновения ошибки у учащегося. Этот момент очень важен для учебного процесса, потому что, как с определенной иронией замечает Дж. Брунер, педагогический процесс, как прежде, так и теперь, в общем-то проводится вслепую, без надежной обратной связи. Глаза открываются только тогда, когда уже оконченная работа подвергается оценке. Судьи появляются после того, как исполнители разойдутся (Bruner, 1974).

И наконец, следует отметить огромную роль, которую играет в обучении вообще и на этапе профессиональной подготовки, в частности формирование самоконтроля, без этого качества нет ни учащегося, ни профессионала. Поэтому организация системы контроля обучения, в том числе профессиональной подготовки, должна быть нацелена на формирование этого психологического механизма, необходимого в учебе, профессии и жизни (Никифоров, 1989б).

*Принцип воспроизводимости процесса обучения и его результатов* означает стремление к достижению аналогичных результатов при условии использования определенной техники обучения и относительном постоянстве других факторов (уровень подготовки преподавателей и обучаемых, социальная среда, материальная база учебных заведений и т. п.). Этот принцип должен быть характерным признаком каждой хорошей современной технологии обучения. Такую задачу, по мнению Ф. Янушкевича, нельзя признать неразрешимой. Программированное обучение показало, что в случае использования соответствующих методов и дидактических материалов можно добиться получения практически идентичных результатов при обучении больших коллективов учащихся. Видимо, не все учебные действия и не все цели могут воспроизводиться с высокой степенью повторяемости, но в обучении имеется значительное число задач, решение которых можно воспроизводить, рассчитывая на высокую степень повторяемости результатов. Эту проблему необходимо рассматривать в трех аспектах, которые кратко характеризует Ф. Янушкевич. Первый касается явлений в макро масштабе, т. е. в масштабе целостно понимаемых образовательных систем. Так, оправдавшая себя на практике система образования, построенная в соответствии с поставленными целями и принципами обучения, которые приняты в одной стране, может быть приспособлена для решения задач другой страны или подготовки другой группы учащихся, условия обучения которых отличаются от условий обучения, имевших место в прошлом. Этот вывод важен для развития международного сотрудничества и ускорения решения проблем образования, стоящих перед развивающимися странами.

Второй аспект этой проблемы связан с возможностью повторения циклов обучения. По сути дела, в системе образования периодически воспроизводятся одни и те же циклы для все новых групп учащихся. Между тем, как

свидетельствуют результаты исследований и наблюдений, несмотря на идентичность целей и программ разные группы учащихся порой достигают диаметрально противоположных результатов. С помощью развития технологии обучения можно надеяться на разработку совершенных, обоснованных и проверенных на практике элементов образовательного процесса, итогом которого явится то, что результаты, показанные различными группами учащихся, окажутся близкими. Последнее не означает одинаковости работы с каждой из этих групп и с каждым учащимся. Четко определенные цели обучения, объем знаний и умений, которыми учащийся в итоге должен располагать, позволяют использовать возможности индивидуального изучения программы, основанной на внедрении в практику дидактических техник. Их многообразие, в зависимости от уровня подготовки каждого учащегося позволяет достичь одних и тех же целей обучения при максимальной дифференциации путей, ведущих к ним. Таким образом, в данном случае повторяемость процесса и результатов обучения нацелена на конечный результат, а не на унификацию способов достижения промежуточных результатов.

Третий аспект проблемы — возможность воспроизводства конкретной дидактической техники в любой конкретной ситуации, которая может возникнуть в обучении. То есть каждой дидактической задаче можно поставить в соответствие определенную технику обучения, а их совместное или самостоятельное, применение должно обеспечить достижение результатов, которые можно предвидеть заранее.

Таким образом, разработка (с последующим описанием) и внедрение в практику соответствующей дидактической техники представляют собой, чрезвычайно важную задачу с точки зрения развития технологии обучения.

Детальная отработка дидактической техники как совокупности действий учащегося содействовала бы становлению технологии обучения как науки о технике, присущей обучению. В этом случае понятие «техника обучения» имело бы смысл, подобный понятиям «техника живописи», «техника исследовательской работы по конкретной дисциплине» или же «техника умственного труда». По мнению специалистов, в этом случае можно было бы прийти к таким технологиям обучения, которые в зависимости от дополнительных факторов позволяли бы выбирать наиболее оптимальные способы учебной деятельности и определяли бы правила пользования ими. Для того чтобы в рамках таким образом понимаемых технологий обучения разрабатывать и внедрять в практику наиболее экономные, эффективные и максимально индивидуализированные дидактические процессы, которые бы кратчайшим путем вели к достижению поставленных учебных целей, нужно иметь четкую модель специалиста (Смирнова, 1977).

*Принцип синтеза результатов, полученных в смежных с дидактикой областях знания* (прежде всего при решении задач практического характера). Традиционная дидактика

использует результаты различных педагогических дисциплин; кроме того, она обращается к данным психологии и социологии. В настоящее время благодаря развитию экспериментальных исследований широкое распространение в дидактике получила математическая статистика. В то же время в работе по совершенствованию учебного процесса по-прежнему редко используются возможности таких дисциплин, как кибернетика и тесно связанная с ней информатика, теория организации, психология, эргономика, физиология, психолингвистика и теория коммуникаций. Первые же работы, в которых были использованы достижения этих наук или методы, применяемые в них, позволили получить неплохие результаты. По мнению специалистов, интеграция знаний, привлекаемых для решения задач образования, предполагает создание фактически нового направления исследований — науки об образовании. Эта область научной деятельности должна быть нацелена на изучение различных аспектов образовательной активности человека с использованием при этом методов и результатов исследований многих наук. Тот небольшой опыт, который удалось накопить в ходе решения задач, связанных с созданием технологии обучения и с ее внедрением в практику, свидетельствует о необходимости такой интеграции.

Приведенные принципы технологии профессиональной подготовки позволяют сделать вывод о том, что любую технологию профессиональной подготовки нельзя рассматривать чисто прагматически, понимая под ней совокупность практических правил дидактической деятельности. Анализ выполненных по этой тематике работ показывает, что современная технология обучения имеет свою собственную теорию, глубоко связанную с достижениями как педагогических, так и многих других наук. Она направлена, с одной стороны, на профессию, а с другой — на научно обоснованное построение процесса обучения ей, основанного на широком использовании технических средств обучения, включая вычислительную технику, современные (главным образом аудиовизуальные) дидактические материалы, активизирующие методы обучения и дидактическую технику. Развитие последней может направить эволюцию технологии профессиональной подготовки в сторону создания области научного знания о дидактической технике профессиональной подготовки, т. е. науки, задачей которой станет обеспечение на практике достижения поставленных учебных целей наиболее эффективным путем за счет широкого использования системы испытанной дидактической техники.

В заключение необходимо сказать несколько слов о том, что мы понимаем под профессиональной педагогикой; ведь все, о чем мы говорили, имеет к ней непосредственное отношение. Под профессиональной педагогикой мы понимаем подготовку по всем профессиям и притом все ступени профессиональной подготовки, включая высшую. Мы также убеждены в том, что назрела необходимость (и

возникновение ее вполне правомерно!) развития профессиональной педагогики, которая изучала бы все профессиональное образование в указанном выше объеме и закономерности такого образования.

### Глава 3 ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

#### 3.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Процесс профессиональной адаптации привлекает к себе внимание многих исследователей. Адаптацию в широком смысле трактуют как: процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств к жизни и деятельности человека в изменившихся условиях существования (Сиомичев, 1985), процесс активного взаимодействия личности и среды (Ронгинская, 1987), процесс взаимодействия личности с окружающей средой, ведущий, в зависимости от степени активности личности, к преобразованию среды в соответствии с потребностями, ценностями и идеалами личности или к преобладанию зависимости личности от среды (Мацкевич, 1987), изменения, сопровождающие на уровне психической регуляции процесс активного приспособления индивида к новым условиям жизнедеятельности (Бушурова, 1985), процесс, являющийся целостной реакцией личности на сложные изменения жизни и деятельности (Робалде, 1986). Исходя из определения психологии труда как науки о закономерностях становления и сохранения динамического равновесия в системе «субъект труда — профессиональная среда» (Дмитриева, 1990), есть основание рассматривать профессиональную адаптацию как процесс становления (и восстановления) этого равновесия. Такое понимание включает в себя все приведенные выше определения и вместе с тем не противоречит общей концепции психической адаптации как процесса, который поддерживает динамическую сбалансированность в системе «человек—среда» (Березин, 1988).

В научной литературе отмечаются экологический, биологический, физиологический, операциональный, информационный, коммуникативный, личностный и социально-психологический аспекты профессиональной адаптации. Чтобы упорядочить это многообразие, обратимся к работе Б. Г. Ананьева [1967], в которой человек — субъект труда рассматривается как сплав свойств индивида и личности. В таком случае профессиональная адаптация представляет собой единство адаптации индивида к физическим условиям профессиональной среды (первый аспект, назовем его психофизиологическим), адаптации к профессиональным задачам, выполняемым операциям, профессиональной информации и т. д. (второй аспект, собственно профессиональный) и адаптации личности к социальным компонентам профессиональной среды (третий, социально-психологический аспект).

Адаптация индивида к гипер- и гипотермическим воздействиям, физическим нагрузкам и гиподинамией, токсическим факторам среды, гипоксии, гипо- и гипербории, шуму, вибрациям, замкнутому пространству и к другим неблагоприятным факторам профессиональной среды, являясь областью специальных интересов физиологии и медицины (Физиология..., 1982; Березин, 1988), подлежит в то же время и психологическому исследованию. Неблагоприятные воздействия физической среды приводят не только к сдвигам физиологических систем организма, но и к изменению его психических состояний, преломляются через соответствующие субъективные отношения личности (Ломов, 1984), нейтрализуются в процессе адаптации разными путями, в том числе психическими средствами (Алдашева, 1984). Изучение профессионального и социально-психологического аспектов адаптации не исключает анализа физиологических механизмов психических явлений, сопровождающих этот процесс. К любой профессиональной ситуации человек адаптируется как целостная структура: и как организм, и как личность (Галыгин, 1986; Робалде, 1986).

Адаптация человека к профессиональной деятельности подразделяется на ряд этапов: первичная адаптация, период стабилизации, возможная дезадаптация, вторичная адаптация, возрастное снижение адаптационных возможностей. Если началом первичной адаптации считать первый рабочий день, то своеобразным прологом к ней является процесс становления готовности к деятельности, включающий профессиональное самоопределение, формирование мотивации, накопление знаний, развитие профессионально значимых свойств и т. д.

Нельзя не согласиться с теми исследователями (Овдей, 1978; Казначеев, 1980; Березин, 1988), которые определяют процесс адаптации как непрерывный, но активизирующийся в тех случаях, когда в системе «субъект труда — профессиональная среда» возникает рассогласование. Причиной дезадаптации могут служить как изменения в субъекте труда, так и повышение требований деятельности к нему. Эти изменения могут быть устойчивыми, определяющими длительную и глубокую перестройку, и тогда их следует отнести к общей профессиональной адаптации, но могут иметь место кратковременные «возмущения», предполагающие ситуативную адаптацию. По-видимому в процессе и общей и ситуативной адаптации можно выделить три периода: адаптационное напряжение, стабилизация и адаптационное утомление. Эти представления о периодичности психической адаптации формулирует Ф. Б. Березин, соотнося периоды адаптации с основными стадиями стресса, описанными Г. Селье. Сближение этих двух систем понятий особенно отчетливо проявляется при изучении профессиональной деятельности в экстремальных условиях, например в условиях Крайнего Севера (Березин, 1988; Селин, 1990).

Адаптированность, т. е. динамическое равновесие в системе «человек — профессиональная среда», проявляется прежде всего в эффективности деятельности. Эффективной можно

назвать деятельность, характеризующуюся высокой производительностью и качеством продукта, оптимальными энергетическими и нервно-психическими затратами, удовлетворенностью профессионала. Ф. Б. Березин [1988] формулирует три критерия, в соответствии с которыми целесообразна оценка психической адаптации в условиях определенной профессиональной деятельности: 1) успешность деятельности (выполнение трудовых заданий, рост квалификации, необходимое взаимодействие с членами рабочей группы и другими лицами, оказывающее влияние на профессиональную эффективность); 2) способность избегать ситуаций, создающих угрозу для трудового процесса, и эффективно устранять возникшую угрозу (предотвращение травм, аварий, "чрезвычайных происшествий"); 3) осуществление деятельности без значимых нарушений физического здоровья.

Е. А. Милерян [1974] ввел понятие «качество трудовой деятельности», которое характеризуется надежностью, эффективностью, разносторонностью, гибкостью и темпом работы. При этом надежность может быть выражена стабильностью оптимального уровня работоспособности в экстремальных условиях труда, за которой стоит способность работника к экономной трате сил и распределению их во времени. Гибкость проявляется в способности человека своевременно изменять стратегию или способ осуществления действий в соответствии с изменениями условий труда. Показателем гибкости может служить время или скорость смены стратегий в ответ на изменение ситуации. Под разносторонностью понимается общее количество вариантов стратегий, приемов и способов осуществления действий, каждое из которых ведет к достижению поставленной цели труда.

С. Л. Арефьев [1978] в качестве критериев адаптированности специалиста использовал два показателя: «удовлетворенность работой» и «удовлетворенность администрации работником», предложив для их оценки оригинальную методику. С помощью специальной анкеты он получал информацию относительно специфических трудностей на пути специалиста, характера его профессиональных интересов и темпов их формирования. По результатам ответов на отдельные вопросы вычислялись «индекс удовлетворенности работой», «индекс интереса к работе» и «индекс удовлетворенности профессией». Был также разработан план программированного интервью с руководителем, позволяющий получить данные как об изучаемом специалисте, так и о компетентности интервьюируемого. По разработанной исследователем формуле выводился интегральный показатель адаптированности.

Достаточно подробно разработаны критерии социально-психологической адаптации: в сфере общественной активности — участие в общественной работе и удовлетворенность этим участием; в сфере межличностного общения — социометрический статус и удовлетворенность отношениями с товарищами (Георгиева, 1986), отношение к объединению (большая группа), отношение к коллективу (малая группа), удовлетворенность со-

бой на работе, отношение к руководителю (Исмагилов, 1981), адекватность взаимодействия с другими участниками деятельности (Березин, 1988). Критериями психофизиологической адаптации считаются состояние здоровья, настроение, уровень тревожности, степень утомляемости, активность поведения (Блажене, 1986; Галыгин, 1986; Березин, 1988; Селин, 1990).

Общим показателем адаптированности является отсутствие признаков дезадаптации.

Дезадаптация может возникнуть вследствие кратковременных и сильных воздействий среды на человека или под влиянием менее интенсивных, но продолжительных воздействий. Дезадаптация проявляется в различных нарушениях деятельности: в снижении производительности труда и его качества, в нарушениях дисциплины труда, в повышении аварийности и травматизма. Физиологические и психологические признаки дезадаптации соответствуют хорошо изученным и описанным признакам стресса.

Стойкие нарушения психической адаптации проявляются в клинически выраженных психопатологических синдромах и (или) в отказе от деятельности (Блажис, 1986; Березин, 1988; Селин, 1990). Формы отказа могут быть различными: прекращение выполнения профессиональной задачи, бездействие в аварийной ситуации, увольнение, социальный протест и т. д.

Оптимальное соотношение между субъектом труда и профессиональной средой, достигаемое в процессе профессиональной адаптации, не представляет собой статического, раз навсегда установившегося состояния. Изменение профессиональной среды, связанное, например, с внедрением современной технологии, с приходом нового руководителя, с приобретением иной профессии или должности, с переходом в другой цех или на другое предприятие, а также изменение потребностей, возможностей и целей самого человека приводят к необходимости активизации процесса адаптации. Если рассогласования в системе невелики и не требуют больших усилий для их устранения, можно говорить о ситуативной адаптации, время от времени неизбежно возникающей в процессе любой профессиональной деятельности. Радикальное изменение профессиональных задач и социального окружения, имеющее место при смене профессии или предприятия, получило название вторичной адаптации. По данным, приведенным Р. У. Исмагиловым [1981], в процессе вторичной адаптации ежегодно вовлекается до 20—25 млн работников, тогда как процесс адаптации молодых работников, впервые поступающих на производство, охватывает лишь около 3 млн человек в год. Р. У. Исмагилов исследовал адаптацию молодых рабочих и рабочих со стажем на нескольких крупных предприятиях и установил значимые различия между этими группами по всем критериям. Рабочие со стажем, меняющие место работы, в значительной степени уже оценили свои способности к той или иной профессии. Их запросы и требования к сферам труда и общения складываются на основе реальных,

знаний и представлений о производстве, носят конкретный характер. Они знают требования коллективного труда, обладают навыками и умениями общения в производственном коллективе, способны к социально-психологическому предвидению и предвосхищению коллективных взаимоотношений в процессах труда и общения. Освоение новой трудовой деятельности происходит на базе предшествующего трудового опыта, сохраняет в себе многое из прежней структуры адаптации, что совместно с новой структурой обуславливает предпосылки для дальнейшего развития личности. Вместе с тем Р. У. Исмагилов отметил, что в группе первичной социально-психологической адаптации женщины более успешно адаптируются по сравнению с мужчинами. Иная картина наблюдается при вторичной адаптации: мужчины адаптируются гораздо успешнее, на вторичную адаптацию женщин тормозящее влияние оказывает семейное положение.

Л. А. Ясюкова [1987] изучала проблемы вторичной адаптации, связанные с естественным движением кадров внутри предприятия. По ее мнению, оптимизация процесса вторичной адаптации руководителя по сравнению с первичной является менее сложной проблемой, поскольку среда, к которой необходимо адаптироваться, значительно сужается. При продвижении работника по служебной лестнице полностью исключается в качестве объекта адаптации само предприятие с его специфическими условиями работы, значительно сокращается круг проблем социально-психологической адаптации, так как даже в случае назначения работника руководителем нового для него коллектива остается неизменным круг друзей и знакомых внутри предприятия, а также частично сохраняется структура общественных и административных контактов. Основным объектом адаптации оказывается трудовая сфера, так как именно она претерпевает наибольшие изменения. Причем, если при повышении в должности происходит хотя и существенная, но частичная смена функций, то при первом назначении на руководящую должность имеет место полная смена деятельности — инженерной на управленческую. Процесс частичного разрушения не соответствующих изменившейся деятельности навыков и формирование новых характеризуются временной дезорганизацией индивидуальной деятельности, степень и глубина которой отражают интенсивность и кардинальность происходящих адаптивных перестроек.

Факторы, влияющие на успешность протекания адаптационных процессов, можно разделить на две группы: субъектные и средовые (Ананьев, 1967). К субъектным факторам относятся возраст, пол, физиологические и психологические характеристики человека; к средовым — условия труда, режим и характер деятельности, особенности социальной среды.

Можно говорить о двустороннем влиянии возраста на успешность адаптации: с одной стороны, адаптационные возможности молодого человека выше, в пожилом возрасте они заметно сни-

жаются; с другой стороны, с возрастом накапливается опыт уравнивания с профессиональной средой, складывается готовность к развитию адаптации. Сравнительные данные об адаптации мужчин и женщин получены Н. Г. Колызаевой [1989]. Она обнаружила, что в профессиональной адаптации женщин на первый план выступает социально-психологический аспект, мужчины же адаптируются прежде всего к деятельности. Отмечены также разнонаправленные изменения личностных характеристик в процессе адаптации: у женщин эти изменения происходят в основном в эмоционально-коммуникативном блоке, а у мужчин — в коммуникативно-волевом. Т. А. Кухарева, изучавшая адаптацию молодых специалистов-инженеров, обнаружила, что женщины более настойчивы в достижении целей, мужчины же умеют лучше организовать свою работу и более конформны.

Многие исследователи сходятся во мнении, что ведущей характеристикой, влияющей на протекание процесса адаптации, является эмоциональная стабильность — нестабильность (Овдей, 1978; Алдашева, 1984; Березин, 1988; Селин, 1990). Единодушно подчеркивается значение активности личности (Овдей, 1978; Кухарева, 1980; Алдашева, 1984; Сиомичев, 1985; Георгиева, 1986; Мацкевич, 1987; Березин, 1988). Т. А. Кухарева [1980] различает при этом активное отношение к работе, интеллектуальную активность, активность в общении, которые проявляются в таких личностных свойствах, как инициативность, самостоятельность, целеустремленность.

Многие исследователи (Арефьев, 1978; Овдей, 1978; Кухарева, 1980; Сиомичев, 1985; Селин, 1990) отмечают значение профессионально значимых свойств (мыслительных, мнемических, аттенционных, сенсомоторных, коммуникативных), их влияние на адаптационный процесс и на сохранение способности к эффективной психической адаптации. Так, В. Ю. Селин [1990], исследовавший адаптацию водителей большегрузных автосамосвалов и машинистов экскаваторов к профессиональной деятельности в условиях Крайнего Севера, отметил, что способность к оценке ситуации и к воздействию на нее зависит от уровня как когнитивных, так и сенсомоторных показателей.

Исследования А. А. Алдашевой [1984] обнаружили, что по таким личностным характеристикам, как общительность, интеллектуальность и организованность оказалось возможным прогнозировать успешность психической адаптации к экстремальным условиям социальной изоляции и природным факторам среды в Антарктиде.

Ряд исследователей отмечает значение самооценки и саморегуляции в целом для эффективности адаптации (Арефьев, 1978; Овдей, 1978; Кухарева, 1980; Ясюкова, 1987; Березин, 1988; Корнеева, 1989). Неоднозначно интерпретируется значение фактора интроверсия — экстраверсия. В. Ю. Селин об-

наружил, что в группе экскаваторщиков с низкой производственной результативностью интроверсия, положительно влияющая на успешность деятельности в стабильных условиях, в ситуации, требующей ситуативной адаптации, сопровождалась снижением способности к интеграции поведения, повышением уровня тревоги и другими признаками, характерными для нарушений психической адаптации. Уровень экстраверсии — интроверсии успешных рабочих не влиял на устойчивость психической адаптации в стрессовых условиях. С. В. Овдей [1978] отметила положительное влияние экстраверсии на процесс социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей.

Л. А. Ясюкова [1987], исследовавшая проблемы адаптации руководителей научных подразделений промышленного предприятия, выявила, что успешному освоению функций руководителя группы способствует высокое развитие качеств личностного самоуправления и препятствует выраженность коммуникативных характеристик личности. По ее данным, большинство успешных руководителей групп необщительны и не испытывают

потребности в поддержании хороших взаимоотношений с окружающими, мало озабочены своей репутацией. Они обычно недооценивают возможные осложнения на пути к достижению цели и склонны не обращать внимания на препятствия, что в целом

позволяет им действовать свободно и активно. В то же время они способны быстро обучаться, обладают развитым воображением, склонны к самообвинительным реакциям и принятию ответственности, самокритичны, адекватны в оценке своего поведения и деятельности, в связи с чем их активность оказывается

эффективной. Менее успешные руководители групп более тщеславны, они заботятся о собственной репутации, в поведении и деятельности ориентированы на официальные нормы и требования, для них важны хорошие взаимоотношения с окружающими и комфортные условия работы. Они практичны, осмотрительны, обычно адекватно представляют себе возможные препятствия на пути к достижению цели, что в целом ограничивает их активность. В исследовании Л. А. Ясюковой общительность как фактор адаптации выступает не сама по себе, а в структуре других свойств личности.

Эффективность психической адаптации связывают также с тревожностью как свойством личности, с ее реалистичностью и энергетическим потенциалом (Алдашева, 1984; Сиомичев, 1985; Березин, 1988; Селин, 1990).

Особое место в структуре личностных факторов психической адаптации исследователи отводят мотивации. Ф. Б. Березин

[1988] ставит во главу угла мотивацию достижения успеха. По его мнению, высокий энергетический потенциал оказывается наиболее важным в деятельности, требующей мобильности, быстрого вхождения в новые ситуации, освоения новых навыков, действий в условиях, в которых конечные успех или неудача еще не определились и тесно связаны с индивидуальной активностью. Энергетический потенциал в значительной степени обеспечивается выраженностью и структурой мотивации достижения. Преобладание мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи способствует и эффективной психической адаптации, и успешности деятельности.

Наряду с интенсивностью мотивации существенное влияние на процесс адаптации оказывает структура мотивации. Исследование М. С. Рубажвичене [1985], посвященное изучению психологических факторов профессиональной устойчивости молодых работников, показало, что увольнение с работы как крайнее проявление неспособности и профессиональной адаптации связано с несоответствием структуры мотивации особенностям деятельности при вполне благоприятном раскладе профессионально значимых свойств.

Исследование В. В. Сиволобовой (см.: Дмитриева, 1989) выявило влияние ценностных ориентации на успешность вторичной адаптации. При поступлении на работу станочники (20 человек) и слесари-сборщики (20 человек) заполняли анкету, позволяющую судить о том, какую работу они предпочитают (коллективную или индивидуальную, однообразную или разнообразную и т. п.). Затем этих рабочих (основная группа) направили на соответствующую участки производства по рекомендации психолога. Контрольная группа — 40 человек того же возраста, стажа, квалификации — распределялась по цехам и участкам работником отдела кадров, исходившим лишь из интересов производства. Через несколько месяцев рабочие были опрошены вновь. Из 40 человек основной группы лишь один выразил желание перейти в другой цех. Из 40 же человек контрольной группы довольны трудом были только 8, 6 уловились, 9 перешли на другие рабочие места, 12 человек хотели бы сменить место работы, 5 человек сказали, что работой своей недовольны, но будут работать, потому что их привлекает высокий заработок.

Изучение личностных факторов психической адаптации привело к гипотезе, получившей многочисленные подтверждения, суть которой заключается в следующем: психическая адаптация человека определяется не абсолютными значениями (выраженностью) тех или иных стабильных характеристик личности, а изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками, что оказывается на общем поведении индивида и его устойчивости к комплексу экстремальных (природных и социальных) факторов среды (Алдашева,



1984). В исследовании автора этой гипотезы установлено, что в условиях высокогорья в начальный период адаптации на организацию поведения влияют черты личности, обеспечивающие формирование конформных типов реакции. Формирование же адаптивного поведения в начале зимовки в Антарктиде определяется влиянием коммуникативных свойств личности, в середине зимовки — эмоциональных, а в конце зимовки — энергетических.

Изучая процесс адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе, А. В. Сиомичев [1985] отметил, что у студентов, адаптированных в познании, показатели вербального интеллекта коррелируют с показателями познавательной направленности, радикализма и доминантности личности, в то время как у адаптированных в общении показатели вербального интеллекта имеют связь как с познавательной, так и с коммуникативной направленностью и не коррелируют с радикализмом и доминантностью личности.

В. Ю. Селин [1990], исследовавший процесс адаптации водителей самосвалов и машинистов экскаваторов в условиях Крайнего Севера, установил, что на эффективность психической адаптации и ее устойчивость оказывают влияние не только выраженность профессионально значимых операциональных и личностных показателей, но и соотношение между ними. При этом имеет значение как интегрированность внутриуровневых связей, так и структура межуровневых связей. С. Л. Арёфьев [1978] описал корреляционную структуру профессионально значимых свойств психолога, связанную с эффективностью его адаптации к деятельности в условиях промышленного предприятия.

Использование факторного анализа позволило уточнить структуру личностных свойств, влияющих на успешность адаптации. Так, Т. А. Кухарева [1980], изучавшая адаптацию молодых инженеров, выявила фактор «гармоничная активность», в который вошли такие признаки, как инициативность, самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, интеллектуальная продуктивность, умение организовать свою работу, уверенность в себе и др. Во второй фактор, который интерпретирован исследователем как «высокий уровень притязаний», вошли лидерство, самооценка, толерантность к фрустрации, коммуникативные способности, интеллектуальная продуктивность, социальный статус. Третий фактор, объединяющий признаки, связанные с реакцией на фрустрацию, получил название «фактор самокритичности» для успешно адаптирующихся молодых специалистов и «фактор агрессивности поведения» для молодых специалистов, испытывающих трудности при адаптации. Интересно сравнить эти данные с результатами исследования А. Л. Мацкевич [1987], которая провела факторный анализ личностных свойств будущего учителя в связи с задачами его адаптации к профессиональной среде. Различия данных, полученных в исследованиях Т. А. Кухаревой и А. Л. Мацкевич, обусловлены как особенностями изучаемой деятельности, так и разными

методическими арсеналами. А. Л. Мацкевич уделила большее внимание проявлениям дезадаптации и выявила комплекс признаков (нервозность, импульсивность, тревожность, напряженность, эмоциональная лабильность и др.), который интерпретировала как фактор цены адаптации. Еще два комплекса признаков получили название «фактор общительности» и «фактор эмоционально-коммуникативной зрелости» (в последнем наибольший факторный вес имеет признак спокойствия, хладнокровия).

А. В. Сиомичев [1985] основными психологическими факторами адаптивности студентов в техническом вузе назвал интеллектуальность, тревожность, общительность и социальную зрелость. Здесь мы видим сходство результатов, определяемое сходством объектов исследования.

Знание факторов, влияющих на эффективность процесса адаптации и на сохранение равновесия в системе «субъект труда — профессиональная среда», имеет несомненное значение для выбора путей и средств управления процессом профессиональной адаптации. Но еще большее значение для разработки системы управляющих воздействий этим процессом имеет анализ психологических механизмов адаптации.

Один из важнейших аспектов понимания сути профессиональной адаптации — оценка соотношения активной (регулирование) и пассивной (отражение) функций субъекта адаптации в адаптационной ситуации. В. Ф. Сержантов [1990] считает, что адаптация и активность суть противоположности, поскольку адаптация есть страдание, претерпевание некоторых внутренних изменений под влиянием внешних причин, а активность — нечто, исходящее из субъекта и направленное вовне. Однако будучи противоположностью активности, адаптация неотрывна от активности, в том числе и социальной. Конкретные исследования показывают, что соотношение этих двух сторон взаимодействия человека со средой зависит от индивидуальных особенностей, от характера деятельности и от этапа адаптации.

А. Л. Мацкевич [1987] выделила две составляющие процесса профессиональной адаптации студентов: конформную и творческую. Соотношение этих составляющих она определяла по оценке целей, средств и результатов своей деятельности, которую давали студенты разных курсов пединститута. Конформная составляющая целей, по мнению автора, нашла выражение в стремлении соответствовать нормам, правилам и требованиям конкретной профессиональной среды, выполнять определяемые этой средой обязанности, достигать согласия в межличностных отношениях с отдельными представителями этой среды; творческая составляющая целей проявляется в стремлении к самостоятельному определению сущности своей будущей профессиональной деятельности и необходимых для этой деятельности качеств личности специалиста, а также в поиске

своего подхода к решению проблем подготовки к этой деятельности. Конформная составляющая средств адаптационного процесса выражается в потребности тесного контакта, хороших взаимоотношений с другими субъектами той же деятельности, в потребности получать советы, указания старших коллег. Творческая составляющая средств проявляется в потребности самопознания и самовоспитания. Наконец, по третьей характеристике — оценке результатов своей деятельности — автор видит проявление конформной составляющей в зависимости самооценки студента от оценок старших коллег, руководителей, авторитетов. Творческая составляющая результатов деятельности находит выражение в оценках, опирающихся на самостоятельно найденные критерии хорошей и правильной работы, на выработанное самим субъектом понимание нравственного смысла отдельных адаптационных ситуаций и деятельности в целом. А. Л. Мацкевич выявила значимые различия в представленности обеих составляющих процесса адаптации на разных курсах. Начиная со второго курса и далее увеличивается преобладание творческой составляющей над конформной. Это преобладание становится особенно выраженным у студентов, имеющих внутреннюю определенность по отношению к будущей профессии. Автор оценивает различное количественное соотношение активных и пассивных способов уравнивания со средой на разных этапах профессиональной адаптации как условие ее эффективности. На первой стадии профессиональной адаптации оптимальным можно считать некоторое преобладание конформной составляющей. Степень удовлетворенности субъекта своей работой, полнота его включения в новую среду и деятельность и необходимое для этого включения время определяются мерой владения субъекта средствами этой конформной адаптации (социально-психологическими умениями).

С. В. Овдей [1978], рассмотрев различные точки зрения на эту проблему, пришла к выводу, что адаптации свойственны два вида активности. Прежде всего речь идет об «активности для себя», в которой выражается активность как свойство любой живой системы. С помощью этой активности новичок познает ту среду, к которой он должен адаптироваться, усваивает те требования, которые ему предъявляет эта среда. И в момент достижения индивидом определенного знания о среде, определенной степени свободы деятельности в ней, к адаптации подключается та активность, которая большинством исследователей обозначается как социальная активность («активность для других») — внешняя активность. Адаптация к профессиональной деятельности начинается при определенном опыте социальной активности, что представляет собой потенциал адаптированности. Таким образом, не только социальная активность влияет на процесс адаптации, но и сама она зависит от этого процесса. Все это позволило «активность для других» определять одновременно как критерий адаптированности и как один из ведущих факторов адаптации.

Несомненный интерес для понимания механизмов психической адаптации представляет недостаточно пока исследованный вопрос о соотношении различных аспектов, сторон этого процесса, гетерохронность которого отмечают все исследователи. Т. А. Кухарева [1980] установила, что адаптация молодых специалистов к коллективу достигается быстрее, чем к должностным, профессиональным обязанностям. С. В. Овдей [1978] пришла к выводу, что адаптация молодого учителя к школе проходит путь от утверждения себя как личности в коллективе учителей до восприятия себя прежде всего как профессионала, когда все отношения и все общение с окружающими переходят из области общечеловеческой в область профессиональную. А. В. Сиомичев выделяет три способа адаптации студентов в техническом вузе: 1) успех в одном из доминирующих направлений деятельности не зависит от уровня адаптированности в других направлениях, 2) успех или неудача в познании дополняются соответственно успехом или неудачей в общении, 3) успех в доминирующем направлении деятельности сопровождается неуспехом в дополнительном направлении. Исследователь пришел к выводу, что наиболее характерной для студентов является адаптация преимущественно в одной сфере деятельности (либо в познании, либо в общении).

Различные типы связи внутри одного из аспектов адаптации — процесса адаптации личности в коллективе — обнаружила И. А. Георгиева [1986]: детерминация, когда адаптированность в одной сфере коллективных отношений определяет адаптированность в другой (или других); компенсация, когда успешность включения в одну сферу восполняет недостаточную адаптированность в другой (или других); — отношения независимой дополненности, подразумевающие параллельное развитие адаптированности в отдельных сферах коллективной жизни, когда соответствующие стороны адаптации достаточно развиты независимо друг от друга; отношения связанной, зависимой дополненности, когда развитие адаптированности в разных сферах коллективных отношений определяются общими факторами.

Особенности соотношения факторов адаптации личности, как утверждает И. А. Георгиева, обусловлены характеристиками конкретного коллектива, в частности содержанием основной деятельности группы. Для соотношения сторон адаптации в условиях промышленного предприятия выявлен такой тип связи, как детерминация, проявляющаяся во влиянии успешности деятельности на благополучие в межличностных отношениях и во влиянии общественной активности на отношения к деятельности, специальности. Для вуза такой тип связи не характерен: полнота адаптации к ведущей деятельности не оказывает здесь столь большого влияния (как в условиях промышленного предприятия) на успешность включения в межличностное общение и

общественную активность. По данным, полученным И. А. Георгиевой на студенческой выборке, были выявлены компенсаторные отношения между адаптированностью в учебной деятельности и общественной активности и между адаптированностью в неофициальном межличностном общении и общественной активности. Автор связывает эти различия с более определенным и детальным характером требований, предъявляемых к человеку в производственной среде.

А. А. Алдашева [1984] поставила интересный вопрос о выборе стратегии адаптации лицами с различным уровнем индивидуальной адаптивности. В частности, она рассмотрела особенности построения индивидуальных программ поведения в ситуации адаптации у лиц с различным уровнем пластичности нервной системы. Было установлено, что адаптация к социальной среде у лиц с высоким уровнем пластичности происходит преимущественно за счет коммуникативных характеристик личности, рационального поведения. Лица с низким уровнем нейродинамических процессов адаптируются к социальному окружению в основном за счет эмоционально-волевого компонента личности. Лица же со средним уровнем пластичности имеют возможность выбора из большего числа программ поведения. Существенное место среди психологических механизмов адаптации занимает самооценка. Ее роль на разных этапах профессиональной жизни человека подробно проанализирована Л. Н. Корнеевой. Завышенная самооценка провоцирует постановку выше реальных возможностей, пренебрежение необходимой информацией, снижение субъективной вероятности неуспеха, минимизацию усилий для достижения цели, расхолаживающее действие успехов и сильное эмоциональное переживание неудач; потребность в сохранении уровня самооценки приводит к защитному игнорированию неудач, объяснению их внешними причинами, что ослабляет стимул к их преодолению. Резко завышенная самооценка может создать на определенном этапе деятельности зону постоянных неудач, сниженную профессиональную мотивацию. Следствие заниженной самооценки — пассивность, боязнь ответственности, склонность к постановке слишком легких задач, занижение субъективной вероятности успеха, дезорганизующее влияние неудач. Результатом неадекватной самооценки обычно является неполная реализация возможностей человека в профессиональной деятельности, в отдельных случаях — отказ от нее (Корнеева, 1989б). Очевидно, что неадекватность самооценки становится препятствием на пути профессиональной адаптации. Но и адекватная высокая самооценка, стихийно сформированная в процессе профессиональной подготовки, может стать дезорганизующим фактором профессиональной адаптации, если она без корректив переносится из учебной деятельности в профессиональную. В этом случае этап вхождения в профессиональную деятельность, для которого и так характерно снижение устойчивости самооценки, осложняется слишком сильными ее колебаниями. Так, у молодых начинающих учителей в первый год наблюдается столь резкое падение самооценки, что оно сопровождается устойчивым сниже-

нием уверенности в себе, низкой удовлетворенностью трудом, падением мотивации к профессиональной деятельности и даже отказом от нее. Резкая ломка самооценки негативно сказывается на успешности деятельности, сопровождается устойчивыми отрицательными эмоциями, невротизацией. Однако защитное сохранение неадекватной самооценки, временно обеспечивающее личности относительный комфорт, для деятельности еще более неблагоприятно.

Л. Н. Корнеева затронула еще один психологический механизм адаптации, тесно связанный с самооценкой, — механизм психологической защиты. Защитные механизмы начинают свое действие, когда достижение цели нормальным способом невозможно или когда человек полагает, что оно невозможно. Важно подчеркнуть, что речь идет не о способе достижения желаемой цели, а о способе организации частичного и временного душевного равновесия с тем, чтобы собрать силы для реального преодоления возникших трудностей, — так определяют функцию психологической защиты, незаменимую для процесса профессиональной адаптации, Р. М. Грановская [1984]. Действие защитных механизмов может проявляться либо в том, что неблагоприятные факторы не воспринимаются или не осознаются; либо в том, что дискомфорт, возникший в процессе адаптации, связывается с определенным лицом или объектом; либо в снижении мотивации, подавлении нереализованных склонностей и желаний; либо в переосмыслении ситуации, позволяющем снизить ее отрицательное эмоциональное влияние.

ф. Б. Березин [1988], рассмотрев несколько классификаций механизмов интрапсихической адаптации (синоним психологической защиты, подчеркивающий внутренний характер действий человека в адаптационной ситуации), выделяет четыре типа защит: 1) препятствующие осознанию факторов, вызывающих тревогу, или самой тревоги (отрицание, вытеснение); 2) позволяющие фиксировать тревогу на определенных стимулах (фиксация тревоги); 3) снижающие уровень побуждений (обесценивание исходных потребностей); 4) устраняющие тревогу или модифицирующие ее интерпретацию за счет формирования устойчивых концепций (концептуализация). Автор предлагает общую схему поведения человека в связи с фрустрацией (одним из вариантов которой может быть резкое рассогласование в системе «субъект труда — профессиональная среда»). По этой схеме вариантами поведенческих защит являются: изменение ситуации, уход из ситуации, паника (хаотический поиск), психологическая защита.

Было бы ошибкой видеть в механизме психологической защиты простое «заметание проблем под ковер». Некоторые способы психологической защиты могут выполнять роль амортизатора, смягчающего отрицательное эмоциональное действие адаптационной ситуации. Принципиальное значение имеет степень амортизации, которая не должна быть настолько велика, чтобы избавить человека от желания активных действий.

Психологическое обеспечение профессиональной адаптации: должно строиться на всестороннем учете рассмотренных факторов в их взаимосвязи и взаимодействии. При этом следует исходить из принципиально важного теоретического положения о единстве процесса психического развития человека и вытекающего из этого положения понимания взаимосвязи этапов-профессионального пути. Внутри любого предшествующего периода складываются ресурсы и резервы последующего развития (Ананьев, 1969). Процесс психического развития является процессом кумулятивным; в его ходе результат развития каждой предшествующей стадии, трансформируясь, определенным образом включается в последующую (Ломов, 1984).

Адаптивные возможности человека закладываются уже в Детстве, в процессе формирования его личности, опыта взаимодействия с различными людьми и коллективами, опыта успешного и неуспешного поведения в непривычных обстоятельствах. Успешность профессионального самоопределения создает азбуку для установления равновесия между способностями будущего работника и требованиями профессии, между ценностными ориентациями субъекта выбора профессии и особенностями конкретной профессиональной среды.

В процессе профессионального обучения формируется психологическая готовность к профессиональной деятельности. Е. П. Кораблина [1990] определяет психологическую готовность как активно-положительное отношение к профессии и к себе как к будущему профессионалу и предлагает программу управления процессом становления психологической готовности студентов технического вуза к предстоящей профессиональной деятельности. Эта программа заслуживает внимания своей обоснованностью и конкретностью, а также ориентацией на последующую адаптацию молодого инженера в условиях производства. По замыслу Е. П. Кораблиной, психокоррекционная работа, проводимая с целью помощи в становлении готовности к предстоящей профессиональной деятельности, должна позволить студенту, во-первых, познать себя, свои индивидуальные особенности и возможности, осознать свои интересы, мотивы, желания, избавиться от ложных представлений о себе, научиться быть честным с самим собой, во-вторых, пересмотреть свое отношение к себе и принять на себя ответственность за свое профессиональное становление и развитие, а в более широком плане — за весь свой жизненный путь, в-третьих, овладеть приемами самосовершенствования, самоуправления и самоконтроля. Предлагаемые виды психологической коррекции — информирование студентов в форме лекционных занятий по основным разделам психологии, консультирование в форме индивидуальной беседы и проведение активного социального обучения студентов в форме тренинга — дифференцируются в зависимости от психологических проблем, характерных для каждого из этапов обучения.

Первокурсники только начинают адаптироваться к условиям обучения в вузе, они еще недостаточно знают свои интеллектуальные возможности, испытывают неуверенность в связи с

определенными трудностями в учебной деятельности и в общении. Исходя из этого Е. П. Кораблина считает актуальными на этом этапе информирование по основным вопросам психологии личности и общения, консультирование по вопросам познания себя и других, проведение тренинга по развитию навыков общения.

Для студентов третьего курса, как показало исследование, проведенное Е. П. Кораблиной, характерны сомнения в отношении предстоящей профессиональной деятельности, переживания, связанные с осознанием ответственности за свой профессиональный выбор и свой дальнейший профессиональный путь, стремление наметить реальные пути самовыражения в профессии. В связи с этим психокоррекционная работа на этом этапе предполагает информирование студентов по вопросам психологии эмоциональных состояний и управления ими, консультационную помощь в решении возникающих проблем и при кризисных состояниях, в определении путей саморазвития, — тивные групповые занятия с элементами аутотренинга и сензитивного тренинга.

Студенты пятого курса, как правило, более оптимистичны по сравнению со студентами начальных курсов в своем отношении к будущей профессии, в своих возможностях справиться с работой инженера. Актуальными для них являются перспективы реализации своего творческого потенциала, самостоятельное решение профессиональных задач и достижение успеха в инженерной деятельности. Поэтому психокоррекционная работа со студентами старших курсов предполагает: информирование студентов по вопросам эргономики, инженерной психологии, психологии труда и инженерного творчества, социальной психологии и психологии управления; индивидуальное консультирование по определению планов перспективного профессионального развития; активное групповое обучение в целях развития творческого потенциала, проведение деловых игр. При индивидуальном консультировании предполагается учет того или иного типа профессиональной ориентированности студента.

Предложенная разработка психологического обеспечения формирования готовности к деятельности сохраняет свое значение и для решения задачи обеспечения эффективности профессиональной адаптации. Все предложенные Е. П. Кораблиной формы психологической коррекции (информирование, консультирование, тренинг) могут применяться в той или иной модификации в адаптивной ситуации для различных профессиональных групп. Так, психологическое информирование и индивидуальные консультации с предварительной психодиагностикой использовала С. В. Фирсова [1990] в своей психокоррекционной работе с молодыми водителями троллейбуса.

Самые первые шаги новичка на профессиональном пути сопровождаются высокой неопределенностью, дефицитом информации и соответствующим напряжением. Поэтому психологическое обеспечение профессиональной адаптации на этом отрезке времени предполагает определение объема, качества и формы предоставления информации о предприятии, цехе, участке, различных службах, о коллективе, его структуре, традициях, групповых нормах, социальных ожиданиях по отношению к новичку и т. д. Как правило, такая информация поступает к адаптируемому в той или иной форме, в достаточном или избыточном количестве, но без всякого научного обоснования. Эта проблема требует дальнейшей разработки, прежде всего со стороны Психологических служб предприятий.

Психологической службе следует позаботиться и об условиях труда начинающего специалиста. Несомненно, в благоприятных условиях труда адаптация происходит быстрее, и также несомненно, что многие виды профессиональной деятельности еще неотделимы от сложных условий ее протекания, т.е. о повышенных адаптационных возможностях. Но здесь речь о другом: на многих предприятиях «по традиции» новичку достается самая дряхлая машина, самый старый станок, самая неквалифицированная или невыгодная работа, самый темный угол в рабочем помещении. Аргумент при этом «неотразимый»: «Он еще не заслужил». Такой подход к молодому специалисту существенно снижает эффективность его адаптации.

Отношение к новичку со стороны коллектива и его руководителя — специальный вопрос, требующий внимания социальной психологии в теоретическом плане и психологической службы предприятия в плане практическом.

Потребность в достижениях, уровень притязаний, самооценка — все эти важнейшие факторы профессиональной адаптации поддаются управлению, главным рычагом которого служит психологически выверенное сочетание санкции за неудачу и награды за успех. Исследования Ю. М. Орлова [1984] и его сотрудников в рабочих, научных и студенческих коллективах, убедительно доказали, что если эмоциональное значение поощрения за успех сильнее эмоционального значения наказания за неудачу, то постепенно происходит формирование и усиление стремления к успеху. Если же наказание за неудачу эмоционально более значимо, чем поощрение за успех, то постепенно формируется стремление избегать неудачи. Ю. М. Орлов подчеркивает значение отношения к работающему, к его труду со стороны других людей, занятых в совместной деятельности, со стороны администрации, общественных организаций и общества в целом. Узловым пунктом этих отношений является система оценки результатов труда в самом широком смысле. Чем совершеннее такая система, тем больше возможностей у

работника видеть, как отражается его личность в том, что им сделано (Орлов, 1984).

Для профессий, предъявляющих повышенные требования к эмоциональной устойчивости, к специальным способностям, требующих толерантности к тем или иным факторам среды (например, к таким, как социальная изоляция), необходим психологический профессиональный отбор, в результате которого существенно снижается вероятность неэффективной адаптации или резких проявлений дезадаптации. И все же главные средства психологического обеспечения профессиональной адаптации — психологическое просвещение, вооружающее человека способами самооптимизации, индивидуальное психологическое консультирование и различные формы психологического тренинга.

Ближайшая задача практической психологии — довести разработку средств психологического обеспечения профессиональной адаптации до уровня технологий.

### 3.2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Психологическое изучение профессиональной деятельности тесно связано с проблемами психологии личности. Точнее, здесь делесообразно говорить о взаимосвязи: с одной стороны, особенности личности работника оказывают существенное влияние на процесс и результаты профессиональной деятельности, с другой стороны, само формирование человеческой личности в значительной степени происходит в ходе профессиональной деятельности и под ее влиянием (Ананьев, 1969; Платонов, 1986). Многие исследователи отмечают уникальную роль этого вида деятельности для личности. На настоящем этапе развития общества именно профессиональная деятельность дает максимальные потенциальные возможности одновременного и наиболее полного удовлетворения всех базовых потребностей личности (потребности в безопасности, самоуважении, социальном признании и т. д.). В конечном счете самореализация личности осуществляется наиболее плодотворно именно в профессиональной деятельности.

В связи с этим с начала 1940-х гг. в профессиональной психологии интерес исследователей постепенно смещался с изучения психофизиологических качеств и особенностей психических процессов работника на исследование личности. Можно кратко перечислить основные итоги экспериментальных работ, явившиеся причиной повышения внимания к проблемам личности профессионала.

1. Обнаружено, что особенности личности, выступая профессионально важными качествами, могут оказывать значительное влияние на успешность, надежность и другие объективные показатели профессиональной деятельности. Эта

закономерность подтверждена для самых разнообразных видов деятельности (Корнеева, 1984б; Фирсова, 1989).

2. Особенности личности выступают важнейшими детерминантами профессионального обучения; от них во многом зависят скорость приобретения профессионального мастерства и качество подготовки.

3. Влияние особенностей личности на характеристики профессиональной деятельности часто опосредованы таким важным субъективным показателем, как удовлетворенность трудом.

Обнаружено, что в некоторых видах деятельности психологические различия между группами хороших и плохих профессионалов не представляется возможным провести ни по каким качествам, кроме личностных. Это относится даже к тем видам деятельности, в которых традиционно считаются важными психологические качества низших уровней. Так, по данным исследований клиники по профилактике дорожно-транспортных происшествий в Нью-Джерси между группами лучших и худших водителей-профессионалов нет достоверных различий в области психофизиологических качеств или психических процессов, но отмечены существенные различия в свойствах личности.

5. По мере развития НТР и увеличения количества профессий, связанных с повышенной ответственностью, обнаружилось, что никакой психофизиологический отбор не позволяет гарантированно решить проблему надежности для этих видов деятельности; только исключительное внимание к личности профессионала позволяет обеспечить надежность труда. Но даже в тех видах деятельности, где надежность во многом определяется психофизиологическими качествами или особенностями психических процессов, их роль все равно опосредуется степенью сформированности структуры личности, обеспечивающей необходимый уровень саморегуляции поведения;

6. Показана возможность коррекции и целенаправленного формирования личности профессионала, что позволяет отойти от рамок жесткого профессионального отбора. В этом направлении видится мощный потенциал психологической оптимизации профессиональной деятельности.

Несомненная практическая значимость перечисленных результатов привела к резкому повышению популярности исследований личности в рамках профессиональной психологии.

*Основные направления исследований личности в профессиональной психологии.* В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в двух направлениях. Во-первых, чрезвычайно много работ посвящено изучению отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в труде. Интерес к этому направлению обусловлен тем, что с экспериментальной точки зрения проще осуществить углубленное изучение одной или нескольких черт личности, нежели исследовать целостную личность. Большинство имеющихся методик также направлено на диагностику отдельных черт или их комплексов. Постановка в фокус наблюдения одного свойства личности позволяет более глубоко и подробно проследить проявление этого свойства в профессиональной деятельности и его влияние на процесс и результаты работы. Зачастую работы этого направления идут от запросов практики и посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности. В этом случае исследователь чаще всего опирается на концепцию профессионально важных качеств (ПВК) личности (Шадриков, 1982). Для каждого вида деятельности набор ПВК может быть достаточно специфичен. Усиленное внимание к определенному качеству личности позволяет разрабатывать практические рекомендации по учету, коррекции и целенаправленному формированию данного свойства в профессиональной деятельности. Многие рекомендации апробированы, и их практическая ценность подтверждена (Фирсова, 1989).

Работы данного направления часто являются составными частями комплексного исследования, имеющего целью рассмотреть целостный комплекс ПВК, их взаимосвязь и взаимовлияние в процессе конкретной профессиональной деятельности. Здесь прослеживается попытка преодолеть аналитический подход и перейти на уровень изучения целостной личности. Таким образом, указанное направление исследований нельзя жестко отграничивать от второго направления, несколько утратившего популярность в нашей стране в последние десятилетия, — от изучения целостной личности в профессиональной деятельности.

Целесообразность синтетического подхода, к исследованию личности профессионала подчеркивалась давно. Еще в 1930-е гг. С. Г. Геллерштейн отмечал, что психологическое изучение профессий должно стремиться охватить всю совокупность свойств личности в их наиболее характерном сочетании (Геллерштейн, 1983). Выходили и научные работы, выполненные в этом ключе, — например, работы Н. А. Рыбакова. В последующие годы теоретические представления о роли личности в профессиональной деятельности, сложившиеся в отечественной психологии (Ананьев, 1969; Шадриков, 1982; Платонов, 1986), привели к пониманию необходимости синтетического подхода в прикладных исследованиях личности.

В зарубежной психологии уже в 1930—1940-е гг. наметилось понимание того, что изучения отдельных свойств личности в профессиональной деятельности недостаточно, и исследователь, ограничивающий себя такими рамками, неизбежно заходит в тупик. Это повлекло за собой переход к многостороннему, так называемому характерологическому описанию, позволяющему дать целостную личностную оценку профессионала.

В настоящее время большинство специалистов склоняется к мнению, что личностный подход — это не просто учет индивидуальных особенностей личности в профессиональной деятельности, но прежде всего изучение путей становления целостной личности профессионала.

*Исследования свойств личности в профессиональной деятельности.* При всем своеобразии комплексов ПВК в различных видах профессиональной деятельности можно, однако, назвать ряд личностных качеств, выступающих как профессионально важные практически для любого вида профессиональной деятельности. Это прежде всего ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания, и несколько более специфичные эмоциональная устойчивость, тревожность, отношение к риску. Особенности нейродинамики и некоторые свойства темперамента (в частности, экстра — интроверсия) также оказываются значимыми во многих видах профессиональной деятельности. Хотя эти психологические феномены и не включаются в перечень личностных свойств, а рассматриваются обычно как свойства более низших уровней психики — в частности, индивидуного (Ананьев, 1969), — целесообразно все же остановиться на них по двум причинам. Во-первых, некоторые авторы, рассматривающие личность более широко, включают эти свойства в одну из ее подструктур (Шадриков, 1982). Во-вторых, особенности нейродинамики являются базой для целого ряда ПВК личности — эмоциональной устойчивости, тревожности, склонности к риску, даже самооценки (Цагарелли, 1981) и настолько тесно с ними связаны, что не могут быть устранены из рассмотрения.

Исследования нейродинамических особенностей в профессиональной деятельности включают в себя три основных момента:

— изучение свойств нервной системы как критериев профотбора и профподготовки в связи с относительной негибкостью этих свойств и отсутствием возможностей их эффективной коррекции;

— изучение свойств нервной системы как факторов успешности и надежности профессиональной деятельности;

— изучение путей приспособления человека к трудовой деятельности (здесь ключевой является проблема индивидуального стиля).

Обобщая результаты многочисленных работ в этой области (Проблемы..., 1968; Трошихин и др., 1978; Ильин, 1982), мож-

но сделать основные выводы, касающиеся роли нейродинамических особенностей в трудовой деятельности.

1. Особенности нервной системы, и прежде всего сила, подвижность и лабильность нервных процессов, являются профессионально значимыми для многих видов профессиональной деятельности, особенно для тех, которые связаны с работой в сложных, экстремальных условиях.

2. Роль нейродинамических особенностей особенно велика в обеспечении надежности работы профессионала при возможных осложнениях обстановки. В меньшей степени от них зависит общая успешность деятельности.

3. Отмечается «двойственность» свойств нервной системы с точки зрения их практической ценности в профессиональной деятельности. Например, качества, обеспечивающие высокую выносливость, связаны со снижением чувствительности и бдительности в работе.

4. Существует ряд закономерностей проявления особенностей нейродинамики в профессиональной деятельности, а именно:

а) деятельность, связанная с высоким уровнем психической напряженности, риском, большим количеством управляемых объектов, утомлением динамического характера, предъявляет повышенные требования к силе нервных процессов;

б) деятельность, связанная с монотонной, сенсорной депривацией, работой со слабыми сигналами, вызывающими утомление статического характера, успешнее осуществляется лицами с тенденцией к слабости нервных процессов;

в) деятельность, связанная с работой в условиях дефицита времени, высокой степенью неупорядоченности или неопределенности поступающей информации, необходимостью быстрого переключения с одного рабочего задания на другое, высокой скоростью выполнения отдельных операций, требует высоких показателей подвижности нервных процессов;

г) при повышенной необходимости выполнения стабильных операций, при особых требованиях к точности работы предпочтительнее инертность нервных процессов;

д) чем больше вероятность внезапного наступления аварийной ситуации, тем желательнее сочетание высоких показателей

силы и подвижности;

е) при высокой частоте появления рабочих сигналов повышаются требования к лабильности;

ж) деятельность, требующая преимущественно непроизвольной регуляции, лучше осуществляется сильными и лабильными; при повышенной необходимости включения произвольной регуляции преимущество имеют слабые и инертные.

5. Часто связь особенностей нейродинамики с показателями профессиональной деятельности нелинейна: оптимальными для работы оказываются средние значения показателей, а крайние значения (как высокие, так и низкие) — неблагоприятными.

6. Необходим учет свойств нервной системы не по отдельности, а в комплексе, так как в некоторых случаях они могут компенсировать друг друга.

7. Индивидуальный стиль деятельности возможен лишь в определенных рамках, когда профессиональная деятельность не предъявляет очень жестких требований к типологическим свойствам нервной системы.

8. Влияние особенностей нейродинамики на успешность профессиональной деятельности в большинстве случаев происходит опосредованно: свойства нервной системы во многом определяют специфику протекания психических процессов в деятельности (особенно внимания и памяти), связаны с некоторыми психомоторными особенностями, являются базой для многих свойств темперамента и личности.

9. Влияние нейродинамики на успешность и надежность профессиональной деятельности особенно существенно на начальных этапах освоения деятельности и в группах менее способных профессионалов. У профессионалов высокого класса оно практически исчезает, маскируясь опытом, и проявляется лишь в экстремальных ситуациях.

10. Компенсация негативных особенностей нервной системы возможна только при наличии высокого уровня

мотивации

к профессиональной деятельности, что необходимо

учитывать

при прогнозе.

П. Возможность коррекции нейродинамических особенностей крайне незначительна. Необходим психологический отбор по этим свойствам, а также индивидуализация профессионального обучения (и, при возможности, условий деятельности), включающая составление индивидуальных программ и выработку индивидуального стиля деятельности для каждого профессионала.

Для профессиональной психологии очень важным является тот факт, что особенности нейродинамики оказывают существенное влияние на формирование профессионально важных качеств личности. Известно, что слабость нервных процессов порождает повышенную тревожность, эмоциональную неустойчивость, пониженную активность в деятельности и т. д. Даже такой важный для деятельности момент, как формирование профессиональной самооценки, во многом зависит от характеристик нейродинамики: лица с тенденцией к слабости нервных процессов испытывают больше затруднений в формировании адекватной самооценки (Цагарелли, 1981), для лиц с очень высокими показателями силы нервной системы повышена вероятность установления негибкой неадекватно высокой самооценки (Корнеева, 1984б).

Важная роль самооценки в профессиональной деятельности подтверждена в ряде работ (напр.: Цагарелли, 1981; Корнеева, 1984б). Общая успешность деятельности отрицательно коррелирует с неадекватностью самооценки (как с ее завышением, так и занижением) и с ее неустойчивостью. В несколько меньшей степени эта закономерность выражена у начинающих, особенно, в период профессиональной подготовки, а также в группах с невысоким уровнем профессионального мастерства. При этом для начинающих на успешность деятельности сильнее влияет эмоционально-ценностная составляющая самооценки, тем более, что когнитивный ее компонент сформирован еще слабо в связи с недостатком информации об особенностях деятельности. По мере роста профессионализма на первый план выходит когнитивная составляющая самооценки, т. е. умение профессионала на основе прошлого опыта оценить свои возможности в тех или иных условиях деятельности; роль же эмоционального компонента снижается и актуализируется лишь в экстремальных условиях.

Более существенное значение имеет самооценка для обеспечения надежности профессиональной деятельности. Неадекватность самооценки уменьшает надежность работы в нестандартных условиях, во внезапно возникшей сложной обстановке, снижает устойчивость к стрессу, прямо коррелирует с количеством аварий. Несколько менее выражено, но в целом аналогично, влияние неустойчивости самооценки. Эти закономерности справедливы и при высоком уровне профессионализма. Особенно важен учет самооценки в тех видах профессиональной деятель-



ности, где ошибки, обусловленные личностными свойствами работника, могут стать причиной возникновения аварийной ситуации.

Самооценка во многом определяет формирование целого ряда других ПВК. Так, склонность к риску часто порождается неадекватно завышенной самооценкой. Известно, что это свойство личности, чаще называемое «отношение к риску», значимо прежде всего для видов деятельности, связанных с опасностью. Но работа, включающая принятие ответственных решений, в том числе социальных и экономических, тоже во многом регулируется этим качеством. В экспериментальных исследованиях показана даже связь отношения к риску с успешностью профессионального обучения (Кондрацкий, 1982). Во всех случаях неблагоприятными оказываются крайние значения выраженности этого свойства. Высокие оценки, характеризующие склонность к неоправданному риску, приводят к тому, что деятельность профессионала детерминируется прежде всего потребностями аффективного плана; типична недооценка требований ситуации и переоценка собственных возможностей. Низкие оценки (неоправданная осторожность) связаны с боязнью принятия решений, медлительностью и пассивностью. В обоих случаях нарушено вероятностное прогнозирование в деятельности. Результат — существенное снижение общей эффективности.

Эмоциональная устойчивость как способность сохранять оптимальные показатели деятельности при влиянии эмоциогенных факторов также во многом зависит от особенностей самооценки (неадекватная самооценка продуцирует снижение эмоциональной устойчивости). Она тесно связана и с тревожностью — свойством, существенно обусловленным биологически. Оба эти качества, рассматриваемые иногда как свойства темперамента, чаще — как личностные характеристики, профессионально значимы во многих видах деятельности. Имеются данные о связи тревожности с успешностью профессионального обучения, правда, они несколько противоречивы. Это объясняется, видимо, неоднозначностью проявления тревожности в деятельности, отмечаемой и во многих видах регулярной профессиональной деятельности. Например, в летной деятельности неоптимальным считается как высокий, так и слишком низкий уровень тревожности (Корнеева, 1984б). Подобная же зависимость чаще всего наблюдается между успешностью деятельности и эмоциональной стабильностью. Очевидно, что при изучении эмоциональных особенностей профессионала нецелесообразно ограничиваться только эмоциональной устойчивостью. Во многих видах деятельности важной оказывается эмоциональность — интегральная способность к эмоциональным переживаниям. Особенно серьезные требования к этой сфере предъявляют профессии, требующие высокой эмоциональности и одновременно эмоциональной устойчивости, — например, деятельность учителя, профессионального музыканта, актера. В последнее время популярной становится оценка так

называемого эмоционального профиля, включающего в себя целый ряд различных характеристик эмоциональности.

Свойство экстра — интроверсии принято считать профессионально важным прежде всего для групповых видов деятельности или профессий, связанных с общением, работой с людьми. Но это качество может иметь значение и для индивидуальной работы (Кулагин, 1984). Есть данные, что интроверсия связана с более высоким уровнем активации коры головного мозга в покое, поэтому интроверты предпочитают деятельность, позволяющую избегать чрезмерной внешней стимуляции. Экстраверты же стремятся к такой стимуляции, предпочитают деятельность, дающую возможность дополнительных движений, эмоционально-мотивационной включенности. Известно, что интроверты более устойчивы к монотонии, сенсорной депривации, лучше справляются с работой, требующей повышенной бдительности, точности. В то же время в напряженных рабочих ситуациях они проявляют большую склонность к тревожным реакциям, отрицательно влияющим на успешность деятельности. Экстраверты же менее точны, ориентируются больше на скорость, менее внимательны к мелочам, но более устойчивы в напряженных рабочих ситуациях. При групповой работе необходимо учитывать большую внушаемость и конформность экстравертов.

Среди собственно личностных свойств чаще всего упоминается в качестве универсального ПВК ответственность. Ответственность, рассматриваемая многими авторами как одно из свойств, характеризующих направленность личности, влияет на процесс и результаты профессиональной деятельности прежде всего через отношение профессионала к своим рабочим обязанностям и к своим профессиональным качествам. «Ответственность играет роль локомотива, тянущего за собой все остальные необходимые качества» — она тесно связана с самоконтролем, добросовестностью, бдительностью и т. д. (Круг, 1983).

Большинство других личностных качеств является более специфическим и важно лишь для определенных видов профессиональной деятельности. Суммируя результаты экспериментальных работ, можно предположить, что особенности личности могут выступать как ПВК практически в любом виде профессиональной деятельности.

Изучение отдельных качеств личности в трудовой деятельности с организационной стороны кажется более легким, но в то же время затруднено в связи с тем, что во множестве случаев очень трудно или невозможно оторвать это качество от других характеристик личности, даже в целях углубленного исследования. Обычно обнаруживаются теснейшая связь ряда ведущих качеств личности друг с другом и их совместное проявление в деятельности. Поэтому в большинстве работ исследователи намеренно или ненамеренно в итоге рассматривают не одну, а несколько личностных особенностей в их взаимосвязи, тем более, что практически всегда влияние

личности на результаты деятельности опосредовано процессами саморегуляции деятельности.

*Роль личностных особенностей в процессе саморегуляции, профессиональной деятельности.* Особенности личности оказывают значительное влияние на основные этапы процесса саморегуляции деятельности — постановку целей, составление и коррекцию программ действий, соответствующих этим целям, условиям деятельности и собственным возможностям профессионала. Удалось выделить несколько групп, различающихся по особенностям саморегуляции деятельности в связи с определенным комплексом личностных характеристик (Корнеева, 1984б).

**I группа.** *Психологические особенности:* адекватная и достаточно устойчивая самооценка, невысокий или средний уровень тревожности, эмоциональная устойчивость, достаточная и обоснованная уверенность в себе, показатели силы нервной системы средние и высокие, адекватный и устойчивый уровень притязаний. *Особенности саморегуляции:* способность к после довательной постановке целей в деятельности, формированию стратегий поведения, адекватных задачам деятельности и собственным возможностям; успех оказывает стимулирующее действие, неудача не вызывает резких негативных реакций, способствует проявлению настойчивости в достижении цели; характерны стремление определить действительные причины неудачи и осуществление адекватных коррекций. Учебная и профессиональная деятельность отличается высокой стабильностью и достаточно полной реализацией возможностей в ней.

**II группа.** *Психологические особенности:* заниженная самооценка, в структуре которой когнитивные механизмы функционируют неадекватно в сторону занижения оценок даже в условиях полной информации о результатах деятельности, защитные механизмы активизированы с предпочтением защитных стратегий по типу «гарантированного успеха», высокая тревожность, эмоциональная нестабильность, нервная система чаще слабая или средняя, инертность торможения, боязнь риска, неуверенность в себе, уровень притязаний устойчиво занижен. *Особенности саморегуляции:* постановка целей ниже своих возможностей, дезорганизующее влияние неудачи, отсутствие адекватных реакций повышения уровня цели после успеха. В учебной и профессиональной деятельности — пассивность, неверие в свои силы, слабое стремление к достижению цели. Уровень успешности обычно ниже среднего, однако на этом уровне деятельность достаточно стабильна, без внезапных срывов. Этот тип саморегуляции препятствует полной реализации своих возможностей.

**III группа.** *Психологические особенности:* самооценка неустойчивая, преимущественно заниженная, когнитивный ее компонент неадекватен в сторону занижения оценок, но приближается к адекватному по мере увеличения информации о результатах деятельности, защитные механизмы существенно активизированы с предпочтением защитных стратегий типа «обесценивание неудачи», высокая тревожность, склонность к риску,

уровень притязаний завышен и неустойчив. *Особенности саморегуляции:* постановка целей выше реальных возможностей без выраженного стремления работать для их достижения, отсутствие адекватных коррекций после неудачи, хаотичность постановки целей. В учебной и профессиональной деятельности — невысокий уровень успешности, нестабильность, склонность объяснять неудачи внешними причинами, игнорировать указания руководителей, считать оценки других несправедливыми. Характерен высокий уровень тревожности в ситуациях оценки, однако внезапных аффективных реакций на неудачи обычно нет ввиду их невысокой информативности.

**IV группа.** *Психологические особенности:* завышенная самооценка, когнитивный компонент которой неадекватен в сторону завышения оценок, но приближается к адекватному при получении дополнительной информации о результатах деятельности, защитные механизмы значительно активизированы с предпочтением стратегий типа «гарантированного успеха», сильная нервная система, высокая тревожность, боязнь риска, уровень притязаний с тенденцией к занижению. *Особенности саморегуляции:* стремление любой ценой избежать неудачи в деятельности, отказ от цели даже при небольшой вероятности успеха, необоснованная осторожность. Учебная и профессиональная деятельность стабильна и часто успешна, но все-таки ниже возможностей. Типична потребность в очень высокой самооценке наряду с осознанием, что реальные возможности ниже запросов. Нежелание признать этот факт заставляет избегать ситуаций, которые могут объективизировать разрыв между самооценкой и возможностями. В связи с этим обычно наблюдается наличие постоянного отрицательного эмоционального фона в деятельности.

**V группа.** *Психологические особенности:* устойчиво завышенная самооценка, когнитивный компонент которой неадекватен даже в условиях достаточной информации, защитные механизмы активизированы, тревожность низкая, уверенность в себе необоснованно высока, нервная система часто характеризуется крайними показателями по свойству «сила — слабость», уровень притязаний устойчиво завышен. *Особенности саморегуляции:* склонность устанавливать высокий уровень выбираемых целей, отсутствие адекватных коррекций, необоснованное упорство в сохранении и повышении уровня задач. В учебной и профессиональной деятельности характерны постановка трудных задач сразу, без предварительной подготовки, неумение адекватно оценить свои возможности. Тревожность в сложных ситуациях низка, что может способствовать неоправданному риску. Первые неудачи игнорируются или объясняются случайностью, повторные неудачи ввиду отсутствия внутренней готовности к ним обычно вызывают резкие эмоциональные реакции, что может привести к срывам, снижению мотивации в профессиональной деятельности и даже к отказу от нее.

Для устранения негативных особенностей саморегуляции деятельности представителей II—V групп необходима психолого-педагогическая работа с учетом всего комплекса характерных для них личностных особенностей, отмеченных здесь.

*Исследование целостной личности в профессиональной психологии.* Работы этого направления особенно популярны за рубежом. С 1950-х гг. все явственнее становится тенденция в психологической работе опираться не на набор личностных качеств, а на описание целостной личности, включающее и мотивы, и ценностные ориентации. Понятно, что главная трудность этого подхода заключается в разработке теории личности, на которой в таком описании должен основываться исследователь. Поэтому многие работы носят скорее практически-описательный характер, не претендуя на глубинный анализ механизмов того или иного проявления личности в деятельности.

Одной из распространенных является группа структурных концепций, характеризующихся стремлением разработать схематические описания психологических типов профессионала в связи с типами профессиональной деятельности. Основой здесь послужило изучение так называемых биографий профессий — общественных моделей профессий, образцов карьер, оптимальных для каждого вида профессиональной деятельности. Такие модели психологи стремились дополнить описанием «профессиональных типов личности», наиболее характерных для каждой из конкретных профессий. Были попытки разработать портреты идеального специалиста в конкретной профессиональной области, выполненные на основе изучения профессионалов высокого класса (а также описание типов личности, являющихся наиболее нежелательными для данной деятельности). Такие портреты-эталонные не без успеха используются в процессе профессиональной ориентации и отбора, для прогнозирования профессионального пути; полезны они и при работе с кадрами, тем более, что часто дополняются данными о внешних поведенческих проявлениях и стиле общения людей на работе.

Повышенное внимание к личности профессионала привело к тому, что даже классификации профессиональной деятельности зачастую строятся не на основе объективных характеристик процесса и орудий труда, а с точки зрения особенностей личности, необходимых профессионалу. Такой подход представляется более гуманистическим. Другая положительная сторона его — перемещение на центральное место проблемы удовлетворенности человека трудом. С точки зрения конечной эффективности труда этот подход в итоге оказывается более плодотворным, чем постановка во главу угла каких-либо объективных критериев производства.

Роль личности в профессиональной деятельности особенно подчеркивается такими известными исследователями, как Л. Тайлер и Д. Сьюпер — сторонниками «теории индивидуальности в профессиональной психологии». Они предполагают, что важнейшей детерминантой профессионального пути человека является его представление о своей личности. Профессиональное предпочтение и тип карьеры в этой трактовке являются способом решения вопроса «кто я?» либо попыткой реализовать

или подтвердить имеющуюся «Я = концепцию». Человек неосознанно стремится иметь профессию, требования которой предусматривают роль, соответствующую его представлениям о себе. Авторы подчеркивают недостаточность тестового подхода и приоритет для психолога знаний особенностей целостной личности, образа жизни, отношения человека к определенным социальным ситуациям и т. д. От этих особенностей зависят во многом и так называемые типы карьер. Чаще всего их описание дается с точки зрения стабильности карьеры. Так, Д. Сьюпер выделил четыре основных типа карьер.

1. Стабильная карьера — характеризуется продвижением: обучение, тренировка, единственная постоянная профессиональная деятельность.

2. Обычная карьера — совпадает с нормативными стадиями жизненного пути человека, включая соответствующие возрастные кризисы.

3. Нестабильная карьера характеризуется двумя или несколькими пробами, причем смена профессиональной деятельности происходит после определенного периода стабильной работы в предыдущей профессиональной сфере.

4. Карьера со множественными пробами — смена проб имеет место в течение всей жизни, без периодов упрочения после какой-либо из них.

При характеристике типа карьеры принимаются во внимание как последовательность, частота и длительность избираемой профессиональной деятельности, так и достигнутый уровень профессионального мастерства. Большое индивидуальное разнообразие внутри типов карьер во многом определяется личностными особенностями.

В отечественной психологии профессиональный путь человека в связи с его личностными проявлениями также был предметом исследования. Можно указать работы Н. А. Рыбакова, вышедшие еще в 1930-х гг. (напр.: Рыбаков, 1930). В настоящее время вновь предпринимаются попытки таких исследований. В работе Е. М. Борисовой [1981], например, описаны негативные образцы профессионального становления. В частности, отмечены два основных типа реагирования человека на несложившуюся профессиональную судьбу. В первом случае имеет место компенсация за счет мотивов, лежащих вне профессиональной деятельности, наряду со снижением уровня профессиональных притязаний и невысокой эффективностью труда отмечается удовлетворенность отношениями с окружающими и отсутствие личностного конфликта. Во втором случае неуспех в профессиональной деятельности вызывает глубокий личностный конфликт, характерны эмоциональный дискомфорт, напряжение между высокими притязаниями и осознанием невозможности соответствующих профессиональных дости-

жений; закрепляются такие личностные черты, как конфликтность, раздражительность, стремление объяснять неудачи внешними причинами, неудовлетворенность жизнью — все это еще больше снижает эффективность профессиональной деятельности..

Немногочисленные пока исследования зависимости профессионального пути от типа личности также представляются интересными. Выявлены некоторые закономерности профессионального поведения у лиц с различными типами акцентуаций характера. Так, для лиц с истероидной и лабильной акцентуацией свойствен очень высокий процент расхождения между истинными способностями, с одной стороны, и склонностями и интересами — с другой (Кудрявцев, 1985). Этим обусловлены нередкие ошибки в выборе профессии у представителей этих типов и вероятность частой смены работы на первых этапах. Лица с гипертимной акцентуацией имеют повышенную вероятность, случайного выбора профессии в связи с нестойкостью и разбросанностью увлечений в подростковом и юношеском возрасте и склонностью ориентироваться на внешнюю привлекательность профессии; для них повышена и вероятность частых смен работы, особенно если деятельность однообразна, требует внимания к мелочам и не дает возможности широкого общения (Корнеева, 1989а, б). Часты у этого типа и конфликты с начальством из-за нарушений режима и недостатка чувства дистанции. Психастеническая акцентуация снижает вероятность частой смены работы. Лица этого типа нуждаются в коррекции заниженной прогностической профессиональной самооценки, снижающей адекватность постановки профессиональных целей. В случае неадекватного выбора специальности они испытывают затруднения при реализации решения о смене работы, особенно в условиях повышенной ответственности это может затруднить дальнейшее профессиональное самоопределение. Есть определенная специфика профессиональной деятельности и у представителей других типов.

Данные о профессиях, наиболее подходящих представителям Разных типов акцентуаций, часто представлены в литературе, посвященной общепсихологическому или клиническому их исследованию (напр.: Леонгард, 1981). Так, для истероидов наиболее подходящими оказываются профессии сферы обслуживания, секретарские, актерские; для гипертимов привлекательна работа, связанная с риском и сложными условиями; лица с шизоидной акцентуацией устойчивы к бедной стимулами рабочей среде, хорошо работают в одиночестве (библиографы, референты и т. д.). Специальные работы этого направления помимо более детального анализа должны включать и рекомендации по оптимизации профессионального пути для каждого типа акцентуации. Следует отметить, что профессиональная деятельность может как способствовать сглаживанию акцентуаций, так и приводить к их обострению в случае нерационального профессионального выбора.

*Основные закономерности развития личности профессионала.* Важнейшим недостатком традиционного подхода, связанного

с диагностикой профессиональной пригодности, было рассмотрение человека как некоего набора константных функций и психологических качеств. В настоящее время очевидно, что профпригодность — это формирующееся, развивающееся качество. В профессиональной деятельности наблюдаются также изменение и развитие личности профессионала.

Впрочем, вопрос о возможности изменения личности еще недавно не представлялся вполне разрешимым даже в общепсихологическом плане. Тезис о внутреннем единстве и стабильности личности долгое время был одним из основных постулатов теории личности. Предполагалось, что наряду с наследственно заданными тенденциями опыт первых лет жизни закрепляется в виде жестких личностных особенностей, в дальнейшем практически не поддающихся изменениям. Последующие исследования позволили сделать ряд выводов, важных и для концепции развития личности профессионала (Кон, 1987).

1. Существует определенная степень постоянства личностных черт на протяжении жизни, но она не является абсолютной.

В зависимости от условий жизни и деятельности (в том числе профессиональной) линия развития личности может измениться.

2. Мера постоянства и изменчивости разных личностных свойств, а также разных типов личности неодинакова.

3. Разным типам личности соответствуют разные типы развития.

В профессиональной деятельности изменения личности происходят особенно интенсивно, поскольку она концентрирует на себе основную активность субъекта. Формирование личности здесь представляет собой процесс образования особого типа системных отношений внутри целостной психической организации личности (Психология..., 1981). Выявление типологических путей развития возможно, однако внутри типологических групп существует большое индивидуальное разнообразие.

По мнению большинства специалистов, изучение формирования личности профессионала необходимо начинать задолго до его вступления в собственно профессиональную деятельность, с ранних детских лет. Следует отметить большую роль семейного воспитания. Под влиянием семьи складывается исходная система отношений к миру профессий и к себе как будущему субъекту деятельности. Кроме того, большое значение имеют предпочтения и планы родителей и так называемые сценарии воспитания. Можно отметить наиболее распространенные родительские планы, негативно сказывающиеся в будущей профессиональной жизни.

1. Жесткое половое предпочтение — в случае предварительного настроя на ребенка определенного пола и при появлении

ребенка другого пола наблюдается либо воспитание по типу противоположного пола, с жестким навязыванием соответствующих интересов и профессий, либо падение интереса к воспитанию и игнорирование явных способностей.

2. Стремление продолжить в ребенке собственную линию развития — навязывается профессиональное направление, сходное с родительским, зачастую противоположное истинным способностям и склонностям.

3. Стремление к компенсации — ребенок обязан достичь того, что не удалось родителям, зачастую это весьма далекие от соответствующей среды сферы деятельности, подготовить к которым ребенка нет внутренних возможностей.

4. Реализация сценария «родители вундеркинда» — ребенка ориентируют на очень высокие достижения в обстановке повышенной ответственности и переутомления.

5. Стремление к сохранению родительского приоритета любой ценой — развитие ребенка тормозится с тем, чтобы он не превысил уровня родителей, в том числе и в профессиональном отношении.

В большинстве случаев результатом реализации подобных сценариев являются искусственное ограничение круга будущих профессиональных занятий, эмоциональная напряженность, конфликты, снижение самооценки, в профессиональном аспекте — неадекватный выбор профессионального пути, низкая эффективность деятельности.

Родители могут с очень ранних лет способствовать формированию профессиональных предпочтений и прогностических профессиональных притязаний. От них во многом зависит и создание условий предварительного формирования будущего профессионала — подбор соответствующих спортивных занятий, кружков, литературы и т. п. Это может оптимизировать или тормозить будущее формирование личности в реальной профессиональной деятельности.

Необходимо отметить и влияние референтной группы в детском и подростковом возрасте. Так, групповая роль (часто закрепленная в кличке или детском прозвище) может во многом определять будущие профессиональные цели человека, поскольку существенно влияет на становление «Я-концепции». При этом одна и та же групповая роль в разной социальной среде может оцениваться как положительная или как отрицательная, что формирует потребность продолжить эту роль в будущей профессиональной деятельности либо, наоборот, избежать ее.

Профессиональные предпочтения особенно существенно корректируются референтной группой у представителей гипертимного и конформного типов.

Экспериментальные исследования показали динамику профессионально важных качеств личности на протяжении всего профессионального пути человека. Из общепсихологических работ известно, что в онтогенезе наиболее стабильными являются качества, связанные с общим типом высшей нервной деятельности, — особенностями темперамента, экстра — интроверсия, нейротизм, эмоциональная реактивность (Кон, 1987), однако можно зафиксировать их изменения в ходе становления профессионала. Так, тревожность обычно повышается на начальных этапах профессиональной деятельности, затем начинает снижаться; при 3—5-летнем стаже работы она становится неадекватно низкой, что приводит, в частности, к пику травматизма на этом этапе; в дальнейшем имеет место повторное постепенное повышение тревожности до уровня, оптимального в данной деятельности; иногда фиксируется еще один резкий скачок тревожности вверх в предпензионный период.

Собственно личностные качества демонстрируют большую изменчивость в ходе профессиональной деятельности. Например, показаны динамика и становление профессиональной самооценки (Корнеева, 19896). На этапе профессионального самоопределения прогностическая самооценка профессиональной деятельности значимо коррелирует с общей самооценкой личности; в данной возрастной группе она в большинстве случаев несколько завышена, что в целом играет положительную роль, позволяя ставить цели достаточно высокого уровня и активно стремиться к их достижению. Существенно завышенная или заниженная самооценка негативно влияет на адекватность профессионального выбора. Ведущая роль на этом этапе принадлежит эмоционально-ценностной составляющей самооценки; когнитивный ее компонент сформирован чрезвычайно слабо, особенно при отсутствии необходимой информации об особенностях деятельности и о своих возможностях ее освоения. В конце этого этапа дальнейшая динамика самооценки существенно определяется успешностью реализации сделанного выбора, например, поступлением в вуз.

На начальном этапе профессиональной подготовки самооценка обычно недостаточно адекватна, снижается ее устойчивость, что создает благоприятные возможности для начала ее целенаправленного формирования. Оптимизация профессиональной самооценки в этот период во многом зависит от качества производственной практики: если она неудовлетворительна или недостаточна, то за период обучения стихийно формируется и закрепляется не самооценка профессиональных возможностей, а самооценка успешности учебной деятельности, которая затем неадекватно переносится на профессиональную деятельность.

На этапе вхождения в профессиональную деятельность имеет место повторное уменьшение устойчивости самооценки,

уровень ее также снижается, иногда резко падает, особенно в случаях упомянутого неадекватного переноса с учебной деятельности. На этом этапе возникает опасность закрепления неадекватно заниженной самооценки, что может привести к негативному эмоциональному фону в деятельности, снижению мотивации и даже попыткам смены специальности. По мере накопления опыта наблюдаются постепенная стабилизация самооценки и выход ее на оптимальный, адекватный и достаточно высокий уровень. Отмечается прогрессивное усиление когнитивной составляющей самооценки. У профессионалов высокого класса эмоциональный компонент самооценки практически уже не оказывает значимого влияния на деятельность. Неблагоприятным для этапа регулярной профессиональной деятельности является тенденция к появлению гиперустойчивости самооценки, потери ее гибкости, что негативно сказывается при необходимости изменения условий деятельности, особенно в процессе переучивания.

Этап выхода из профессиональной деятельности характеризуется более или менее выраженным кризисом самооценки, особенно тяжелым для лиц с очень высокой и гиперустойчивой профессиональной самооценкой. В идеальном случае этот кризис разрешается мягким снижением уровня профессиональной самооценки с одновременным обеспечением стабильности общей самооценки личности за счет других видов деятельности (например, консультативной, общественной). Индивидуальная динамика самооценки существенно сказывается на общем развитии личности профессионала.

В самой профессиональной деятельности формируются и такие ПВК, как ответственность, добросовестность, волевые качества личности. Помимо особенностей деятельности динамика личностных качеств профессионала существенно связана с возрастным развитием человека.

*Возрастные аспекты профессиональной психологии личности.* Очевидно, что профессиональное становление нельзя искусственно оторвать от жизненного пути человека в целом. Впервые это было убедительно показано в работе Ш. Бюлер, отметившей, что «большинство людей проходит через определенные стадии развития в сходные возрастные периоды, причем им соответствуют и стадии профессионального развития (см.: Укке, 1970). Дальнейшие работы в этой области позволили сделать два основных вывода.

1. Необходимо рассматривать профессиональное созревание как процесс, длящийся всю жизнь.
  2. Профессиональный путь человека и его основные этапы неразрывно связаны с возрастным развитием и общим становлением личности.
- Разработано несколько периодизаций профессионального пути человека (наиболее детальным является описание стадий

профессиональной жизни, предложенное Д. Сьюпером (см.: Укке, 1970)). При анализе этих периодизаций обращает на себя внимание частичное совпадение выделенных в них этапов с этапами общего возрастного развития, предложенными и в классификациях общей и возрастной психологии (Ананьев, 1969). Кроме того, очевидно, что во многих случаях не удается дать общепсихологическое описание возрастного развития без обращения к моментам профессиональной деятельности. Отсюда названия таких этапов возрастного развития, как «предпенсионный возраст», «удаление от дел». Кризисные моменты, подчеркиваемые в периодизациях возрастного развития, также частично совпадают с основными кризисами профессиональной жизни.

На кризисных моментах хотелось бы остановиться особо. При всем индивидуальном своеобразии жизненного пути каждого человека можно выявить и некоторые общие закономерности, в том числе так называемые нормативные жизненные кризисы (Кон, 1987). Даже кризисы первых полутора десятилетий жизни зачастую тесно сплетены с особенностями ведущей деятельности на соответствующих этапах. Так, кризис 3 лет обычно усиливается поступлением в дошкольные учреждения, кризис 7 лет непосредственно связан с началом учебной деятельности. Напрямую увязать прохождение этих кризисов с особенностями будущего профессионального пути затруднительно, но тем не менее такая связь имеется. В частности, отмеченные периоды являются сенситивными для воспитания целого ряда личностных качеств, которые впоследствии становятся профессионально важными. Например, жесткое подавление взрослыми попыток первичной эмансипации в трехлетнем возрасте приводит в дальнейшем к невозможности развития профессиональной инициативы. Кризис 7—8 лет сенситивен для воспитания ответственности и упорства в работе. Недаром для многих талантливых людей ловушкой становится начальная школа: безболезненное прохождение этого кризиса за счет высокоразвитых способностей приводит в дальнейшем к неполной реализации этих способностей в профессиональной деятельности в связи с невыработанностью умения упорно трудиться.

Что касается нормативных кризисов взрослой жизни, то их взаимосвязь с профессиональным развитием неразрывна. Не имея возможности подробного их описания в данной работе, ограничимся несколькими примерами. Так, первый нормативный кризис взрослой жизни, падающий на период ранней зрелости, связан с задачей окончательного перехода к самостоятельной жизни и независимости от родителей, что иногда не просто по ряду субъективных и объективных причин. Но на этот же период, как правило, падает и начало самостоятельной профессиональной деятельности — по сути, «кризис рождения про-

фессионала». Он включает в себя целый ряд психологических, сложностей: трудность вхождения в жесткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться, адаптацию к профессиональным взаимоотношениям и т. д. В профессиональной деятельности этот кризис может разрешаться независимо от общих обстоятельств жизни человека, его могут углубить трудности эмансипации в семье и проблемы личной жизни — в этих случаях адаптация в профессиональной сфере замедляется, а возможен и срыв,, приводящий к попытке смены работы.

По завершении периода адаптации молодому специалисту требуется некое реальное подтверждение его профессиональных достижений в виде прибавки к зарплате, повышения статуса или хотя бы предложения каких-либо интересных перспектив. Если этого не происходит после 4—5 лет работы, появляются эмоциональный дискомфорт, неосознанная неудовлетворенность трудом; дальнейшее сохранение ситуации становится залогом более тяжелого протекания следующего нормативного психологического кризиса — кризиса 30-летия. Если руководство запаздывает с осознанием того, что молодой специалист уже «вырос», или, что еще хуже, искусственно тормозит рост его статуса, если профессионал вынужден существенно перерабатывать, чтобы доказать свое право на рост профессионального статуса, то возникают конфликтная ситуация или переутомление, неизбежно приводящее к углублению грядущего кризиса 30-летия. Сочетание этих неблагоприятных моментов увеличивает вероятность смены работы, которая в период кризиса 30-летия и без того повышается.

Нормативный кризис 30-летия — один из самых острых кризисов возрастного развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становятся потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в осязаемых переменах наряду с некоторым страхом перед ними (ведь неудача здесь более значима, чем для молодого специалиста). Возможны четыре основных пути разрешения этого кризиса.

1. Прекращение профессионального роста — стабилизация на достигнутом уровне, ограничение профессиональных притязаний и смещение основных мотивов в другие сферы жизни.

2. Упрочение одной из сторон профессиональной деятельности — выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его узкие границы.

3. Конструктивное разрешение — профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий профессиональный уровень.

4. Деструктивное разрешение — срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытке начать все сначала.

Путь разрешения кризиса зависит от особенностей предшествующего периода, а также от индивидуальных особенностей; он тесно связан с обстоятельствами жизни в целом. Так, повышенный риск деструктивного разрешения существует для акселератно развивавшихся мужчин с чертами агрессивности, экстравертированности, со стремлением к лидерству; в этом случае профессиональный срыв может сопровождаться разрывом семейных отношений, переездом в другой город и т. п. Как правило, такой путь выхода из кризиса не является оптимальным и редко приводит к положительным результатам.

Нормативный «кризис середины жизни» (40—44 лет) в профессиональной деятельности часто воспринимается как возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня. Поэтому прежде всего он чреват увеличением темпов работы, дополнительными нагрузками, приводящими к перенапряжению, следствием которого на следующем этапе могут стать утомление, апатия, снижение эффективности деятельности, соматические заболевания. Тяжело переживается и предпенсионный кризис, усугубляющийся физиологическими изменениями.

Пути прохождения кризисов оказывают существенное влияние на дальнейшее развитие личности профессионала. Важно последовательное и конструктивное прохождение нормативных кризисов, так как каждый из них является сенситивным для выработки каких-либо важных для профессионала качеств личности.

*Роль профессиональной деятельности в формировании личности.* Профессиональная деятельность человека во многом как бы задает направление развития его личности. Приверженцы структурных концепций считают, что профессиональное развитие — в значительной степени необратимый процесс. Многолетнее участие людей в сходной деятельности, часто сопровождающееся сходством условий труда, быта, общения, приводит к тому, что формируются сходные особенности личности (Борисова, 1981).

Экспериментальные исследования во многом подтвердили предположение, что каждая профессия формирует сходные интересы, установки, черты личности, манеру поведения, традиции и т. п. В некоторых работах даны описания личностных особенностей представителей различных профессиональных групп. Так, для работников технических специальностей типичны снижение стремления к установлению социальных контактов, практичность, интерес к интеллектуальным достижениям, достаточная эмоциональная устойчивость, но повышенная тревожность при необходимости быть в центре внимания, отсутствие интереса к взаимоотношениям людей и интуиции в общении. Журналисты, напротив, общительны, раздражительны и эмоционально неустойчивы, но не боятся внимания окружающих, отличаются эстети-

ческими интересами и несклонностью к планированию (Борисова, 1981). В зарубежных исследованиях часто говорят об «идентификации» личности с профессией, т. е. о процессе адаптации личности к требованиям профессиональной деятельности. На высших уровнях такой идентификации приобретенные человеком особенности личности начинают проявляться и в других жизненных сферах, определяя отношение человека к действительности.

Отрицательным моментом становится возможность появления так называемых профессиональных деформаций личности, когда профессиональные привычки, стиль мышления и общения и особенности личности резко заостряются, огрубляются и переносятся вовне, осложняя взаимодействие человека с другими людьми, часто делая поведение человека неадекватным обстановке. Описаны наиболее известные профессиональные деформации личности. Для учителей это излишне упрощенный подход к проблемам, авторитарность, категоричность суждений, поучающая манера общения, стремление все свести к простым схемам, обобщенность в восприятии людей, подавление чувства юмора. Для врачей — напротив, грубоватый защитный юмор, позволяющий снизить напряжение, низкая синтонность «эмоциональным переживаниям других. У программистов часто наблюдаются подавление эмоций, скрупулезность, «готовность к ошибке», приводящая к тенденции поиска ошибок в различных жизненных ситуациях, к чрезмерно подробному перебору возможных вариантов при принятии решения, склонность к алгоритмизации, абстрагированию от конкретной практической деятельности, перепроверкам. Нередки профессиональные деформации у юристов, руководящих работников, бухгалтеров (Грановская, 1984).

Нежелательные профессиональные деформации можно обнаружить практически во всех видах профессиональной деятельности. Можно предположить, что подобное чрезмерное заострение специфических черт личности носит компенсаторный характер и является более вероятным для людей с недостаточным уровнем профессиональных способностей и отсутствием творческого момента в деятельности. При этом корни деформации могут уходить еще в детские годы.

Описана общая схема возникновения деформаций личности (Психология... 1981). Во многом она справедлива и для профессиональных деформаций. Сенситивным моментом для их зарождения являются периоды профессиональных кризисов, когда работник сталкивается с необходимостью разрешения особенно сложных профессиональных ситуаций. Определенные поведенческие заострения в этих условиях являются ответом на сложность задачи. Помогая ее разрешению, такие поведенческие реакции закрепляются, превращаются в стереотипы, приводят к заострению соответствующих личностных черт, тем более сильному, чем меньше возможность и стремление разрешить ситуацию более конструктивно. При гипертрофии этих качеств они как бы обретают собственную логику развития — личность стремится формировать

профессиональную среду так, чтобы создавалась возможность доминирования этих качеств.

Главной профилактической мерой профессиональных деформаций личности должны быть постоянный творческий момент в деятельности, расширение вариантов профессиональных задач, разнообразие круга общения. Во время профессионального обучения необходимо создавать как бы дополнительную степень свободы, не замыкаясь в узких рамках предстоящих профессиональных заданий. Необходимо отметить, что существенные профессиональные деформации отрицательно сказываются не только на других сферах жизни, но и на самой профессиональной деятельности, снижая ее эффективность.

*Целенаправленное формирование личности профессионала.* Целесообразность работ этого направления очевидна в связи, с важной ролью личности в профессиональной деятельности. Особого внимания требуют молодые работники, у которых наряду с высоким уровнем профессиональных способностей не сформированы некоторые важные для деятельности личностные черты.

Формирование личности — длительный процесс. Поэтому на начальных этапах деятельности, а лучше — профессионального обучения, целесообразно учитывать индивидуальные особенности личности при построении учебно-тренировочного процесса и постановке профессиональных задач. В настоящее время разрабатываются психолого-педагогические рекомендации по учету свойств личности в профессиональной деятельности. Например, для лиц с тенденцией к слабости нервной системы, с повышенной тревожностью и неадекватно сниженной самооценкой рекомендуется соблюдение следующих правил:

- 1) короче задания, чаще перерывы;
- 2) построение учебно-тренировочного процесса от простого к сложному, только закрепив успех переходить к более сложным задачам;
- 3) усиление обратной связи — после каждого задания сообщать о результатах его выполнения;
- 4) максимальная определенность внешних оценок с акцентом на положительные стороны результата;
- 5) использование растянутого алгоритма — каждое рабочее задание разбить на составные части, подробно разобрать, дать подводящие упражнения;
- 6) снижение уровня рабочего напряжения — избегать критики, порицания, но и чрезмерного положительного эмоционального подкрепления деятельности;
- 7) избегание ситуации соревнования, предпочтительнее соревнование с самим собой по принципу «сегодня лучше, чем вчера»;
- 8) организация работы таким образом, чтобы человек периодически добивался успеха, что способствует повышению уверенности в себе;



9) избегание обучения и работы в группах лиц, существенно превосходящих человека по способностям и профессиональному уровню;

10) создание установки не столько на результат, сколько на процесс, способы и средства выполнения задания;

11) периодическое предложение заданий подчеркнуто гипотетического характера, в которых нет неверных решений.

Для лиц с гиперсильной нервной системой, со сниженной тревожностью, с завышенной самооценкой предпочтительнее другие, в некоторой степени противоположные, условия деятельности (Корнеева, 1989а).

Учет индивидуальных особенностей позволяет оптимизировать учебную и профессиональную деятельность, помогает в выработке индивидуального стиля деятельности. Но сам по себе он не дает максимальной эффективности и не всегда возможен. Поэтому следует целенаправленно формировать значимые для деятельности свойства личности, а при необходимости одновременно проводить психологическую коррекцию. Эти два процесса в большинстве случаев тесно связаны; однако идеальным является случай, когда можно обойтись без предварительной коррекции. Для этого надо начинать целенаправленное формирование личности как можно раньше, что позволяет избежать закрепления нежелательных черт. В оптимальном случае при ярко выраженных способностях оно может быть начато еще в детстве подбором соответствующих спортивных занятий и педагогико-воспитательной работы. В любом случае формирование личностных качеств целесообразно начинать на ранних этапах профессионального обучения. Методами, используемыми при этом, могут быть физические упражнения, рационализация задач в беседах или лекциях, консультации психолога, психотренировка, социально-психологический тренинг, деловые игры, применение длительных психолого-педагогических рекомендаций по организации учебного и рабочего процесса. Методы коррекции и методы целенаправленного формирования личности во многом схожи.

Однако формирование ПВК личности является лишь одной из составляющих процесса гармоничного становления целостной личности профессионала. Этот процесс не должен ограничиваться рамками профессиональной деятельности. Особенно важна возможность творческого самовыражения. Поскольку основной способ бытия личности — развитие (Психология..., 1981), профессиональная деятельность должна постоянно ставить перед человеком новые задачи. Застревание на одном профессиональном уровне, даже при очень высокой эффективности деятельности, как бы консервирует личность: исчезает один из важнейших стимулов ее развития — противоречие между высокой интегральной оценкой себя как профессионала и более низкой оценкой выполнения отдельных профессиональных задач. В этом случае чаще всего личность встает на путь постепенной профессиональной деформации.

Следует подчеркнуть, что личность развивается не только под воздействием внешнего мира. Большую роль играют тенденции саморазвития, когда свойства личности формируются исходя из потребностей самой личности, направленных на достижение определенного уровня самореализации. В этом смысле особенно важным является признание личностного своеобразия каждого профессионала и его права на самостоятельный поиск своего профессионального пути.

### 3.3. ПСИХОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА

Теоретические и практические источники менеджмента относятся к XIX в. (Smith, 1937). Однако временем становления менеджмента как научной теории и практики управления принято считать начало XX в., а его автором — Фредерика Тейлора.

Бурное развитие промышленности в конце XIX в. было связано с усложнением технологических процессов производства и с повышением требований к организации предприятий. И если тогда промышленность развивалась в основном экстенсивно, путем увеличения и, концентрации предприятий, то к началу XX в. этот путь стал постепенно себя исчерпывать. Можно сказать, что толчком к концептуальному оформлению менеджмента послужило истощение экстенсивного пути развития, обострение конкурентной борьбы и, как следствие, активизация поисков повышения эффективности предприятий за счет внутренних резервов. Одним из факторов повышения эффективности производства стал рост производительности труда рабочего благодаря увеличению его интенсивности.

Значение работ Ф. Тейлора состоит в том, что он впервые решил задачу многократного увеличения производства продукции не за счет расширения самого производства, а посредством совершенствования системы стимулирования труда рабочего. Научно изучая трудовые операции, Ф. Тейлор и его ученики находили и обосновывали способы их совершенствования. Рекомендации, которые в основном ограничивались системой стимулирования, воплощенные администрацией предприятий в практику, приносили значительную прибыль. При этом сам факт повышения эффективности производства без его расширения вызвал к жизни целую плеяду работ в этом направлении, которое получило название *научный менеджмент* (scientific management), или *школа научного управления*.

Сегодня к классическому менеджменту относят труды Г. Черча, А. Файоля, Г. Эмерсона, Г. Форда и др., которые предложили качественно новые по тем временам пути в совершенствования промышленных предприятий. Принципы управления производством, управленческие функции администрации, разработанные этими авторами, до сих пор считаются фундаментальными основами менеджмента.

В научном управлении в начале XX в. акцент делается, как правило, на повышении индивидуальной производительности труда и на оптимизации «надзорной» и «распорядительской» функций администрации. Основными методами научного исследования являются хронометрическое изучение трудовой деятельности и функциональный анализ деятельности администрации. Рекомендации носят жестко нормативный характер. При таком подходе работник, в том числе и менеджер, часто рассматривается как добавление к функционирующему производству.

В 1930-е гг. стали появляться критические замечания в адрес представителей школы научного управления. Критиковались механистические и биологизаторские воззрения на человека, включенного в производство, преимущественная ориентация на экономические вопросы организации. Мнение социологов и психологов о том, что обеспечить мотивацию человека к более производительному труду можно не только материальным вознаграждением, стало находить все большее понимание. Школа человеческих отношений, доминировавшая в 1940—1960 гг. возникла как альтернатива менеджменту, ориентированному главным образом на конечный результат. Известные эксперименты Э. Мэйо послужили началом интенсивной психологизации менеджмента. Научные исследования переключились на изучение деятельности, установок и взаимоотношений работников предприятий. Эти вопросы стали признавать первостепенными в обеспечении эффективности производства.

Открытие неформальной структуры взаимоотношений в организации высветило новые пути совершенствования и оптимизации производства. Тот факт, что производительность труда наряду с другими факторами может регулироваться неформальными взаимоотношениями членов группы между собой и менеджером, заставил пересмотреть сложившиеся требования к менеджерам и функциям администрации. Менеджеры должны не только увеличивать прибыль, но и искать пути объединения работников вокруг целей организации. До сих пор принималась во внимание только одна сторона деятельности менеджера — экономическая. Пришло понимание, что, лишь интегрируя техническую и социальную составляющие процесса производства, можно достичь подлинного успеха. Некоторые функции администрации, такие, как целеполагание, планирование, принятие решений, корректировка норм выработки и др., стали передавать рабочим группам. В основе этих изменений лежал принцип, что люди с большим энтузиазмом будут выполнять принятые ими самими решения. Организации стали рассматривать как социальные системы, а человека в них — как одно из центральных звеньев.

По мнению Д. Рена, школа человеческих отношений обогатила менеджмент тем, что обратила его внимание на высшие социальные потребности человека, призвала к снятию отрицательных эффектов сверхспециализации труда и к отказу от иерархичности власти в пользу «менеджмента участия». Ее раз-

работки обусловили признание влияния неформальных отношений на производительность и дали стимул к специальному изучению особенностей взаимодействия формальной и неформальной сторон организации (Wren, 1972). Основными методами исследования структур организаций стали социометрия и опросы. Рекомендации, по сути своей социально-психологические, ориентировались, как правило, на оптимизацию морального климата в коллективе.

В настоящее время менеджмент представляет собой сложное социально-экономическое явление, которое отражается практически на всех сторонах жизни общества. Применительно к организациям, как считает П. Дракер (Drucker, 1974), менеджмент обозначает функцию, но также и людей, ее выполняющих, учебную дисциплину и область научного исследования. Но даже в американском употреблении, отмечает автор, менеджмент не адекватен как понятие для организаций, не имеющих отношения к бизнесу.

Обобщая некоторые советские и зарубежные работы (Критический анализ, 1976; Американские буржуазные теории, 1978; Попов, 1989; Kast, Rosenzweig, 1970; Haimann, Scott, 1974; Encyclopedia..., 1978), *менеджмент* можно определить как *научно-практическое направление, обеспечивающее эффективную жизнедеятельность (функционирование) организаций в рыночной системе хозяйственных отношений*.

Современные системные взгляды на управление организациями предполагают взаимосвязь таких составляющих, как цели и ценности, технология, структура организации, психосоциальные факторы, управленческие особенности, общественность и правительство (Dubrin, 1978). Системный подход к менеджменту в основном вбирает в себя преимущества предшествующих теоретико-практических подходов и использует все предыдущие методы, положительно зарекомендовавшие себя. В социотехническом менеджменте выделяют пять основных направлений: 1) концепции принятия решений, основанные на кибернетическом подходе; 2) разработки общей теории систем, трансформирующие технико-биологические подходы к организации и управлению; 3) организационное поведение, интегрирующее науки о человеческом факторе с целью их практической реализации; 4) ситуационный и сравнительный подходы, моделирующие деятельность в организации; 5) институционально-политическое направление, рассматривающее организацию как своеобразную часть общества в целом (Роджерс, Агарвала-Роджерс, 1980).

Практика внедрения передовых идей в деятельность конкретных организаций, синтезирующая теоретические, практические и дидактические достижения менеджмента, получила название «организационное развитие», объединяющее три подхода к организациям: 1) системный: организация — система, состоящая из взаимосвязанных

частей, образующих целое; 2) поведенческий: поведение людей является результатом взаимодействия организации и человека; 3) ситуационный: то, что работает в одной ситуации, может не работать в другой (США, 1976). Можно сказать, что организационное развитие представляет собой ряд последовательных мероприятий по улучшению деятельности организации, которые предусматривают процедуры оценки и решения проблем организации за определенный период времени от одного месяца до нескольких лет.

В процессе своего исторического развития менеджмент последовательно разворачивался в сторону социологизации и психологизации. В настоящее время поиск путей активизации человеческого потенциала внутри организации и учет психологических особенностей персонала является одним из решающих факторов повышения эффективности деятельности любой организации. Поскольку организацию можно определить как систему совместно работающих людей, различающихся профессионально-социальными функциями и положением в этой системе и объединенных для достижения общих целей (Роджерс, Агарва-ла-Роджерс, 1980), то перед ней неизбежно встает целый ряд не только собственно организационных, экономических, но и психологических проблем, успешное решение которых отнюдь не в последнюю очередь обуславливает эффективную жизнедеятельность организации.

- Социотехнический подход пытается синтезировать все науки, имеющие прямое или косвенное отношение к успешности жизнедеятельности организаций, которые могут быть применимы к различного рода организациям предпринимательского типа на всех этапах их развития.

*Психологию менеджмента* можно рассматривать как *междисциплинарное научно-практическое направление, целью которого является исследование и психологическое обеспечение решения проблем организаций в условиях рыночной системы хозяйствования.* Объектом изучения выступают люди, входящие в организации, самостоятельные в финансовом и юридическом отношениях, каковыми в нашей стране являются совместные предприятия, кооперативы, малые предприятия и т. д., чья деятельность ориентирована на общественно полезные цели, а критериями эффективности которых выступают прибыльность, материальное и моральное благополучие их членов. Предметом психологии менеджмента являются психологические явления организаций, которые включают в себя психологические факторы, обуславливающие эффективную деятельность менеджеров, особенности принятия индивидуальных и групповых решений, лидерство, мотивирование, нормы и ценности и др. В предмет психологии менеджмента органично входят как традиционные социально-психологические явления (лидерство, социально-психологический климат, общение), так и вопросы психологии труда (анализ трудовой деятельности, психические состояния в трудовой деятельности, организация рабочего места, бездефектность труда), общей психологии (теории деятельности,

личности, развития) и других прикладных направлений психологии.

Современный менеджмент стоит перед необходимостью учета разнородных процессов и управления ими на трех уровнях: индивидуальном, групповом и межорганизационном. Другими словами, насколько индивид, группа и вся организация приближаются к общим целям, насколько эффективно осуществляется целеполагание и решение проблем на этих уровнях, настолько и эффективен менеджмент данной организации.

Анализ публикаций по менеджменту показал, что наиболее актуальными для организаций являются следующие проблемы:

— повышение профессиональной компетентности руководителей (менеджеров) всех уровней в плане совершенствования стилей управления, межличностного общения, принятия решений, стратегического планирования и маркетинга, преодоления стрессов и т. д.;

— повышение эффективности методов подготовки и переподготовки управленческого персонала;

— поиск и активизация человеческих резервов организации;

— оценка и подбор менеджеров с учетом нужд организации;

— оценка и улучшение социально-психологического климата, сплочение персонала для решения целей организации.

Мы полагаем, что конструктивной основой для разработок в области психологии менеджмента может стать концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности (Никифоров, 1989а). Если рассматривать психологическое обеспечение профессиональной деятельности менеджера как последовательное психологическое сопровождение процесса профессионализации, то его основными этапами будут: первоначальный психологический отбор, психологическое обеспечение обучения, адаптация, профессиональное совершенствование (переподготовка), «выход» из профессии. Все перечисленные этапы имеют свои цели, содержание, методы реализации. Психологическое обеспечение менеджмента направлено на повышение эффективности управления организацией, индивидуальной и групповой деятельностью, что можно рассматривать лишь в контексте создания условий для раскрытия индивидуальных и групповых потенциалов и рассмотрения психологических проблем, стоящих перед организацией. Ниже мы остановимся на психологическом обеспечении профессиональной деятельности менеджеров, не затрагивая групповой уровень проблем организации и соответственно психологического обеспечения деятельности организаций.

Психологическое обеспечение профессиональной деятельности менеджера необходимо рассматривать как систему научно-практических мероприятий, ориентированную на изучение менеджера как субъекта трудовой деятельности, а также на организацию психологических видов работ, повышающих эффективность деятельности менеджера, его социально-психологическую компетентность. Это — система диагностики, формирования, совершенствования и коррекции психологически обусловленной профессиональной деятельности менеджера опирается на следующие принципы:

- профессиональная деятельность менеджера носит проблемный характер;
- профессиональная деятельность менеджера выступает как одна из важнейших сторон личностной реализации человека;
- эффективная профессиональная деятельность менеджера в большей мере обусловлена соответствием специфики деятельности личностно-ролевым особенностям менеджера.

К наиболее интенсивно разрабатываемым и проводимым мероприятиям по психологическому обеспечению профессиональной деятельности менеджера сегодня можно отнести текущую оценку и переподготовку менеджеров, где имеет место большое разнообразие в конкретных способах оценки (от психолого-управленческих тестов до диагностических деловых игр и социально-психологического тренинга), а также разнообразие содержания и методов переподготовки менеджеров, которые представлены традиционными и активными формами обучения стилям управления, деловому общению, самоорганизации, принятию решений и т. д. В недостаточной пока мере разрабатывается проблема психологического отбора менеджеров. Заметим, что у нас в стране до сих пор руководитель рассматривается как должность, а не как профессия, поэтому система образования не нацелена на подготовку руководителей-профессионалов. Как правило, отсутствует практическая психологическая подготовка представителей технических специальностей, которые очень часто становятся руководителями, менеджерами. Выпадают из поля зрения как психологов, так и руководителей организаций вопросы социально-психологической адаптации менеджеров к профессиональной деятельности, что приводит к снижению профессионализма, стрессам, психосоматическим заболеваниям. «Выход» из профессии или социально-психологическая адаптация к новым условиям жизни по окончании профессиональной деятельности является вообще практически неразработанной областью психологии.

Остановимся несколько подробнее на вопросах психологического отбора и профессиональной подготовки менеджеров. Психологический отбор осуществляется, как правило, при приеме в учебные заведения, готовящие специалистов по менеджменту, и при приеме в организацию на руководящую должность человека со стороны. Оценка осуществляется чаще

всего руководителями, внешними или внутренними консультантами, определяющими перспективы профессионального роста и подготовки менеджеров. Общим для них является раскрытие психологических по своей сути факторов, обуславливающих настоящую или будущую профессиональную деятельность руководителя. Существует большое число диагностических методов и процедур, предназначенных для решения данной задачи. Как правило, все работы по отбору и оценке руководящих кадров осуществляются в рамках двух подходов к изучению детерминант эффективной деятельности руководителя — личностного и ситуационного руководителя с помощью экспертной оценки и методов психодиагностики. Сторонники личностного подхода, наиболее многочисленные, утверждают, что обладающий необходимыми знаниями, умениями и навыками в своей профессиональной области и соответствующим комплексом профессионально важных качеств менеджер достигнет успеха, будет эффективно работать и добиваться поставленных перед ним целей. В русле личностного подхода к оценке и отбору управленческих кадров можно назвать исследования стилей управления, психологических характеристик эффективных менеджеров, разработки различного рода профессиональных управленческих тестов, определяющих стили управления, личностные особенности, общие и частные способности, практику деятельности некоторых оценочных центров. В этих работах также широко представлено мнение, что эффективность деятельности менеджера опирается, прежде всего, в его способность работать с людьми, которая разворачивается через стили управления, профессиональную компетентность, психологические характеристики успешного и неуспешного менеджера, знания, умения и навыки в области теории и практики менеджмента, куда обязательно включаются социально-управленческие способности личности. Таким образом, в рамках этого подхода Психологи стремятся дать описание личностных характеристик руководителя с помощью экспертной оценки и методов психодиагностики. Эксперты обычно оценивают наличие управленческих, социально-психологических и организаторских качеств профессионала. Эта оценка дополняется перечнем личностных особенностей, полученных посредством психодиагностики. В итоге составляется характеристика, на основании которой оценивается профессиональная пригодность, способность к профессиональному росту руководителя. В личностный подход вписывается и разрабатываемая западными психологами теория «парадоксального» менеджера, в соответствии с которой эффективный руководитель должен одновременно сочетать в себе противоречивые черты, например, твердость и гибкость, серьезность и чувство юмора, фанатичность и уравновешенность и т. д.

Представители ситуационного подхода критикуют недостатки оценки руководителей по личностным качествам. В ситуационных теориях отвергается утверждение, что эффективность деятельности руководителя обусловлена его

профессионально важными качествами как таковыми, в пользу положения, что в различных ситуациях проявляются разные качества личности и что в некоторых ситуациях требуются даже взаимоисключающие друг друга качества, например обеспокоенность по поводу необходимости решения какой-либо проблемы и отсутствие таковой после принятия окончательного решения. Как уже отмечалось, теория «парадоксального» менеджера предусматривает сочетание противоположных качеств, но сторонники ситуационного подхода считают, что таких качеств может быть очень много, и в связи с этим возникает проблема их измерения. Правомерность ситуационного подхода к подбору и оценке менеджеров в целом очевидна. Он широко практикуется в оценочных центрах у нас и за рубежом. Сложность его реализации заключается в большой трудоемкости разработки типовых задач управленческой деятельности. Требуется осторожности и прямой перенос успешности решения моделируемых задач на реальную деятельность.

Нетрадиционной с точки зрения личностного и ситуационного подходов является разработанная Д. Колбом, С. Люблиным, Д. Спосом и Р. Бейкером модель компетентности менеджера (Kolb e. a., 1986). Авторы описывают многоуровневую иерархическую модель компетентности менеджера, вершиной которой (первый уровень) является интегративная компетентность, т. е. способность к интеграции знаний, умений и навыков и к их использованию в условиях быстро меняющихся требований внешней среды. Второй уровень представлен эмоциональной, перцептивной, концептуальной и поведенческой компетентностью. На третьем уровне компетентность в эмоциональной сфере рассматривается как способности к лидерству, работе с людьми, оказанию помощи и делегированию полномочий; перцептивная компетентность — как умения преодолевать неопределенность, собирать и анализировать информацию, концептуальная компетентность — как умение планировать, анализировать количественную информацию, как знание вычислительной техники и технологии; поведенческая компетентность — как способность к целеполаганию, умение реализовать намеченные планы и способность к новаторской деятельности. Таким образом, модель охватывает основные стороны управленческой компетентности и предназначена для экспертной оценки менеджеров. Ее авторы пытаются интегрировать ситуационные и личностные подходы к оценке эффективности профессиональной деятельности менеджера.

В рамках смешанного (проблемного) подхода к отбору и оценке менеджеров предусматривается снятие прежде всего теоретических ограничений личностного и ситуационного подходов к детерминации эффективной деятельности руководителя. Суть этих ограничений вытекает из давних противоречий между сторонниками теории черт личности и ситуационной теории лидерства.

Современные последователи теории черт в менеджменте продолжают интенсивный поиск различного рода личностных обра-

зований, которые однозначно коррелировали бы с эффективной деятельностью менеджера. Перечень черт представлен разными авторами достаточно широко — это могут быть способности к управленческой деятельности, определенные знания, умения и навыки, симптомокомплексы профессионально важных качеств, отдельные личностные черты, такие, как стрессоустойчивость и общий интеллект. К неоспоримым достижениям данного подхода следует отнести эффективные разработки в области психодиагностики личности, стилей управления и личностных моделей эффективного руководителя.

Сторонники же ситуативных детерминант успешного лидерства акцентируют внимание на том, что в определенных ситуациях люди с разными личностными особенностями совершают одинаковые действия, а близкие по личностной структуре руководители в идентичных условиях могут принимать различные решения. На основании таких данных предпринимается поиск и моделирование определенного набора управленческих ситуаций, эффективное разрешение которых могло бы обусловить успешность последующей деятельности менеджера, а также решить проблему оценки руководителя. Это направление имеет свои очевидные достижения, в определенных ситуациях достоверно прогнозируя успешность профессиональной деятельности руководителя.\*

- Сегодня в чистом виде эти подходы используются редко; как правило, имеет место их сочетание в той или иной мере.

Практически все организации предпринимательского типа, создаваемые у нас в стране, заинтересованы в грамотных, профессиональных руководителях, способных учитывать организационные, финансовые, юридические, психологические и другие проблемы при принятии управленческих решений, разбирающиеся в вопросах рыночной экономики и в особенностях взаимоотношений между предприятиями. Такие руководители собственно и являются менеджерами. Превышенная классификация руководителей на функциональных и линейных, а также на управленцев низшего, среднего и высшего уровней не включает в себя руководителей, называемых на Западе, а сегодня и у нас менеджерами. В понятие «советский менеджер» вкладывают различное содержание. Чаще всего под ним понимают либо особый тип руководителя эффективного в новых экономических условиях хозяйствования, либо руководителя, на которого возложены права и ответственность за решение финансовых и организационных проблем. Оба эти аспекта, нередко существующие независимо, должны, на наш взгляд, дополнять друг друга, открывая путь к наиболее точной трактовке понятия «менеджер».

Сложившаяся на Западе профессиональная подготовка менеджеров осуществляется, как правило, в школах бизнеса, которые в большинстве своем входят в университетскую систему. Эти же школы проводят курсы повышения квалификации управленческого персонала. Школы имеют свои программы под-

готовки и переподготовки менеджеров в соответствии с собственными разработками в области менеджмента и ориентацией: на различные направления социотехнического менеджмента. Школы преследуют цели помочь учащимся развить необходимые знания, умения и навыки для дальнейшей эффективной работы в организациях.

Кандидат на получение сертификата менеджера в американских школах: бизнеса должен продемонстрировать свою компетентность в следующих тематических областях (Hornby, Thomas, 1989):

- понимание природы управленческих процессов, знание основных организационных структур, функциональных обязанностей и стиля работы менеджера, четкое представление об ответственности менеджера, умение распределять ответственность по уровням управления, способность повышать эффективность управления;

- знание информационной технологии и средств коммуникации, необходимые для управления персоналом, умение письменно и устно выражать свои мысли;

- компетентность в управлении людьми, отборе и подготовке специалистов, способность к лидерству и нормализации рабочих и личных взаимоотношений среди подчиненных;

- знание особенностей взаимоотношений между фирмой и клиентами;

- способность управлять ресурсами;

- способность планировать и прогнозировать деятельность фирмы с использованием вычислительной техники;

- способность к оценке собственной деятельности, умение делать правильные выводы и повышать свою квалификацию, исходя из настоящих требований и их ожидаемых изменений.

Как видно, наряду с управленческой, правовой и экономической большое внимание уделяется психологической подготовке слушателей. Психологии в учебных планах отведено от 20 до 40% учебного времени, основная часть которого используется с применением методов активного социально-психологического обучения. Например, лабораторная подготовка по психологии в Слоуновской школе бизнеса имеет целью изменение стиля поведения, развитие восприимчивости к окружающим. В основе такого обучения лежит включение членов группы в экспериментальную ситуацию, направленную на отработку различных стилей поведения и проверку их эффективности. Обратная связь с остальными членами группы позволяет человеку видеть себя со стороны так, как видят его другие, и тем самым формировать у себя методы наиболее эффективного воздействия на людей. По сути дела, лабораторная подготовка в Слоуновской школе бизнеса делает акцент на

социально-психологическом тренинге селективности, практикуемом сегодня и у нас в стране для повышения квалификации руководящих работников.

Психологическая подготовка менеджеров осуществляется в условиях лекционного обучения, практических и самостоятельных занятий. Причем к слушателю предъявляются очень жесткие требования по усвоению материала, но отсутствуют ограничения по времени освоения — он может учиться столько, сколько ему потребуется на овладение программой, оплачивая расходы на обучение самостоятельно или прибегая к услугам фирмы.

Основная тематическая направленность — это все-таки проблемы человеческого поведения в организациях и способы их эффективного решения. С этим связано изучение основных концепций в области организационного поведения, структур малых групп, мотивирования персонала, способов разрешения конфликтов, оценки межличностных отношений и принятия решений, стиля руководства и т. д. Широко используются активные методы обучения (до 60% учебного времени, отведенного на психологию), такие, как социально-психологический тренинг, деловые и ролевые игры, разбор ситуаций, моделирование профессиональной деятельности. Психология представлена на всех уровнях управленческой подготовки и переподготовки менеджеров. При этом на низших уровнях управления ей принадлежит значительно большая роль, чем на курсах для высшего управленческого персонала. Такая специфика обусловлена, видимо, мнением, что если человек сумел подняться на высшие управленческие этажи, то уже самим этим фактом он доказал присущие ему высокоразвитые коммуникативные способности и умение работать с людьми. Поэтому в профессиональной подготовке таких специалистов больше внимания уделяется стратегическому планированию развития фирмы и маркетингу.

## Глава 4 ПСИХОЛОГИЯ

### ЗДОРОВЬЯ

#### 4.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Пристальное внимание к формированию здорового образа жизни связано со многими факторами, в том числе и с неблагоприятными тенденциями в изменении показателей здоровья на селекции СССР по сравнению с передовыми странами. Принято считать, что здоровье людей только на 7—8% зависит от здравоохранения, а на 50%—от образа жизни.

Образ жизни — более общее понятие, чем здоровый образ жизни, и описывается как совокупность индивидуальных форм и способов организации и реализации повседневной жизнедеятельности. В структуре образа жизни неизбежно присутствуют типичные формы организации, которые являются довольно-устойчивыми. Поиск факторов, их детерминирующих, — важная исследовательская задача.

Каким требованиям должен отвечать образ жизни, чтобы считаться здоровым? Понятие «здоровый образ жизни», имеющее эмоционально-ценностный оттенок, как и само понятие «здоровье», является комплексным и содержит социальные, биологические, медицинские и другие аспекты. В современной литературе *здоровый образ жизни определяется как совокупность внешних и внутренних условий жизнедеятельности человеческого организма, при которых все его системы работают долговечно, а также как совокупность рациональных методов, способствующих укреплению здоровья, гармоничному развитию личности, труду и отдыху.*

Под здоровьем обычно понимается форма жизнедеятельности, обеспечивающая необходимое качество жизни и достаточную ее продолжительность [Гундаров и др., 1989]. В «качестве» жизни различают два аспекта. Первый представлен преимущественно объективными показателями: степенью временной нетрудоспособности, возрастом перехода на инвалидность и т. д. Второй характеризуется главным образом субъективными показателями: степенью социальной поддержки, величиной невротизации и др. При таком подходе нельзя оценивать здоровье только по факту заболеваемости и инвалидности, необходимо учитывать субъективные ощущения человека. Здоровье ценно тем, что обеспечивает долгую жизнь с высоким уровнем душевного комфорта [Амосов, 1968].

Хотят ли люди быть здоровыми? По данным социологических исследований АН СССР [1988 г.], проведенных в различных социальных группах, достаточно широко представляющих все слои населения, здоровье занимает четвертое место в системе ценностей после благополучия в семье, хорошей интересной работы, и материального достатка. Необходимо обратить внима-

ние на возрастную динамику значимости здоровья: у молодежи здоровье стоит на пятом месте в иерархии ценностей; у людей в возрасте 31—40 лет — на третьем, у 60-летних на первом месте. Более глубокий анализ данных показал, что здоровье является инструментом достижения тех или иных целей. Так, для получения квартиры готова рисковать здоровьем пятая часть опрошенных, ради денег — шестая, а ради пенсии — десятая.

Формирование здорового образа жизни — не кратковременное мероприятие, распространяющееся только на некоторые группы, а длительный, требующий усилий всего общества процесс. При этом сложность состоит не в отсутствии знаний о направлениях и технологиях формирования здорового образа жизни, а в трудностях переноса имеющихся знаний в практическую деятельность. Кроме того, и уровень развития профилактической науки недостаточно высок.

Если говорить о медицинских методах формирования здорового образа жизни, направленных на борьбу с традиционными факторами риска (курение, избыточная масса тела, недостаточная физическая активность, нерациональное питание, высокий уровень холестерина плазмы крови, артериальная гипертония), то можно констатировать их низкую эффективность. Официальная санитарная пропаганда до последнего времени придерживалась концепции абсолютизации личной ответственности каждого за неудачи при формировании здорового образа жизни, за личные привычки и склонности, т. е. главную причину болезней отдельного человека видела в его собственном поведении, а не в общественной системе.

Однако формирование здорового образа жизни нельзя отделять от реальных условий жизни, от культурного, социального, экономического и политического аспектов развития общества. Безусловно, огромное влияние на состояние здоровья оказывает и ухудшение экологической ситуации.

Таким образом, формирование здорового образа жизни обуславливается как индивидуально-популяционным подходом, так и взаимодействием среды и организма.

Психологический фактор непосредственно воздействует на конкретную деятельность и образ жизни, однако именно ему уделяется недостаточное внимание. Это касается индивидуальных механизмов заболеваний и индивидуальных методов профилактики.

Совершенно неразработанными остаются механизмы поддержания здоровья. Медицина не располагает опытом укрепления здоровья здоровых, а медицинская этика направлена на взаимоотношения врача и больного, а не врача и здорового человека. Мы не можем определять и измерять уровень здоровья, количественно выражать его динамику. В связи с этим следовало бы на наш взгляд, разработать несложные методики контроля за состоянием и самочувствием, простые и доступные тесты для определения состояния здоровья и начальных стадий заболеваний.

При исследовании заболеваемости известные факторы риска зачастую ошибочно отождествляются с причинами болезни. При этом механизмы устойчивости, противодействия заболеванию остаются вне поля зрения. А ведь заболеть или не заболеть, в конечном счете зависит от того, насколько защитные механизмы организма способны блокировать патогенные воздействия (так называемые саногенные факторы). К числу возможных неудач профилактических программ следует отнести тот факт, что традиционные факторы риска всегда рассматриваются в отрицательном смысле. Однако накопленный эмпирический материал не позволяет согласиться с этим [Гундарев и др., 1989]. Более того, факторы риска (например, избыточная масса тела) могут иметь компенсаторное значение. Игнорирование качественных различий между здоровьем и болезнью снимает потребность в качественной дифференциации методов вмешательства при формировании здорового образа жизни; становится излишним и учет индивидуальных реакций на такое вмешательство. Тем не менее, многочисленные медицинские исследования свидетельствуют о многообразии свойств человеческого организма, о широком распространении неоднозначных характеристик. Обнаруженная универсальность U-образных связей между факторами риска и смертностью приводит к необходимости нового подхода при формировании здорового образа жизни. Суть этого подхода заключается в следующем: рекомендации по здоровому образу жизни не могут быть одинаковыми для всех; нельзя бесконечно бесконтрольно снижать в популяции уровень факторов риска, так как абсолютное значение нормы для разных популяций может различаться.

Весьма плодотворным подходом, разрабатываемым в последнее время в США, является синтез двух дисциплин: поведенческой медицины и психологии здоровья [Rodin, Salovey, 1989]. Поведенческая медицина определяется как интегратор поведенческих научных направлений и биомедицинских методов с применением поведенческой терапии. Под психологией здоровья понимается совокупность всех базовых знаний по психологии, которые могут быть применены к пониманию здоровья и болезни. Внимание этих дисциплин направлено в основном на практические методы — обучение и тренинг. Кроме того, изучаются возможности использования результатов данного направления для теоретического объяснения процессуальных моделей и взаимосвязи между переменными, ведущими к здо-

ням. На первом уровне изучается готовность действовать определенным образом. Подобного рода готовность обуславливается оценкой пациентом своего состояния в зависимости от наличия или отсутствия заболеваний, предрасположенности к заболеванию и возможных последствий имеющегося заболевания. Второй уровень включает в себя оценку затрат (усилий) и выгод от выполнения рекомендаций. Третьим уровнем является «толчок» к действию — то, что заставляет почувствовать возможные последствия.

ровью или болезни. В частности, описываются группы независимых переменных, показывающих самые сильные корреляции со здоровьем и болезнью: 1) предрасполагающие переменные (поведенческая модель типа А)\*; 2) когнитивные факторы (представление и оценка болезни); 3) переменные социальной среды, включающие социальную поддержку; 4) социокультурные факторы (возраст, пол, национальность, материальное положение). Эти переменные влияют на здоровье или болезнь прямо или посредством воздействия на вторую категорию переменных, которая включает: 1) регуляционные процессы, 2) приверженность выполнению рекомендаций, 3) использование определенных веществ и злоупотребление ими (например, алкоголь и пищевые продукты), 4) физические упражнения и другое способствующее здоровью поведение. Эта группа, стимулирующая или ухудшающая здоровье, нестатична. В нее входят широко исследованные провоцирующие события: общий стресс (независимо от того, относится он к здоровью или болезни) и болезненное существование.

Существенным недостатком профилактических программ является недостаточное внимание к вопросам психологии вмешательства. Нельзя рассматривать человека как объект вмешательства, пассивного носителя фактора риска. Человек является сознательным инициатором здорового образа жизни и субъектом самосохранительного поведения. Термином «самосохранительное поведение» обозначается широкий спектр специфических черт стиля жизни человека, влияющих на здоровье, условия и характер труда и отдыха, особенности питания, взаимоотношения в семье, привычки (и вредные, и полезные), то или иное отношение к здоровью. Кроме того, на самосохранительное поведение влияют познавательные и эмоциональные факторы. Изучение представлений, убеждений, мнений по вопросам здоровья наиболее часто основывается на теоретической модели отношения к здоровью. Согласно данной модели причины поведения людей рассматриваются на трехуров-

---

\* Поведенческая модель типа А определяется как деятельностно-эмоциональный комплекс и включает в себя поведенческие позиции (например, агрессивность, амбициозность, раздражительность, компетентность), специфическое поведение (например, мышечное напряжение, убыстренный темп активности) и эмоциональные ответы (например, враждебность, гнев) (Rosenthal et al., 1988).

В психологии вмешательства важное место отводится изучению факторов, препятствующих формированию оздоровительного поведения. Главным препятствием к изменению стиля жизни считаются две группы причин. К первой относится «градиент подкрепления» — понятие из теории научения, отражающее следующую закономерность: немедленное вознаграждение (или наказание) значительно эффективнее, чем отсроченное. Вторую группу причин составляют социальные и экономические факторы, когда здоровые и нездоровые привычки созда-



ются и поддерживаются определенными условиями, существующими в семье и обществе.\*

\* Несмотря на то, что за последние 20 лет у американцев значительно изменилось отношение к занятиям физической культурой, правильному питанию и курению, все еще существуют сильные социальные факторы, заставляющие подростков курить, и экономические препятствия, такие, как более высокая стоимость и низкая доступность «здоровой» пищи, а также недостаток времени и возможностей для занятий физкультурой.

При разработке методов вмешательства используется ряд подходов, начиная от индивидуального консультирования в целях воздействия на какой-либо один фактор риска и кончая обширным воздействием на население через средства массовой коммуникации. Эти воздействия влияют на факторы, способствующие приобретению оздоровительных навыков и повышению оздоровительной активности людей. Выделяются три группы факторов такого рода: 1) факторы, формирующие готовность и желание заниматься оздоровительной деятельностью, способствующие принятию решений выполнять те или иные действия по укреплению здоровья (к ним относятся традиционные цели санитарного просвещения); 2) умения, необходимые для выполнения определенных действий независимо от наличия мотивации; 3) факторы подкрепления — «вознаграждения» за выполнение определенных действий. В наиболее эффективных программах сочетаются информационные материалы, направленные на все три группы факторов.

Кроме того, изучалась роль страха в формировании установок на оздоровление и изменение поведения. Так, при сильно запугивающей информации снижалась или отрицалась значимость угрозы. В связи с этим была предложена модель параллельных процессов возникновения страха и изменения установок, согласно которой человек преодолевает страх от запугивающей информации двумя путями: ослаблением страха или ослаблением возможной опасности. Ослабление последней может происходить с помощью попыток изменить ситуацию, устранить сам источник опасности. Ослабление страха, наоборот, происходит в результате попыток облегчить состояние человека независимо от наличия угрозы. Данная теоретическая модель объясняет, почему в определенных условиях сильно запугивающая информация оказывается неубеждающей и недейственной.

Собственные представления человека о здоровье и болезни могут играть важную роль в детерминировании поведения, связанного с лечением болезни. Помимо ощущения состояния организма и симптомов заболеваний, на отношение людей к здоровью влияет представление о причине возникновения болезни, о способах лечения и профилактики. Если рекомендации по укреплению здоровья, получаемые человеком из средств массовой информации или от врача, расходятся с его представлениями, вероятность того, что он станет выполнять данные рекомендации, будет низкой. Поэтому важно, чтобы при подготовке информации о здоровом образе жизни учитывалось,

что значительная часть самосохранительного поведения человека определяется его представлениями о здоровье. Для этого необходимо, во-первых, предоставлять информацию по проблемам здоровья (в том числе и затрагивающую неправильные убеждения с тем, чтобы скорректировать их) и, во-вторых, учитывать существующие у людей сформированные мнения о заболевании при подготовке профилактических программ и мероприятий.

При формировании здорового образа жизни в США и некоторых странах Западной Европы нашли применение методы когнитивно-поведенческой терапии, основанной на теории социального обучения.

Прикладной анализ поведения — это метод изменения поведения, основанный на представлении о том, что поведение детерминируется определенными предпосылками, последствиями, результатами. При реализации программы модификации поведения (например, при уменьшении избыточной массы тела) рассматривают исходный уровень данной формы поведения, а также его предпосылки и последствия. По прошествии определенного периода наблюдений внешние предпосылки и последствия поведения изменяются. Поэтому время от времени вносятся коррективы в ход формирования поведения.

С помощью метода, учитывающего когнитивную опосредованность значительной части социального научения, — анализа когнитивно-поведенческих перспектив — выясняется, что люди ведут себя в соответствии скорее не с внешними условиями, а со своими представлениями и мнениями о них. В таком подходе признается сильное влияние иррационального образа мышления на возникновение неадаптивных форм поведения.

Оптимальной стратегией считается объединение когнитивной терапии и методик, непосредственно влияющих на поведение людей.

На основе изучения когнитивных факторов разрабатывались различные подходы к профилактике рецидивов. В рамках этих подходов, как правило, ставились две цели: 1) научить пациентов предвидеть и предотвращать появление рецидивов после достигнутого изменения поведения; 2) помочь пациенту преодолевать кратковременный срыв до того, как он превратится в стойкий возврат к прежней форме поведения. Для достижения названных целей у пациентов вырабатывались поведенческие навыки узнавания ситуаций, в которых повышается риск срыва. Кроме того, вырабатывались когнитивные навыки, способствующие формированию реалистических ожиданий возможности срывов, снижению чувства вины, состоянию фрустрации и тревожности в случае возникновения срывов.

В программах профилактики курения среди подростков использовались различные социально-психологические методики моделирования отношений со сверстниками, методики изменения установок. Школьники вырабатывали навык отказа от сигарет и наркотиков, учились противостоять социальному дав-

лению (сверстников, старших подростков, курящих родителей, рекламы сигарет) [Гундаров и др. 1989].

В качестве механизма формирования и внедрения новых идей здорового образа жизни предлагается социальный маркетинг [Гундаров и др., 1989]. Формирование здорового образа жизни зависит не только от желаний индивида и его личных склонностей к определенному образу жизни. В ряде ситуаций имеется обратная тенденция, когда социальный образ жизни и условия существования навязывают человеку рискованный, нездоровый стиль поведения. Существует большое число ограничений, барьеров перед тем или иным выбором. Перечисленные вопросы аналогичны тем, которые решаются в сфере экономических отношений. Социальный маркетинг представляет собой новое направление в социологии по использованию экономических принципов внедрения среди населения идей, взглядов, товаров, общественной политики, авторитета к политической партии или индивидуальному деятелю. Объектом внедрения вполне могут служить и профилактические рекомендации, и модели здорового образа жизни. Маркетинг не только пассивно удовлетворяют запросы населения, но и активно их формирует.

Современный этап развития профилактики болезней характеризуется доминированием интересов производителя над интересами потребителя. Он ограничивается «казарменной» моделью здорового образа жизни, когда всем рекомендуется одинаковое поведение, и отсутствует возможность выбора. Более высоким уровнем отношений в маркетинге считается доминирование интересов потребителя над интересами производителя.

Социальный маркетинг полезен только там, где существующая или прогнозируемая потребность в укреплении здоровья может быть удовлетворена путем изменения поведения каждого человека. При этом переход к новому стилю поведения не должен быть трудным, а выбор должен иметь реальную основу с учетом разнообразных запросов, ограничений во времени и в материальных средствах.

Социальный маркетинг в формировании здорового образа жизни не должен превращаться в механизм убеждения, а тем более принуждения. Если потребители непосредственно не вовлечены в процесс принятия решений, то социальный маркетинг отмирает и на его место приходят грубая пропаганда и коммерческая реклама. Охват населения в программах формирования здорового образа жизни ограничивается экономическими соображениями, эффективностью мероприятий и конкуренцией между основными потребностями, особенно в среде необеспеченных групп населения. При формировании концепции здорового образа жизни в настоящее время необходим системный взгляд на здоровье общества и отдельного человека, причем понимание здорового поведения может существенно различаться для разных людей. Это создает объективное основание для существования многообразия моделей здорового образа жизни.

## 4.2. ПСИХОГИГИЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зарождение психогигиены профессиональной деятельности как специальной дисциплины совпало с общим оформлением психогигиены как науки: в 1887 г. на I Всероссийском съезде невропатологов И. А. Сикорский представил доклад, впервые непосредственно посвященный вопросам психогигиены, в котором были затронуты и вопросы промышленной психогигиены.

Основные задачи психогигиены профессиональной деятельности — разработка и осуществление совокупности мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья профессионала. Очевидно, что эти задачи не могут решаться в отрыве от общих проблем психогигиены. Кроме того, на производстве зачастую трудно выделить их из общей психологической работы, которая помимо психологической оптимизации деятельности всегда несет психогигиеническую нагрузку. Так, уже психологический профессиональный отбор имеет большое психогигиеническое значение, особенно в тех видах деятельности, которые связаны с работой в сложных или опасных условиях (риск, длительная изоляция, замкнутость пространства, тяжелые климатические условия и пр.). Но психотравмирующие факторы, которые могут привести к невротизации, имеются и в обычных широко распространенных профессиях, где отбор практически не проводится, — например, в деятельности учителя. В этих случаях психогигиенические функции необходимо передавать системе профориентации для выявления групп риска по отношению к воздействию профессиональных вредностей данной специальности. Здесь тесно переплетаются задачи психогигиены и психопрофилактики.

На этапе профессионального обучения основной задачей психогигиены выступает профилактика эмоциональной напряженности, дидактогений, т. е. психологических реакций на негативное воздействие педагога, а также переутомления, особенно частого в период экзаменационных сессий (Вопросы... 1971).

В задачи психогигиены на этапе регулярной профессиональной деятельности входят изучение и предотвращение воздействия психотравмирующих факторов, непосредственно связанных с особенностями данной деятельности. Это прежде всего отрицательные факторы рабочей среды: высокие и низкие температуры, влажность, вибрация, шум и пр., негативное воздействие которых на психику человека достаточно подробно описано (напр.: Вопросы..., 1971). Эти факторы специфичны для каждого вида профессиональной деятельности. Существует также ряд неспецифических негативных факторов, которые могут возникать в любом виде профессиональной деятельности. Можно выделить две группы таких факторов.

1. Объективные — порождаемые условиями самой работы или неправильной ее организацией. Сюда относятся,

например, переутомление, чрезмерная психическая напряженность, отрицательный социально-психологический климат и конфликты в коллективе, резкое изменение профессиональных требований в конкретной области.

2. Субъективные — прежде всего такие особенности личности, которые провоцируют чрезмерную чувствительность человека к определенным и, в значительной степени, естественным трудностям профессиональной деятельности. Отрицательное воздействие этих факторов может проявляться даже в объективно благоприятных условиях деятельности и приводить к возникновению негативных психических состояний и неврозов.

Обе группы факторов тесно связаны между собой. С одной стороны, длительное психотравмирующее воздействие объективных факторов может приводить к изменениям личности, нежелательным для данной деятельности и переводящим человека в группу риска. С другой стороны, субъективные факторы особенно негативно проявляют себя именно при дополнительном объективном воздействии отрицательных особенностей деятельности.

**Влияние негативных факторов деятельности на личность профессионала.** Изменения в личности при неблагоприятном воздействии условий деятельности обычно опосредуются ухудшением физиологического и психического состояния человека, принимающим хронический характер. Наиболее часто встречается хроническое утомление. Оно вызывается рабочей перегрузкой, плохой организацией труда, совмещением рабочей и учебной деятельности и пр. и усиливается факторами, связанными с производственной деятельностью косвенно, — «транс портной усталостью», бытовыми нагрузками (Немчин, 1983). По сути, утомление — это естественное состояние, неизбежно возникающее в определенный момент выполнения деятельности; оно несет функцию защиты и служит критерием оптимального для профессионального развития уровня выполнения деятельности. Но при длительном утомлении без периодов восстановления развивается хроническое утомление и переутомление, при котором ухудшение психофизиологического состояния уже не компенсируется отдыхом. Хроническое утомление рассматривается как пограничное состояние (Родина, 1989). Помимо физиологических нарушений оно вызывает выраженные изменения на эмоционально-мотивационном уровне: раздражительность, угнетенное настроение, снижение интереса к работе; однако эти изменения являются обратимыми. Для следующей стадии — переутомления — свойственно возникновение неврозов и соматических нарушений психогенного характера (Условия..., 1972).

Экспериментальные исследования показывают, что при переутомлении постепенно возникают устойчивые изменения личности. Это происходит путем упрочения часто возникающих негативных эмоциональных переживаний и настроений и закреп-

ления соответствующих форм реагирования (Родина, 1989). Эпизодическая конфликтность, вялость, раздражительность, нежелание общаться, повышенная эмоциональная лабильность на стадии выраженного переутомления трансформируются в устойчивые черты: интровертированность, замкнутость, агрессивность, высокую личностную тревожность, депрессивность, сужение круга значимых мотивов. Эти изменения личности фиксируются психологическими тестами (Условия..., 1972; Родина, 1989), отражаются в оценках окружающих и, в большинстве случаев, в самооценках. Правда, в самооценках более отчетливо представлены нарушения в сфере психических процессов — памяти, внимания, мышления, воли — и изменения настроения и соматического состояния, нежели личностные деформации. Показано, что переутомление способствует возникновению неврозов, прежде всего астенического и обсессивно-фобического. Но переутомление является не столько их непосредственной причиной, сколько катализатором, способствующим обострению личностного конфликта (Условия..., 1972). Таким образом, результат воздействия утомления во многом зависит от особенностей личности.

Хроническая эмоциональная напряженность встречается не только в тех видах профессиональной деятельности, которые связаны с экстремальными условиями в традиционном понимании. Причины возникновения психической напряженности в деятельности могут быть чрезвычайно различны (Наенко, 1976; Немчин, 1983). Психологическая устойчивость к стрессу во многом зависит от индивидуальных особенностей, что зачастую учитывается при отборе. Дачные о составе этих индивидуальных особенностей несколько противоречивы, «о всеми авторами отмечаются такие факторы устойчивости к стрессу, как высокая активность, упорство в достижении цели, уверенность в себе, сильная мотивация к деятельности, адекватность самооценки (Терешкин, 1984; Родина, 1989).

В то же время у людей, находящихся в состоянии хронической эмоциональной напряженности при выполнении профессиональной деятельности, отмечается появление и упрочение негативных особенностей личности, частично сходных с развивающимися при переутомлении. Это интровертированность, высокая тревожность, агрессивность, нейротизм, неудовлетворенность собой (Немчин, 1983; Родина, 1989). Сворачивание межличностных контактов происходит не так быстро, как при переутомлении, но они становятся существенно более напряженными, повышается конфликтность.

Последний факт — причина того, что очень трудно рассмотреть в чистом виде негативное влияние на психику конфликтов на производстве, так как они тесно связаны с эмоциональной напряженностью, порождаются ею и порождают ее. Следует отметить, что конфликты в профессиональной сфере не всегда отрицательно влияют на психику человека. В одном случае конфликт не переносится из деловой сферы в личностную, он может позитивно сказаться не только на объективных показателях деятельности, но и на личностном развитии профессио-

нала (Бородкин, Коряк, 1983). В другом случае имеет место желательность и выгода конфликта для одной из сторон. В дипломной работе Л. И. Сильченко описан конфликт, желательный для обеих сторон-участниц, при котором в бригаде долгое время не наблюдались ни снижение производственных показателей, ни традиционно фиксируемые ухудшения психического состояния работников. Наоборот, на первых этапах конфликта они работали особенно активно и старательно, так как этим можно было доказать свою правоту. Однако через полгода производственные показатели бригады стали резко ухудшаться, появились негативные изменения в самочувствии и психическом состоянии работников. При переходе конфликта в затяжную хроническую стадию у основных его участников стали отмечаться и изменения личностных качеств — невыраженные ранее подозрительность, неискренность, агрессивность, которая позже у многих сменилась стойкой депрессивностью. В ряде работ (напр.: Кулиш, 1972) показано возникновение и развитие неврозов под влиянием конфликтов на производстве.

Остановимся на весьма специфичном для данного периода развития нашего общества факторе — необходимости преодоления «барьера новизны» при освоении принципиально новой техники, необходимости коренной смены привычных методов и стилей работы и т. п. Проблема эта назревала давно, но в последнее время крайне обострилась. Особенно это относится к руководителям современного производства, программистам, учителям. Так, в период «школьной реформы» прежние методы работы учителей были признаны непригодными и было сформулировано требование немедленного отказа от них. Однако конструктивных и четких рекомендаций по новой организации работы предложено не было. В результате у многих учителей, особенно немолодых, возник типичный фрустрационный конфликт. Субъективно отмечались страх, растерянность, снижение удовлетворенности трудом, эмоциональная напряженность и функциональные расстройства. Многие не видели иного способа разрешения ситуации, кроме смены профессии. Объективно у таких учителей было зафиксировано повышение личностной тревожности, эмоциональной нестабильности, нейротизма, напряженности и конфликтности. У некоторых отмечены выраженные признаки невротического состояния. Аналогичные негативные психические изменения возникают при необходимости освоения очень сложной для профессионала новой техники.

Таким образом, неблагоприятные факторы профессиональной деятельности не только приводят к ухудшению психофизиологического и психического состояний профессионала, но могут вызывать и стойкие негативные изменения его личностных качеств, искажающие личностное развитие и нередко приводящие к деформации личности. Степень этого негативного воздействия частично зависит от исходных особенностей личности профессионала.

**Личностные факторы возникновения неврозов в профессиональной деятельности. В рамках распространенной**

сейчас патогенетической концепции неврозов причиной невроза является не нарушение системы отношений личности под воздействием внешней психотравмирующей ситуации, а неадекватность системы отношений, обусловленная всей историей личностного развития (Карвасарский, 1985). То есть невроз развивается прежде всего как личностное расстройство. Ситуация же лишь играет роль пускового механизма, актуализирующего уже имевшуюся ранее неадекватность системы отношений (Иссури-на, 1990).

Выше было показано, что хроническая психотравмирующая ситуация (в том числе и производственная) может быть причиной появления личностных деформаций, которые могут коснуться и системы отношений личности. Формирование системы отношений в детские годы также может быть искажено именно под влиянием психотравмирующей ситуации. Поэтому трудно свести роль психотравмирующей ситуации только до уровня пускового механизма. В каждом конкретном случае исходный пункт, с которого берет начало невроз, может быть различным. Но при этом несомненно огромное значение особенностей личности.

В профессиональной деятельности в этом смысле принципиальное значение имеет отношение человека к своим возможностям (самооценка), во многом определяющее соотношение уровня избираемых профессиональных целей и реальных способностей и степень осознания этого соотношения. Ведь основной смысл профессиональной деятельности и состоит в стремлении к достижению определенных профессиональных целей, при котором неизбежно столкновение с успехами и неудачами. Реакция же на успех и неудачу в деятельности во многом зависит от особенностей самооценки (Корнеева, 1984 а, б).

В экспериментальных исследованиях обнаружено, что неадекватность самооценки высоко коррелирует с возможностью развития невроза в профессиональной деятельности. В то же время в некоторых случаях существенная неадекватность самооценки не сопровождается признаками невротического состояния. Подробный анализ показал, что большую роль в возникновении негативных психических состояний в деятельности играет соотношение между когнитивным и эмоционально-ценностным компонентами в структуре самооценки (Корнеева, 1984 а, б). Неадекватность самооценки в деятельности может порождаться либо преимущественно несформированностью когнитивного ее компонента (связанной со спецификой развития гностических процессов или с недостатком информации), либо гиперактивизацией эмоционально-ценностного компонента, выражающейся в повышенной потребности в сохранении высокого уровня представлений о себе; в наиболее неоптимальном случае имеет место сочетание этих факторов.

Выяснилось, что в группу риска с точки зрения возникновения неврозов в деятельности входят профессионалы, самооценка которых характеризуется гиперактивизацией эмоционально-ценностного компонента при одновременной достаточной сформированностью когнитивного компонента самооценки-В

профессиональной деятельности для этих людей характерна потребность в очень высоких достижениях наряду со скрытым осознанием того, что реальные возможности ниже запросов.

Внутренняя противоречивость их самооценки приводит к ряду характерных особенностей саморегуляции деятельности, важнейшей из которых является невозможность реальной постановки целей деятельности, которые могли бы удовлетворить профессионала. Поэтому человек на работе оказывается в субъективной «зоне постоянных неудач», что порождает хронический дискомфорт, эмоциональную напряженность, неудовлетворенность трудом. У представителей этой группы при обследовании по методике Кеттелла часто фиксировался профиль, характерный для больных неврозом. Пролонгированное обследование показывало постепенное нарастание невротических проявлений. В данном случае невроз играл роль механизма разрешения создавшегося конфликта, поскольку никакое объективное его устранение в данной ситуации было невозможно. Однако более конструктивным способом разрешения этого конфликта является коррекция самооценки, что и было подтверждено практикой.

Профессионалы с завышенной самооценкой, в структуре которой неадекватно функционирует когнитивный компонент, в повседневной профессиональной деятельности не демонстрируют негативных эмоциональных состояний. Для них характерны низкая тревожность, невысокий уровень напряженности в деятельности. Дифференциальный анализ позволяет выделить здесь две подгруппы.

В первую входят люди, у которых неадекватность когнитивного компонента не сопровождается гиперактивизацией эмоционально-ценностного компонента самооценки. Стихийная (в деятельности) или целенаправленная коррекция когнитивной составляющей довольно быстро приводила к повышению адекватности самооценки, причем без сильных негативных эмоциональных проявлений в ходе коррекции. Иногда достаточно было просто предоставить человеку дополнительную информацию об особенностях деятельности или о его собственных возможностях. У представителей второй подгруппы эмоционально-ценностная составляющая самооценки существенно активизирована. Несформированность же когнитивного компонента позволяет им быть необоснованно уверенными в истинности своих притязаний. Если же реальный опыт деятельности грозит поколебать эту уверенность, потребность к сохранению высоких представлений о своих возможностях приводит к его игнорированию или искажению. Неудачи в деятельности объясняются внешними причинами, случайностью, действиями окружающих и т. п. Попытки коррекции самооценки у представителей этой группы наталкиваются на негативные эмоциональные реакции, иногда агрессивного характера. На выборке 17—19-летних (этап профессионального обучения) в этой группе выявлен большой процент акцентуаций характера, в основном эпилептоидной или паранойяльной формы. Собственно невротических тенденций у представителей этой группы не отмечено.

Таким образом, неадекватная самооценка может провоцировать в профессиональной деятельности либо неврозы, либо акцентуированное (возможно — психопатическое) развитие личности в зависимости от соотношения различных компонентов структуры самооценки. При коррекции самооценки необходимо предварительное исследование причин ее неадекватности. Частично эти выводы совпадают с результатами клинических исследований (Братусь, Павленко, 1986), посвященных изучению особенностей целеполагания при неврозах и психопатиях.

Применение практических психолого-педагогических рекомендаций по коррекции и целенаправленному формированию самооценки (Корнеева, 1984; 1989а) позволяет в определенной степени предотвратить развитие невротических тенденций. Более существенный психогигиенический эффект дает исходное целенаправленное формирование самооценки, начатое на самых ранних этапах профессионального обучения. Это особенно важно в связи с тем, что коррекция самооценки второй из описанных выше групп затруднена.

Нарушение системы отношений личности, приводящее к возникновению неврозов в профессиональной деятельности, может фиксироваться и в другой сфере — сфере отношений к внешним явлениям и к окружающим (Карвасарский, 1985). Но, как правило, оно все равно оказывается определенным образом связанным с самооценкой. Многие авторы подчеркивают особую роль подсистемы отношения к себе в общей системе отношений (Иссурина, 1990). Поэтому при коррекции на нее должно быть направлено особое внимание. Требуют своевременной коррекции и описанные выше деформации личности, развивающиеся под воздействием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности.

**Психологическая коррекция в профессиональной психогигиене и психопрофилактике.** Методы психологической коррекции являются одним из наиболее эффективных инструментов профессиональной психогигиены. Психологическая коррекция тесно связана с целенаправленным формированием личности — их трудно искусственно оторвать друг от друга и для их осуществления используются во многом сходные методы. Понятно, что оптимальным является случай, когда можно осуществлять целенаправленное формирование личности без необходимости предварительной коррекции ее уже сложившихся негативных особенностей. Необходимо заметить, что практическое значение коррекции и формирования личности не ограничивается рамками психопрофилактики, а играет большую роль в оптимизации профессиональной деятельности и в повышении ее эффективности.

Психологическая коррекция какого-либо отдельно взятого свойства личности затруднена в связи с достаточно высокой целостностью структуры личности. Поэтому, даже если ставить конкретной целью снижение тревожности или формирование эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности (Фирсова, 1989), в процессе работы придется иметь дело с целостной личностью. Психокоррекция должна быть в итоге направлена на оптимизацию всей системы отношений

личности, т. е. должна опираться на принципы личностно-ориентированной психогигиены и психотерапии (Карвасарский, 1985).

Психологическая коррекция в профессиональной деятельности может осуществляться в двух основных формах — групповой и индивидуальной. Выделяются пять этапов психокоррекционной работы.

I этап — рационализация задачи: лекция или беседа, где в доступной форме подчеркивается роль определенных свойств личности в профессиональной деятельности и разъясняются возможности их формирования (возможна и групповая форма работы).

II этап — консультация с психологом: на основе предварительного психологического обследования профессионалу дается информация о его индивидуальных особенностях, разбираются наиболее вероятные затруднения, связанные с особенностями его личности, предлагаются рациональные пути их преодоления.

III этап — психотренировка: подбор и освоение специальных упражнений аутотренинга, направленных на повышение самоконтроля в соответствующих сферах, на повышение возможностей саморегуляции в сложных для данного работника ситуациях.

IV этап — социально-психологический тренинг: формирование адекватного стиля поведения в профессиональной деятельности, особенно в сложных ситуациях, и закрепление положительных качеств личности (могут быть использованы различные формы тренинга, в том числе — деловые игры).

V этап — применение специальных психолого-педагогических рекомендаций по целенаправленному формированию необходимых черт личности. Строго говоря, это не этап, а скорее долгосрочная программа, по времени реализации накладывающаяся на все предыдущие этапы.

Отдельные этапы и методы, упомянутые здесь, реализованы в ряде практических работ (напр.: Корнеева, 1984б; Фирсова, 1989). Следует отметить, что перед началом психокоррекционной работы необходимы разработка и проведение мероприятий по ликвидации или хотя бы смягчению психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, если таковые в данный момент имеются.

Очевидно, что решать задачи психологической коррекции невозможно без учета особенностей возрастного и профессионального развития человека. В этом смысле необходимо обратиться к проблеме профессиональных кризисов. Именно в моменты кризисов повышается риск возникновения неврозов и деформаций личности. Для профилактики обострения кризисов необходима предварительная психологическая работа, которая может включать все указанные выше формы. В ходе самого кризиса можно обеспечить ряд объективных мер, существенно облегчающих его протекание. Например, в период «кризиса тридцатилетия» необходимы повышение профессионального статуса, постановка новых профессиональных

задач более высокого уровня (иногда даже новая тема работы), четкое освещение перспектив на ближайшие годы, поручение ответственности за других (например, руководство небольшой группой). Особенно благоприятно создать возможность повышения квалификации, желательно с отрывом от производства. Это позволяет расширить профессиональные перспективы и круг общения, что на данном этапе очень важно; кроме того, само повышение квалификации в момент этого кризиса проходит наиболее эффективно, так как человек устал от старого, испытывает повышенную потребность в переменах и настроен на восприятие нового. Во всех случаях чрезвычайно значимой с психопрофилактической точки зрения является возможность творческого самовыражения в профессиональной деятельности.

Важно помнить, что решение психогигиенических задач в профессиональной деятельности невозможно без знания обстоятельств жизни человека. В этом смысле профессиональная психогигиена смыкается с психогигиеной быта и семейных отношений.

#### 4.3. КАБИНЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ НА ПРЕДПРИЯТИИ

Оборудование и оформление кабинета психологической разгрузки. Кабинет психологической разгрузки (КПР) изначально понимался как специально оборудованное и оформленное помещение, в котором создаются наиболее благоприятные условия для проведения сеансов психической саморегуляции. В подавляющем большинстве случаев речь шла о сеансах аутогенной тренировки либо ее модификаций. В настоящее время еще не выработаны четкие психофизиологические нормативы для проектирования КПР в связи с условиями и спецификой трудовой деятельности на конкретном предприятии. Однако, опираясь на представления о сущности психической саморегуляции, можно высказать ряд общих рекомендаций.

Сеансы саморегуляции предполагают отвлечение внимания работников от утомляющих и напряженных моментов их профессиональной деятельности. Отвлечение внимания происходит значительно проще, если его невольно привлекает что-либо другое. В этой связи первая рекомендация формулируется следующим образом: *КПР должен быть оформлен так, чтобы своим интерьером радикально отличаться от рабочих помещений.* Этому способствуют, например, прямоугольная, округлая форма КПР, наличие навесного потолка и его наклоны по отношению к полу, тканевая обивка стен, наличие природно-декоративных элементов (валуны, растения, аквариум, фонтан). Интерьер КПР должен привлекать внимание обучаемых, увлечь его в мир плавных линий, неярких полутонов, тишины. Разумная оригинальность оформления — это впоследствии и условнорефлекторный сигнал к произвольной настройке работника, пришедшего в КПР на саморегуляцию.

Вторая возможная рекомендация заключается в том, что *КПП не следует перенасыщать мелкими деталями и предметами*. Изобилие слайдов на стенах, несколько различных светильников или бра, избыток растений и т. п. субъективно вызывают ощущение занятости окружающего пространства, тесноты, мешающее саморегуляции. Разнообразие интерьера, как и всякое разнообразие вообще, обладает стимулирующим характером воздействия на состояния человека.

Несколько слов следует сказать об аквариумах и растениях в КПП. Их наличие в КПП является целесообразным. Однако, вводя их в интерьер, следует помнить, что они требуют постоянного ухода.

Известно, что у людей уровень возбуждения увеличивается при пребывании в небольших замкнутых пространствах. Это, видимо, связано с потерей контроля за окружающей обстановкой. Другая особенность заключается в увеличении активности при нахождении в толпе. С учетом этого *оборудовать КПП следует так, чтобы обеспечивались иллюзии большого открытого пространства и относительной уединенности в нем каждого занимающегося*.

Иллюзия большого пространства возникает, если КПП находится в помещении с высокими потолками и несколькими окнами, если на одну из стен наклеены широкоформатные фотообои с природным ландшафтом, если на противоположных стенах прикреплены зеркала и т. д. Иллюзии уединенности способствует произвольное размещение кресел для занимающихся по залу. Прямые ряды плотно составленных кресел для КПП не подходят. При расстановке кресел занимающиеся не должны оказываться лицами друг к другу или находиться под таким углом, чтобы лицо оказывалось открытым для постороннего наблюдателя.

И последняя рекомендация, тоже вытекающая из практического опыта: *КПП нужно оборудовать и оформлять так, чтобы он мог использоваться полифункционально*. Проблема психологической разгрузки при всей своей значимости не является доминирующей среди проблем, решаемых практическими психологами. Кроме этого, по мере постепенного овладения работниками навыками самостоятельного воздействия на свое состояние и последующего перехода от устранения последствий психической напряженности к профилактике причин, ее вызывающих, посещаемость КПП относительно быстро падает. В результате остаются немногочисленные группы работников, постоянно посещающих сеансы саморегуляции в КПП. Как правило, эти людиотягощены либо хроническими заболеваниями, либо какими-то трудно разрешимыми для них внутриличностными конфликтами. В обоих случаях необходимы специальное обследование и лечение. Таким образом, основная зона КПП должна позволять проводить не только сеансы психической саморегуляции, но и другие виды работ: социально-психологический тренинг, деловые игры, психологическое обследование и консультирование. Все упомянутые виды работ лежат в сфере компетенции профессио-

нального психолога, имеющего соответствующую теоретическую и практическую подготовку.

В составе КПП следует предусмотреть три помещения: комнату для подготовки, аппаратную и учебный зал. В комнате для подготовки работники могут снять верхнюю рабочую одежду, здесь желательны ручной и полотенец. Напротив входной двери рекомендуется повесить зеркала, чтобы работники могли при входе посмотреть на себя. Кроме того, зеркала следует расположить так, чтобы взаимное отражение зеркальных изображений воспринималось как увеличение. Иногда в КПП работники получают кислородные или витаминные коктейли.

В аппаратной размещается звуко- и видеовоспроизводящая аппаратура, устанавливается пульт управления техническими средствами КПП, хранятся психодиагностический инструментарий, протоколы обследований занимающихся. Для эффективного проведения сеансов саморегуляции желательно иметь в аппаратной: магнитофоны (два кассетных и один катушечный), проигрыватель, 2—3 пары наушников или плееров для индивидуального прослушивания программ, два автоматических диапроектора с устройством для предъявления слайдов «с наплывом», цветомузыкальную установку, экран с цветовой подсветкой, пульт управления перечисленной аппаратурой, а также общим освещением зала и автоматическим зашториванием окон в нем. Для расширения вариантов проведения сеансов саморегуляции рекомендуется использовать специально разработанный для задач КПП пульт управления, работающий в трех режимах:

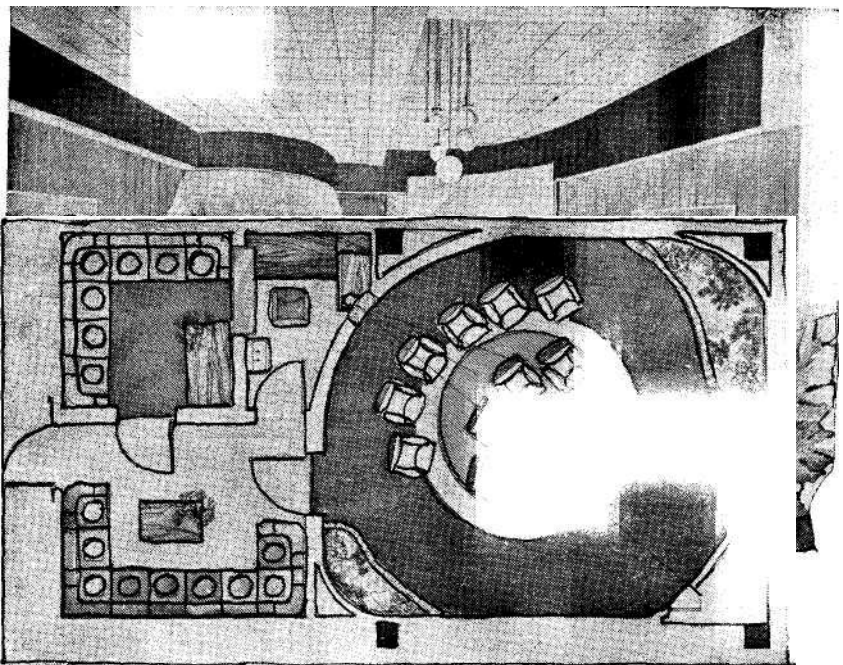
1) при ведении занятия «с голоса» — различные элементы светозвукового и музыкального сопровождения сеанса включаются с выносного пульта, расположенного в зале, по усмотрению ведущего;

2) при предъявлении записанной на магнитофонную пленку программы сеанса—структура подключения и отключения сопровождающих элементов предварительно набирается тумблерами и затем воспроизводится в полном объеме автоматически;

3) при записи последовательности подключения и выключения элементов программы, набранной тумблером, на магнитофонную пленку.

Учебный зал КПП (рис. 1) требует особого внимания при проектировании и оформлении. В нем должно гарантироваться высококачественное воспроизведение магнитофонных записей сеансов. Поэтому следует размещать зал КПП в стороне от шумных коридоров и оборудования, с выходом окон не на оживленную магистраль. Для защиты от постороннего шума можно рекомендовать обшивку стен звукоизоляционными материалами, покрытие пола ковром или ворсалином. Телефон, по возможности, устанавливается в аппаратной и должен отключаться от сети на время сеанса. Для быстрого проветривания зала и поддержания в нем необходимой свежести воздуха и оптимального температурного режима следует оборудовать окна кондиционерами. На сеансах окна





При обучении релаксационной ПСР практически здоровых людей с неизбежностью приходится отчасти отказываться от классического принципа аутогенности (по И. Г. Шульцу) и смещать акцент на работу специалиста, проводящего такое

Рис. 1. Образец кабинета психологической разгрузки на предприятии.

должны плотно зашториваться. Главным условием эффективности релаксационных сеансов является удобная посадка обучаемого в кресле. Общие требования к креслу: высокая отклоненная назад спинка, на которую можно откинуться; сиденье, приподнятое в передней части; широкие и желательно мягкие подлокотники. Лучше, если обивка кресел будет из ткани.

Расстояние между стенкой аппаратной комнаты, в которой находятся диапроекторы, и стенкой зала с экраном желательно делать достаточно большим. При этом увеличивается формат изображения слайда и легче возникает концентрация внимания занимающихся на природных ландшафтах. Соответственно не рекомендуется, рядом с экраном размещать какие-то [другие предметы. Экран в нерабочем положении либо зашторивается, либо сворачивается.

*Обучающий курс релаксационной психической саморегуляции.* В основу обучающего курса целесообразно положить упражнения по методике аутогенной тренировки (АТ) И. Г. Шульца. Они имеют хорошее физиологическое обоснование, оказывают выраженное профилактическое действие на физиологические функции. К настоящему времени известны различные методики релаксационной психической саморегуляции. (ПСР) у нас в стране: «психорегулирующая тренировка», «психомышечная тренировка», «сенсорно-репродуктивная тренировка», «сенсорно-импульсная тренировка», «активное самовнушение» и ряд других. Однако в большинстве своем эти методики лишь уточняют и совершенствуют те или иные элементы АТ, не изменяя ее содержательной сущности.

обучение. Это вынужденный шаг, но он имеет и свои достоинства:

1) уменьшается нагрузка на память и активное внимание обучаемых, поскольку весь ход расслабления направляется ведущим;

2) открывается возможность привлечения дополнительных средств для становления релаксации: музыкально-шумового сопровождения, цветовой засветки, демонстрации видов природы и т. д. (при самостоятельном обучении эти средства затрудняют



управление вниманием, а при гетерогенном\* — служат способами такого управления);

\* Гетерогенный — осуществляемый под воздействием извне в отличие от аутогенного, производимого самостоятельно.

3) обучение может вестись не индивидуально, а группами;

4) эффекты успокоения и восстановления возникают у членов групповых занятий быстрее, что укрепляет мотивацию к обучению АТ;

5) можно обеспечить наиболее благоприятные внешние условия для расслабления через создание кабинета психологической разгрузки.

Для обучения практически здоровых людей с умеренной мотивацией приемам релаксационной ПСР может быть предложен курс из 8 занятий средней продолжительностью 25—35 мин каждое, позитивными последствиями которых будут эффекты успокоения, а затем и восстановления сил. Реально это достижимо лишь при достаточно глубоком воздействии на физиологические, медленно изменяемые процессы, что и обуславливает длительность обучающих гетерогенных занятий.

Обучающие занятия целесообразно проводить в то время дня, когда у обучаемых имеет место максимальное утомление или достаточно выражена эмоциональная напряженность. Релаксационное состояние восстанавливает силы. Поэтому есть основания утверждать, что в диапазоне нормальных психофизиологических состояний справедливо такое положение: чем хуже самочувствие обучаемого, тем лучше для его обучения ПСР.

Периоды максимальной выраженности усталости можно установить путем психофизиологического обследования работников в течение смены либо с помощью специального опроса. Некоторые авторы указывают на закономерные колебания работоспособности в течение суток, обусловленные динамикой биоритмов.

Обучающие занятия следует проводить 1—2 раза в неделю. Перерыв между занятиями нужен для того, чтобы обучаемые при желании могли повторить занятие самостоятельно, внутренне привыкнуть к его содержанию. Всем занятиям придана единая структура, слагаемая из однородных по содержанию блоков формул.

Перед каждым занятием ведущий поясняет содержание упражнений, которые будут предложены обучаемым, их физиологические механизмы, а также приемы их выполнения. По окончании занятия проводится опрос членов группы о самочувствии и даются ответы на их вопросы.

Основная часть занятия посвящается собственно расслаблению, отдыху на фоне расслабления, выходу из состояния релаксации и состоит из четырех разделов.

1. Учебная часть занятия—блоки формул, обеспечивающие постепенное вызывание релаксационного состояния. По длительности учебная часть является основной на занятиях обучающего курса.

2. Программа—2—3 формулы внушающего содержания. Программа вводится тогда, когда достаточно высокой

оказывается вероятность формирования у большей части членов группы фазовых состояний в коре головного мозга. Фактически программа служит созданию установки на эмоциональную уравновешенность и высокую работоспособность, а также на ускорение и усиление ощущений расслабленности от занятия к занятию. В ходе курса содержание программы видоизменяется: вначале она содержит утверждения о приятных изменениях в самочувствии и настроении непосредственно после занятия, затем — утверждения об изменении устойчивых характеристик состояния и, наконец, — утверждения об изменении личностных особенностей.

3. Пауза — несколько минут, предназначенных только для отдыха. На первых занятиях пауза оставляется пустой, чтобы не отвлекать внимание обучаемых. Потом она заполняется музыкой, способствующей релаксации, или звуковыми картинками, вызывающими сильный эмоциональный отклик.

4. Выход — блок формул, утверждающих нарастание у членов группы признаков симпатической мобилизации, повышения уровня бодрствования и активности. Как правило, выход должен быть постепенным, плавным и без экзальтации. Встречающиеся в литературе данные о том, как после сеанса обучаемые испытывают радостный подъем, прирост физической силы, умственную свежесть и неудержимое стремление немедленно приступить к работе, не отражают реального положения дел в условиях производства.

Учебная часть содержательно и по длительности изменяется в ходе курса и охватывает все основные упражнения АТ, уделяя все же основное внимание упражнениям на расслабление двигательных мышц и мышц кровеносных сосудов. Перечислим названия блоков, входящих в каждое занятие.

Занятие 1: расслабление мышц лица («Маска релаксации»).

Занятие 2: маска релаксации; расслабление мышц рук («Тяжесть рук»).

Занятие 3: маска релаксации; тяжесть рук; расслабление кровеносных сосудов рук («Тепло рук»).

Занятие 4: маска релаксации, тяжесть и тепло рук; нормализация дыхания («Дыхание»).

Занятие 5: маска релаксации; тяжесть и тепло рук; тяжесть и тепло ног; дыхание, концентрация внимания на области солнечного сплетения («Солнечное сплетение»).

Занятие 6: маска релаксации; тяжесть и тепло тела; дыхание; солнечное сплетение; нормализация сердечной деятельности («Сердце»).

Занятия 7 и 8:\* маска релаксации; тяжесть и тепло тела; дыхание; солнечное сплетение; сердце; прохлада лба.

\* Восьмое занятие по содержанию полностью идентично седьмому, но его текстовая часть значительно сокращена. Восьмое занятие — как бы переходное от обучающих сеансов к собственно разгрузочным, более коротким и насыщенным музыкой.

Таким образом, на каждом занятии повторяются упражнения всех предыдущих занятий и вводится одно новое. Благодаря постепенному сокращению числа формул и объединению их в блоки (для ощущений тяжести и тепла) объем текста основной части занятия не изменяется на первых пяти занятиях, а затем быстро уменьшается. По мере овладения упражнениями слова становятся все более и более лишними.

По окончании обучения сеансы АТ приобретают разгрузочный характер, т. е. становятся относительно кратковременными, насыщенными музыкой и «природными» шумами. Стержневые характеристики разгрузочного занятия:

1) минимум учебной текстовой части занятия, динамика расслабления может вообще не отражаться в программе либо обозначается только основными, опорными формулами;

2) усиление эмоциональной выразительности музыкального сопровождения сеанса;

3) речевая стимуляция воображения, образных представлений у обучаемых, для этого целесообразно включение коротких стихотворных произведений сначала ситуативного плана (описание природы, отношение к природе), а позднее и надситуативного плана (осмысление жизненного пути, жизненного предназначения человека и т. д.).

Человек, пребывающий в состоянии релаксации, воспринимает окружающее (через слух) более непосредственно и сильно, чем в состоянии бодрствования. Поэтому музыка или стихи разгрузочного занятия многими обучаемыми будут переживаться как особо проникновенные, глубокие, затрагивающие душу.

Рекомендации ведущему обучению. Для того чтобы групповое обучение проходило эффективно, сам ведущий (специалист кабинета психологической разгрузки) должен владеть навыка-

ми расслабления (на уровне эффектов «успокоения» и «восстановления»). Подготовка ведущего может осуществляться самостоятельно с использованием набора магнитофонных записей обучающих занятий АТ, прежде всего для закрепления ведущим собственных навыков релаксации. Прослушивая записи, можно преследовать и еще одну цель — ознакомление с дикторским исполнением и музыкально-шумовым оформлением занятия. Используя записи для самообразования, необходимо выбрать такой стиль ведения занятия, который будет максимально соответствовать темпераменту и особенностям личности ведущего обучения.

Так, по аналогии с сеансом гипноза, в групповом обучении АТ можно выделить три типа демонстрируемого отношения ведущего занятия к обучаемым.

1. «Отцовское» отношение: подчеркивание своей профессиональной компетентности, акцент на внушение, уверенность в своей способности вызвать у обучаемых релаксацию, научить навыкам саморегуляции.

2. Партнерские отношения: настойчивое утверждение внутренних (а не гетерогенных) легочников ПСР, подробное разъяснение психофизиологических механизмов релаксации, акцент на убеждении, совместный с обучаемыми поиск ответов на возникающие вопросы.

3. «Материнское» отношение: демонстрация сочувствия, стремления помочь обучаемым, чуткое реагирование на поведение и наблюдаемое состояние обучаемых.

Все перечисленные типы отношений равноэффективны при обучении АТ. Для ведущего же важно сначала выбрать тот тип, который наиболее соответствует его опыту и возможностям, а затем со временем научиться работать и в иных «ролях».

Оптимальной является ситуация, когда ведущий непосредственно ведет занятия АТ, т. е. сам проговаривает программу расслабления. Этим создается более сильная мотивация к овладению саморегуляцией у обучаемых, повышается престиж специалиста КПП, обозначается область именно его профессиональной компетенции. С самого начала ведущему должно быть ясно — *конкретный словесный состав программ допускается изменять в широких пределах*. Важно, чтобы их язык был субъективно близок ведущему и содержательная часть соответствовала условиям и целям обучения.

Есть несколько правил проговаривания текста занятия ведущим.

1. Речь должна быть естественной. Не следует увлекаться; обыденными (и далекими от действительности) стереотипами, почерпнутыми из кинофильмов, по которым ведущий старается говорить «гипнотическим голосом»: очень медленно, многозначительно, с затягиванием звуков. Просто на время сеанса ведущий становится как бы вынесенной вовне памятью обучаемых, перечисляя для них порядок и содержание действий по расслаблению.

2. Ритмический рисунок речи соотносится с ожидаемой глубиной расслабления: в самом начале занятия речь звучит совершенно обычно, а по мере выполнения упражнений она замедляется, вплоть до темпа — по одному слову на выдохе.

Одновременно с этим следует увеличивать длительность пауз между отдельными формулами. На этапе выхода из расслабления скоростные характеристики речи восстанавливаются.

3. Наличие умеренной эмоциональной окрашенности речи. Нецелесообразно усиливать эмоциональность проговаривания (что особенно часто наблюдается на выходе из расслабления), но также нежелательна и нейтральность, бесстрастная монотонность. Интонация должна лишь отражать приятное облегчение при расслаблении и тихую радость при активации.

Безусловно, желательно, чтобы группы обучаемых комплектовались не в приказном порядке, а на добровольной основе. «Рекламирывать» АТ нужно, исходя из основных эффектов релаксации (успокоение, восстановление, программируемость), и рекомендовать его людям напряженным, тревожным, эмоционально неустойчивым, с различными заболеваниями сердечно-сосудистой системы. Кроме этого, полезно иметь в виду некоторые социологические характеристики людей, наиболее охотно и устойчиво участвующих в разноплановых психологических мероприятиях: возраст 20—50 лет, преимущественно женщины, преимущественно инженерно-технические работники, высшее или среднее образование. Основные личные мотивы посещения занятий: самопознание и самовоспитание (48% от всех обследованных), управление своим состоянием (44%), накопление знаний для работы с людьми (37%).

Благоприятное отношение инженерно-технического персонала к занятиям по саморегуляции по сравнению с рабочими прежде всего связано с рядом специфических особенностей их труда:

1) не столь четкая зависимость между результатами труда, его оплатой и временем пребывания на рабочем месте (поэтому для служащих проще организовать обучающие занятия);

2) повышенная вероятность возникновения в ходе работы нервно-психической напряженности ввиду нечеткости критериев распределения и оценки труда (напомним, что первый эффект релаксации — именно «успокоение»);

3) отсутствие необходимого объема физической нагрузки как главного звена разрядки эмоциональных стрессов и соответственно большая вероятность расстройств сердечно-сосудистой деятельности, работы желудочно-кишечного тракта.

При наборе в группы обучения АТ следует иметь в виду неизбежность постепенного отсева обучаемых, отказа некоторых из них проходить обучение до конца. Литературные

данные свидетельствуют о том, что преждевременно прекращают обучение порядка 20—30% обучаемых, первоначально записавшихся в группу. Отсеиваются те, кто не имеет действительной необходимости в специальном «успокоении» и «восстановлении», или те, кому по каким-то причинам не подходит данная ((релаксационная) методика саморегуляции. При переходе от обучающих занятий к разгрузочным объемом групп АТ продолжает постепенно сокращаться — уходят люди, которым опыт занятий помог нормализовать свое психофизиологическое состояние. В итоге остается небольшая группа людей, постоянно посещающих кабинет. Есть основания полагать, что для них необходима более глубокая и индивидуальная работа по обучению навыкам расслабления.

Для категорий работников, регулярно проходящих дополнительную профессиональную подготовку (курсы лекций, развернутое инструктирование, контроль знаний и навыков по специальности и т. д.), занятия релаксацией можно включать как элемент в учебный план такой подготовки. Тем самым обеспечивается естественная установка на необходимость обучения вообще и обучения релаксации в частности. Сеансы расслабления встречаются учебными группами с энтузиазмом, характеризуются высокой эффективностью и поэтому надежно фиксируются в памяти обучаемых как процедуру расслабления, так и положительное к ней отношение.

*Оценка успешности занятий релаксационной психической саморегуляцией.* Первый вид оценок успешности — учебная успешность — состоит в регистрации различных проявлений релаксационного состояния. В итоге учебная успешность — это наличие признаков релаксационного состояния в ответ на сеанс, предусматривающий появление этих признаков.

На уровне телесных процессов учебная успешность может регистрироваться по всем тем показателям, которые наиболее явно отражают парасимпатическое доминирование в работе вегетативной нервной системы: уменьшение ЧСС, уменьшение частоты и амплитуды ЭЭГ, снижение непроизвольного мышечного тонуса и артериального давления, увеличение моторной и секреторной активности желудочно-кишечного тракта, изменение глубины и структуры дыхания и т. д. Основными здесь, конечно, являются показатели мышечного тонуса, уровня и структуры дыхания и работы сердечно-сосудистой системы.

На уровне психических процессов учебная успешность выражается в виде переживания релаксационных ощущений (тепло и тяжесть). Субъективные ощущения релаксации служат важным ее индикатором, отслеживать который желательно для контроля того, как реагирует обучаемый на ход обучения АТ. Оцениваются они удобнее в графической форме (рис. 2).

*Тяжесть или  
расслабленность*

*Тепло*

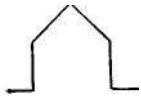


Рис. 2. Графическая форма оценки выраженности релаксационных ощущений на занятиях АТ.

Задача обучаемого заключается в том, чтобы по окончании сеанса релаксации провести прямые или волнистые линии параллельно тем частям тела, где ощущались при расслаблении

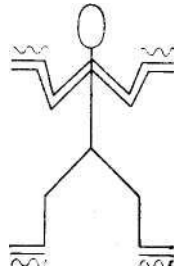


Рис. 3. Пример графической формы оценки выраженности релаксационных ощущений.

тяжесть или тепло. Так, из предлагаемого примера (рис. 3) видно, что на сеансе испытуемый ощущал руки и стопы отяжелевшими, а ладони и стопы — теплыми. Тело условно делится на 14 элементов (голова и шея — один элемент). И мы получаем возможность численно оценить в баллах выраженность релаксационных ощущений, вычислив ее как сумму помеченных обучаемым элементов тела.

Идеальным средством оценки успешности по ощущениям было бы сопоставление перечня имевшихся ощущений с текстом программы. Положим, на занятии прорабатывалось упражнение «Тяжесть рук». Если в итоге у большинства обучаемых отмечена эта тяжесть — занятие успешное, если не отмечена — неуспешное. Однако на практике оказывается, что динамика появления и выраженности ощущений отличается от того, что задается программой. И поэтому на каждом отдельном занятии успешность целесообразно оценивать в отношении к индивидуальной средней. В среднем же по группе обучения АТ сила ощущений изменяется от занятия к занятию так, как это показано на рис. 4.

Выраженность ощущений зависит от индивидуальных особенностей чувствительности (каждый обучаемый склонен отчетливее переживать либо тяжесть, либо тепло, хотя второе встречается реже), а также от состояния, в котором обучаемый пришел на занятие (выраженность релаксационных ощущений тем больше, чем более усталым пришел обучаемый).

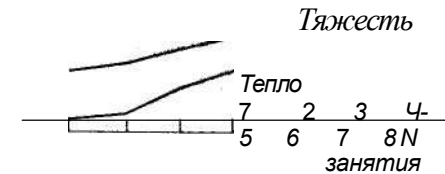


Рис. 4. Изменение среднегрупповой выраженности релаксационных ощущений на занятиях обучающего курса АТ.

Следующим видом успешности АТ является прагматическая успешность. Она фиксирует те последствия, ради которых человек обратился к саморегуляции. Прагматическую успешность следует рассматривать, как минимум, на двух уровнях: во-первых, изменения непосредственно после сеанса и, во-вторых, изменения после курса обучения, т. е. изменения кумулятивные и потому более устойчивые, чем разовое улучшение состояния.

Оценка прагматической успешности после сеанса получается при сопоставлении данных по показателям, измеренным до занятия и после него. Положим, у испытуемого до занятия верхнее артериальное давление 140 мм, через 5—10 мин после выхода из релаксации — 120 мм. Результат — снижение на 20 мм до нормального. Усредненных нормативов изменения соматических процессов в настоящее время нет. *Общая особенность изменения показателей соматических процессов после релаксации — нормализация оценок*, т. е. устранение как завышенных, так и заниженных оценок.

Вместе с измерением показателей соматических процессов в объективно регистрируемые последствия АТ включаются измерения характеристик труда. Систематически они пока не исследованы. Отдельными авторами выявлены улучшение памяти и внимания после сеанса, увеличение работоспособности, скорости переработки семантической информации, повышение качества слежения в деятельности операторов, увеличение объема доступной физической работы, скорости восстановления сил у спортсменов. *Общий смысл изменения деятельностных показателей: их восстановление до уровня, который испытуемый показывает, будучи эмоционально ненапряженным и хорошо отдохнувшим.*

Более подробно исследовалась субъективная составляющая прагматической успешности. Как собственно чувствует себя человек после сеанса? Что и насколько меняется в его самочувствии и настроении? Изучение субъективной составляющей является исключительно важным. По сути дела, когда человек решает делать или не делать в дополнение ко всему какое-то дело, то опирается при этом не на показатели ЧСС давления или доминирующий ритм ЭЭГ. Он обращается именно к ощущениям: свежести или усталости, напряженности или расслабленности, наличия каких-либо болей и т. д.

Хорошим средством для оценки субъективной успешности может служить анкета САН. В ней дан набор из 30 полярных определений, которые группируются в категории самочувствия, активности и настроения. Специальные обследования позволили установить, что в анкете есть целый ряд пар определений, которые наиболее чувствительны к действию релаксации, т. е. дают наибольший сдвиг от начала к концу сеанса: усталый — отдохнувший, спокойный — озабоченный, изнуренный — свежий, напряженный — расслабленный, довольный — недовольный, настроение хорошее — настроение плохое, самочувствие хорошее — самочувствие плохое. Как и в исходной анкете САН, обучаемый оценивает свое состояние по каждой паре определений в семибалльной шкале оценок. При этом крайняя выраженность негативного полюса пары оценивается в 1 балл, позитивного — в 7 баллов. Оценки состояния определяются как сумма баллов по всем парам.

Для удобства и наглядности представления результатов вычисляется средний балл по семи парам определений. Тогда понятно, что оценки состояния, превышающие 4 балла, свидетельствуют о благоприятном психическом состоянии обучаемого, а лежащие ниже 4 баллов — о неблагоприятном. На большой выборке молодых, здоровых, отдохнувших испытуемых авторы анкеты САН получили, что с точки зрения статистики нормальные оценки состояния лежат в диапазоне 5,0—5,5 баллов. Соответственно можно считать, что если самооценка состояния после занятия находится ниже 5,0, то занятие прошло с невысокой успешностью, а если выше 5,5 — с высокой успешностью. Видимая простота такого вычисления, как оказалось, таит в себе существенный изъян. Та высота в оценке состояния, на которую может подняться испытуемый после сеанса, зависит от состояния, в котором он пришел на занятие. На рис. 5 показана эмпирически найденная зависимость состояния после релаксации от состояния до занятия. Из этого графика следует, что успешность должна оцениваться обязательно с учетом того, каким обучаемый пришел на занятие. Если оценка состояния обучаемого лежит выше сплошной линии графика — занятие было высокоуспешным, ниже — низкоуспешным, а ниже штриховой линии — неуспешным.

К субъективной успешности сеанса можно отнести и показатель количества жалоб до и после сеанса.

К устойчивым последствиям курса обучения на физическом

уровне относятся прежде всего медицинские показатели здоровья. Выявлено, что 8-месячные курсы АТ в условиях производства при 2—3-разовых занятиях в неделю снижают среднюю заболеваемость на 35% по количеству больнич-

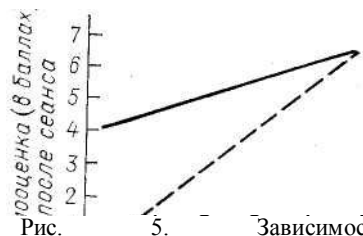


Рис. 5. Зависимость среднегрупповых самооценок состояния после сеанса релаксации от

ных листов и на 45% по количеству дней трудопотерь. Наибольшее снижение заболеваемости обнаруживается по язвенной болезни желудка, несколько меньше по ишемической болезни сердца и прочим сердечно-сосудистым заболеваниям. На третьем месте стоят нервно-психические расстройства, число больничных листов по которым сократилось на

1/3. Следует отметить, что все эти результаты получены с помощью варианта АТ, не имевшего прямой медицинской направленности.

К устойчивым последствиям курса следует отнести и изменение свойств нервной системы благодаря длительному применению АТ. Было установлено, что АТ способствует сдвигу оценок в сторону средней подвижности возбуждения, уравновешенности по внешнему балансу (по методике Е. П. Ильина). Для изучения устойчивых изменений психической сферы обучаемых были сопоставлены данные по методикам Айзенка, Спилберга и Кеттелла до и после длительного курса АТ. В качестве основных изменений отмечено снижение тревожности и нейротизма. Наблюдались статистически значимые сдвиги в сторону большей эмоциональной уравновешенности по факторам «О», «С», «Q» и повышение самоконтроля — «О,з» (методика Кеттелла). Повышение эмоциональной устойчивости в группах, посещающих занятия АТ длительное время, приводит к улучшению эмоциональной составляющей социально-психологического климата в производственном коллективе.

Экономическая эффективность работы КТПР может соотноситься с поддержанием (сохранением) в течение смены высокой производительности и качества труда работника. Наиболее просто она определяется через сокращение заболеваемости обученных саморегуляции работников.

#### 4.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из важнейших путей сохранения здоровья трудящихся является предупреждение аварий и несчастных случаев на производстве, последствия которых — различные травмы и гибель людей. По данным ЦСУ в нашей стране в 1988 г. только на производстве пострадало свыше 668 тыс. человек, а 14,4 тыс. погибло.

Причинами несчастных случаев наряду с дефектами оборудования или его неудовлетворительным состоянием (14,49%), отсутствием или недостатком средств защиты и безопасности! (2,75%), неудовлетворительным состоянием или неправильной организацией рабочего места (2,56%), плохой организацией труда (1,85%) становятся недостатки профессиональных навыков (1,28%), использование небезопасных методов и способов труда (55,02%), игнорирование правил техники безопасности (2,27%), неблагоприятные индивидуальные особенности, психические состояния (9,39%). Приведа эту классификацию причин

производственного травматизма, выявленных в процессе расследования 2112 несчастных случаев, И. Пикала [1979] делает вывод, что более 70% несчастных случаев на производстве происходят по вине человека (эта цифра существенно не отличается от типичной для промышленно развитых стран).

В современной литературе существует несколько различных определений несчастного случая. В них отражаются как различные теоретические и методологические принципы исследований, так и различные подходы, обусловленные спецификой той или иной науки. Обобщая их, приведем определение несчастного случая, основанное на самых существенных его особенностях. *Несчастливым случаем* называется происшествие, при котором в результате внешнего, внезапного и непреднамеренного воздействия последовало повреждение человеческого организма или нарушилось правильное его функционирование. Совокупность несчастных случаев, происшедших в трудовой обстановке, называется *производственным травматизмом* (Дмитриева, Соколов, 1977).

С точки зрения анализа конкретной деятельности несчастный случай рассматривается как **результат развития** и реализации *аварийной ситуации* — осложнения условий трудовой деятельности, которое делает невозможным дальнейшее ее выполнение по ранее намеченному плану ввиду угрозы аварии (Платонов, 1970). Чаще всего несчастный случай является следствием неадекватного поведения человека в условиях аварийной ситуации, которая отличается от других производственных ситуаций тем, что, угрожая человеку своим неожиданным появлением и серьезными последствиями, предъявляет более высокие требования к его психофизиологическим функциям, знаниям и условиям взаимодействия человека и технической среды. Требуется восприятие большого объема стимулов и в то же время более высокая концентрация внимания и быстрая его переключаемость. В условиях аварийной ситуации необходимо в минимальный срок опознать опасность, принять решение на основе полученной, часто недостаточной информации, реализовать это решение и затем контролировать и корректировать свои действия, опираясь на информацию об их результатах и об изменениях в окружающей обстановке.

Таким образом, поведение в условиях аварийной ситуации — это сложная перцептивная и мыслительная деятельность, совершаемая с одновременным выполнением различных действий в состоянии психической напряженности, обусловленном влиянием эмоциогенного фактора, который несет в себе аварийная ситуация (наличие проблемной ситуации, жесткий лимит времени, отпущенный на ее решение, и т. д.). Неадекватная реакция человека может быть вызвана ошибкой на любом из этапов ответного действия и привести к несчастному случаю. Адекватное аварийной ситуации поведение позволяет ликвидировать ее, избежать опасного внешнего воздействия.

Реакция на аварийную ситуацию обусловлена индивидуальными особенностями человека и зависит от многих факторов

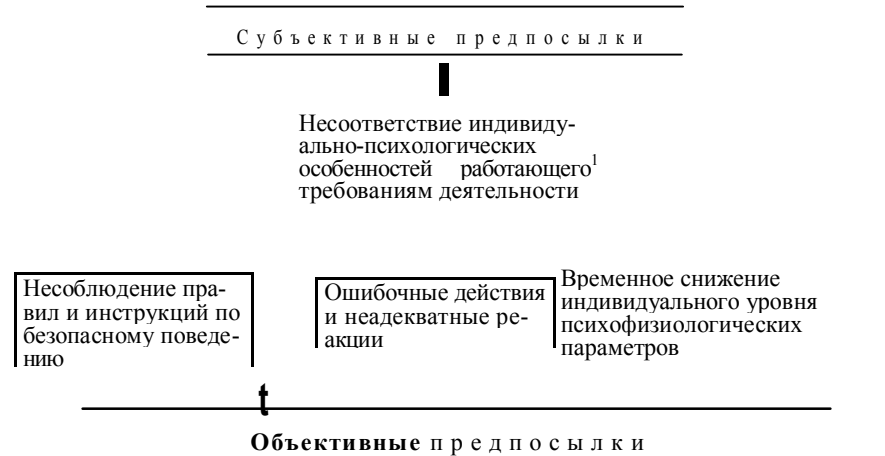
трудовой деятельности. Правильная реакция вырабатывается при выполнении правил и инструкций по безопасному поведению и при организации производственной среды соответственно требованиям человека. Результатом неоптимального соотношения этих переменных является возникновение психологических предпосылок неадекватного поведения в аварийной ситуации.

Аварийная ситуация может возникнуть в процессе трудовой деятельности и в результате неисправности или поломки механизмов, т. е. вне непосредственной зависимости от действий человека, но может быть прямо вызвана ошибочными действиями рабочего, в том числе и пострадавшего. Под *ошибочным действием* надо понимать элемент деятельности, нарушающий ее целенаправленное протекание и приводящий к нежелательному для действующего лица результату. Отсутствие действия, пассивность, заторможенность в тех случаях, когда требуется вмешательство человека, является своеобразной формой ошибочного действия.

Наряду с ошибочными действиями ряд психологов рассматривает в качестве причины аварийной ситуации и возникшего в ее результате несчастного случая неправильные действия, выполненные рабочим, который знал их возможные опасные последствия и умел выполнить их безопасно. Такие действия в отличие от *ошибок* называются *нарушениями* (Мясоед, 1980).

Таким образом, психологическими предпосылками возникновения несчастных случаев можно считать психологические причины неправильных действий, ведущих к возникновению аварийных ситуаций, и психологические причины неадекватных реакций на аварийную ситуацию.

На схеме показана взаимосвязь субъективных и объективных предпосылок несчастных случаев на производстве (Дмитриева, Соколов, 1977).



Взаимосвязь субъективных и объективных предпосылок несчастных случаев на производстве.

*Несоответствие индивидуально-психологических особенностей работающего требованиям деятельности* может проявиться до аварийной ситуации, но, как правило, выявляется именно в ней. Подавляющее большинство профессий не предъявляет повышенных требований к психике человека. Профессиональной успешности может добиться человек с «нормальным» глазомером, с «нормальной» памятью, с обычной (средней) устойчивостью внимания и скоростью движений и т. п. Кроме того, необходимые психические свойства развиваются в процессе деятельности или компенсируются другими свойствами с помощью специальных приемов и способов действия. Лишь в экстремальных случаях, к числу которых относится аварийная ситуация, требования к отдельным психическим свойствам резко повышаются, в то же время многие механизмы компенсации здесь не срабатывают. И если профессиональная деятельность такова, что экстремальные ситуации возникают в ней достаточно часто, появляется необходимость в отсеве людей, несоответствующих по индивидуально-психологическим свойствам требованиям деятельности, или в перераспределении их по рабочим местам с учетом индивидуальных психологических предпосылок к несчастным случаям.

Обычно в числе индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих адекватное поведение в экстремальных условиях, называют эмоциональную устойчивость, широту распределения и скорость переключения внимания, психомоторные свойства, способность к выделению главного объекта среди большой совокупности разных объектов, пространственные представления, динамический глазомер, наблюдательность, критичность мышления, выдержку и другие волевые качества (Небылицын, 1964; Дмитриева, Елисеев, 1976; Мясоед, 1980; Котик, 1981).

Исследование В. Ю. Селина [1990], посвященное изучению профессионально значимых свойств водителей большегрузных самосвалов и машинистов экскаваторов, работающих в условиях Крайнего Севера, показало, что в число факторов, определяющих профессиональную успешность, входят как операциональные, так и личностные показатели. На предрасположенность к аварийности и травматизму большое влияние оказывают параметры, характеризующие выраженность психического стресса и степень самостоятельности поведения индивида. К числу параметров, дифференцирующих рабочих на имевших и не имевших аварии и травмы, относятся уровень фрустрационной напряженности и тревоги, эмоциональная вовлеченность, потребность в доминировании, реалистичность, предпочтение воспитанных форм поведения непосредственным реакциям, способность к принятию самостоятельных решений. При этом в наибольшей степени предрасположенность к неадекватным действиям в аварийных ситуациях у водителей определяли характеристики, отражающие выраженность психического стресса, а у экскаваторщиков — отражающие независимость

поведения. Установлено также, что успешность деятельности зависит не только от выраженности операциональных и личностных показателей, но и от их соотношения. В группе рабочих с высокой успешностью деятельности (в том числе по показателям ее безопасности) операциональные показатели имели многочисленные связи с личностными характеристиками. С. А. Елисеев [1982] предложил рассматривать индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие адекватное поведение в травматогенной ситуации, как акцидентальные способности (лат. *accidens* — несчастный случай, неудача). Он называет, например, способность к различению слабых сигналов — предвестников опасности, способность критически оценивать соотношение между успешностью и безопасностью деятельности, способность к предвидению вариантов действий источника опасности, способность к быстрому переключению внимания, способность травмобезопасного взаимодействия с другими людьми, участвующими в совместной деятельности, способность учитывать предыдущий опыт встреч и борьбы с опасностью и т. д. Позитивной стороной предлагаемой концепции является вытекающий из нее тезис о необходимости и возможности развития акцидентальных способностей.

Необходимо отметить, что связь между индивидуально-психологическими свойствами и вероятностью несчастного случая неоднозначна, так как любое свойство выступает в комплексе с другими индивидуальными особенностями. Например, подвижность нервных процессов во взаимосвязи с решительностью, эгоизмом, низкой критичностью мышления, психомоторной ловкостью входит в травматогенный комплекс индивидуально-психологических свойств. Но та же подвижность нервных процессов в сочетании с критичностью мышления, самостоятельностью, коллективизмом обеспечивает защищенность личности в аварийных ситуациях. Более того, один и тот же комплекс свойств может определять полярные способы безопасного поведения. Например, критичность мышления, целеустремленность и настойчивость, включенные в ориентировочно-регуляторный комплекс, дают два крайних варианта безопасности труда: высокоразвитые целеустремленность и настойчивость имеют хорошее интеллектуальное обеспечение, с одной стороны, а с другой — слабость критики компенсируется ослаблением целеустремленности и настойчивости. В последнем случае имеет смысл говорить о защитном снижении активности личности в связи со сниженными интеллектуальными возможностями человека (Дмитриева и др., 1976). Исходя из сказанного целенаправленное формирование безопасных способов поведения в процессе профессиональной подготовки можно считать более эффективным, если учитываются индивидуально-психологические свойства личности и имеет место индивидуализация обучающих воздействий.

*Несоблюдение правил и инструкций по безопасному поведению* вызывается несколькими факторами.

1. Незнание правил и отсутствие прочных навыков безопасной работы, причинами которых являются:

- неэффективные методы преподавания;
- отсутствие пособий и учебно-методических материалов, отвечающих современным требованиям;
- низкий уровень требований и отсутствие постоянного контроля со стороны ответственных лиц.

2. Недооценка важности соблюдения правил и инструкций, которая возникает в результате:

- недостаточной осведомленности о случаях травматизма, возникших из-за пренебрежения правилами техники безопасности;

- индифферентных или негативных групповых установок на соблюдение правил безопасности;

- формального отношения к соблюдению правил лиц, отвечающих за состояние техники безопасности;

- привыкания к опасности у работников с большим производственным стажем, ранее не попадавших в аварию.

3. Отрицательный характер мотивов к данной трудовой деятельности и к соблюдению правил и инструкций по технике безопасности, который формируется под влиянием:

- низких общественной значимости и престижа профессии;

- недостаточной материальной заинтересованности;
- неудовлетворительных условий труда;

- дополнительных неудобств и нагрузок, связанных с соблюдением некоторых правил и инструкций по технике безопасности (Дмитриева, Соколов, 1977).

П. А. Мясоед [1980] предлагает все случаи несоблюдения правил и инструкций по безопасности разделить на две принципиально отличные группы, в зависимости от того, применяет ли работающий опасный способ действий умышленно (нарушение) или неумышленно (ошибка). Нарушение требований безопасности возникает прежде всего в условиях, которые позволяют работающему выполнить трудовое действие опасным способом. С другой стороны, нарушению объективно способствуют и обстоятельства, затрудняющие правильное, безопасное осуществление действия. Умышленно нарушает требования безопасности в названных условиях и обстоятельствах только тот работающий, для которого неправильное действие имеет личностный смысл эффективного средства выполнения производственного задания. Существенно, что такое действие в самом деле бывает эффективным. Его выполнение часто требует от работника (за счет отступлений от правил безопасности) меньших затрат времени и физических усилий, чем выполнение безопасного действия. Указанный смысл формируется в процессе длительного пребывания работающего в условиях, создающих возможность применения опасного способа, при наличии

обстоятельств, препятствующих безопасному осуществлению действия. Механизм этого процесса П. А. Мясоед объясняет с позиций теории А. Н. Леотьева известным явлением сдвига мотива на цель: применение опасного способа предполагает своеобразную трансформацию деятельности. Целью деятельности становится применение опасного способа, а мотивом — прежняя цель, т. е. предвосхищаемый результат труда. Только при таком мотиве действие, выполняемое опасным способом, может получить смысл эффективного средства решения производственного задания. Неправильное действие становится тем самым травмоопасной деятельностью — психологической причиной травмы. Важную роль здесь играет вероятностный характер травм: в связи с тем, что не каждое нарушение влечет за собой несчастный случай, у работающего может возникнуть иллюзия полной личной безопасности (Мясоед, 1980). Такая интерпретация нарушений позволила П. А. Мясоеду предложить интересный метод профилактической диагностики, о котором будет сказано ниже.

М. А. Котик [1981] предлагает дифференцировать мотивы безопасности деятельности на мотивы избегания «физической», «духовной» и «социальной» опасности. Применительно к деятельности пилота в первом случае имеются в виду угроза жизни и здоровью пассажиров, возможный материальный ущерб, в третьем — возможность административного наказания, потери авторитета, уважения и пр. Автором была предложена эффективная методика, позволяющая сопоставлять между собой силы отдельных мотивов и выявлять их удельные веса в общем побуждении. С помощью этой методики М. А. Котик установил, что у более опытных пилотов мотивация к избеганию аварийной ситуации сильнее, чем у менее опытных. Применение этой же методики к изучению группы электриков высоковольтных сетей позволило установить, что те электрики, которые неоднократно нарушали правила безопасного поведения, наказывались и имели несчастные случаи, меньше боятся опасности и менее мотивированы к ее избеганию, чем те, которые не допускали нарушений и не имели несчастных случаев.

С. В. Фирсова [1990] сравнила с помощью методики М. А. Котика две группы водителей троллейбусов, полярные по критерию количества дорожно-транспортных происшествий. По ее данным, «аварийщики» по сравнению с «успешными» обладают более сильной мотивацией на избегание ДТП в целом, но в иерархии мотивов на первом месте стоит мотив избегания социальной опасности. В группе «успешных» угроза социального наказания занимает последнее



место, наиболее сильным является мотив избегания «духовной» опасности, т. е. высока ответственность за жизнь пассажиров.

*Временное снижение индивидуального уровня психофизиологических параметров* происходит в результате ряда причин: заболевания, утомления, нарушения эмоционального равновесия. «Вклад» рабочих состояний в статистику несчастных случаев достаточно велик, поэтому им необходимо уделять соответствующее внимание. Динамика психофизиологических состояний человека в процессе труда зависит как от субъективных, так и от объективных причин. К объективным причинам относятся:

- 1) неправильная организация труда: необоснованный выбор режима труда и отдыха, нерациональные темп и амплитуда движений, высокое физическое и нервно-психическое напряжение, наличие отвлекающего воздействия и т. д.;
- 2) неудовлетворительные условия: а) социальной среды как результат травмирующих взаимоотношений в коллективе, наличия конфликтных ситуаций, б) физической среды как результат наличия разнообразных производственных вредностей;
- 3) неблагоприятные бытовые условия: плохие жилищные условия, неудовлетворительная организация питания, нерациональное использование времени на отдых, травмирующие бытовые взаимоотношения и т. д.

Вместе с тем любые неблагоприятные воздействия на человека преломляются через его личность. Например, рабочее состояние уравновешенного, доброжелательного, мудрого человека в меньшей мере подвержено воздействию конфликтной ситуации, чем состояние человека ранимого, самолюбивого, вспыльчивого или агрессивного.

Исследование С. А. Елисеева, посвященное изучению состояний утомления, сонливости, а также настроения в группах травмированных и нетравмированных работников хлопкоочистительных заводов Узбекистана, позволило сделать вывод, что негативные психические состояния не опасны, если они нейтрализованы теми или иными личностными чертами. Так, при низкой подвижности нервных процессов хорошее настроение (радость, душевный подъем) усиливает тонус, что повышает защищенность, в то время как связанные с высокой подвижностью нервных процессов самонадеянность, беспечность, неоправданный оптимизм усугубляются повышенным настроением, следовательно, для таких людей хорошее настроение может быть чревато неблагоприятными последствиями. Известно, что утомленный человек позднее реагирует на аварийную ситуацию не столько в силу повышения сенсорных порогов, сколько из-за повышения «критерия опасности». Но если в индивидуальной структуре профессионально значимых свойств соответствующее

место занимает критичность мышления, вероятность повышения данного критерия уменьшается. Дальнейший корреляционный анализ травмированных и нетравмированных работниц показал, что у травмированных в одну плеяду объединяются признаки, характеризующие эмоциональную сферу, образуя своеобразный аффективный комплекс, в то время как интеллектуально-волевые черты складываются в единую систему; для нетравмированных наблюдается прямо противоположная тенденция к дезинтеграции эмоциональной сферы и объединению интеллектуально-волевых черт в ориентировочно-регуляторный комплекс (Дмитриева и др., 1976). Эти данные подтверждают необходимость комплексного анализа индивидуально-психологических свойств, мотивов и состояний работающих для формирования у них психологических предпосылок защищенности от опасности.

Изучение взаимосвязи несчастных случаев с индивидуально-психологическими свойствами, мотивацией, навыками безопасного поведения, изменениями психофизиологических параметров человека под влиянием негативных рабочих состояний — это лишь один из аспектов психологического обеспечения безопасности деятельности, который можно назвать *теоретическим*.

Второй аспект — *методический*. — Он включает в себя классификацию ошибок и других неадекватных действий (Котик, Емельянов, 1985; Хаккер, 1985), разработку методик изучения причин несчастных случаев и травмоопасных свойств человека (Мясоед, 1980; Дмитриева, 1981; Котик, 1981), совершенствование способов анализа полученных данных (Дмитриева, Елисеев, 1976; Дмитриева и др., 1976).

Методические разработки тесно связаны с теорией. Например, уже упомянутый подход к изучению нарушений правил безопасного поведения с позиций теории А. Н. Леонтьева позволил П. А. Мясоеду [1980] предложить оригинальный метод измерения установки нарушения. Стимульным материалом метода послужили шесть картинок, изображающих участников неопределенного процесса подземного труда. Анализ описаний этих процессов злыми нарушителями и рабочими, строго соблюдающими требования безопасности, показал, что первые часто акцентируют свое внимание на целях действий участников изображаемых процессов, вторые же — на способах достижения этих целей. Таким образом проявляет себя стремление нарушителя достичь цели труда любым, в том числе и опасным, способом и стремление рабочего, соблюдающего требования безопасности, продумать прежде всего пути достижения стоящих перед ним целей. Поэтому есть основания полагать, что если при описании неопределенного трудового процесса работающий говорит в первую очередь о конечном результате, а не о способах его достижения, то проявляется установка, которая может привести к нарушениям. Когда внимание акцентируется на способах осуществления действия, то находит выражение установка, обеспечивающая безопасность деятельности.

Метод обобщения независимых характеристик, предложенный К. К. Платоновым [1970] для изучения структуры личности, нашел применение в разработанной нами методике оценки

индивидуально-психологических свойств и рабочих состояний, от которых зависит степень защищенности человека в травматогенных ситуациях (Дмитриева, 1981). По этой методике опрашиваются 5—7 человек, хорошо знающих оцениваемого по работе, общественной деятельности и поведению в быту. Им предлагается набор оценок того или иного свойства личности, из которых нужно выбрать одну, наиболее характерную для оцениваемого. Каждой оценке соответствует определенный бал (от 1 до 5), который фиксируется исследователем.

Приведем шкалу оценок отношения человека к порученному делу («добросовестность — безответственность»).

Всегда и во всем добывается качественного и своевременного решения взятой на себя задачи; обязательно выполняет данное обещание, несмотря на трудности; о таких людях обычно говорят, что на них «можно положиться, как на самого себя», «обязательный человек» — 5.

В основном хорошо выполняет свои производственные функции и свои обещания; иногда пасует перед трудностями и позволяет себе (правда, очень редко) не сдерживать слова, выполнить что-то не лучшим образом — 4.

На этого человека трудно положиться, так как он может забыть о своем обещании или сделать работу кое-как, хотя может сделать ее и как надо (в зависимости от усилий и настроения) — 3.

Ни в чем на него положиться нельзя; если он не сделает того, что должен, то «сумеет договориться со своей совестью», а она его не очень угрызает — 2.

Абсолютно ненадежный человек; самые разные обстоятельства могут отвлечь его от цели, и при этом он будет считать себя ни в чем не виноватым; может пообещать что угодно, но тут же забудет свое обещание; делает все «спустя рукава», «лишь бы отделаться» — 1.

При обработке результатов опроса выставленные оценки складываются и сумма делится на число экспертов. Средние (баллы, полученные по каждому качеству, заносятся в «Карту личности» и в дальнейшем подвергаются корреляционному анализу для выявления структуры индивидуально-психологических свойств.

Метод обобщения независимых характеристик, опирающийся на общественное мнение о человеке, которое сохраняет инерцию прежней оценки и после того, как человек получил травму, имеет определенные преимущества по сравнению, с тестовыми методами и личностными опросниками. Последние выявляют не столько травматогенные, сколько посттравматогенные свойства личности. Использование этого метода делает более правомерным сравнение групп «травмированных» и «нетравмированных» работников.

Третий аспект психологического обеспечения безопасности деятельности — *практический*. Он включает в себя разработки, направленные на формирование психологических предпосылок безопасного поведения человека в конкретной травмоопасной среде. Так, С. А. Елисеев [1976] подготовил методические рекомендации по проведению обучения, воспитания и профотбора в связи с охраной труда на хлопкоочистительном заводе. С. В. Фирсова [1989] разработала методику формирования профессионально значимых свойств водителя троллейбуса, центральное место в деятельности которого занимает безопасность движения, на основе принципов комплексности, индивидуализации и самооптимизации. Комплексность этой методики реализуется

в единстве формируемых свойств, навыков и мотивов. Индивидуализация осуществляется как путем подбора учебных групп по сходному уровню развития профессионально значимых качеств, так и на основе индивидуального плана психологической подготовки; при этом в задачу психолога входят предварительная и текущая психодиагностика, индивидуальные консультации водителей и подготовка рекомендаций для инструктора по учету психологических особенностей ученика в период учебной и пассажирской практики. Самооптимизация обеспечивается формированием правильной самооценки и навыков самоконтроля.

Практический аспект психологического обеспечения безопасности деятельности предполагает также инженерно-психологические разработки при конструировании и установке защитного оборудования, организации поступления информации, для блокировки неправильных действий работающего. Важная роль принадлежит также совершенствованию условий труда, влияющих на рабочие состояния.

Прикладное психологическое исследование предполагает единство всех трех аспектов обеспечения безопасности деятельности.

#### 4.5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ

Признавая фазный характер развития социальной активности, который проявляется в смене состояний основной (творческой, профессиональной) деятельности (Ананьев, 1969), соглашаясь с тем, что каждая из фаз: подготовительная, старт, кульминация (пик), финиш — характеризует структурное изменение субъекта деятельности, психологи труда весьма неравномерно делят свое внимание между названными фазами. Исследований, посвященных заключительной фазе (фазе финиша), практически нет.

По данным многочисленных исследований, в основном зарубежных, кульминационные моменты в различных областях профессиональной деятельности располагаются между 20 и 45 годами, в то же время имеется довольно много людей, продолжающих свою творческую деятельность и после 60—70 лет. Таким образом, заключительная фаза продуктивной деятельности охватывает не менее двух десятилетий. Закономерности этого периода, специфические действие факторов, определяющих профессиональную деятельность на этой стадии, заслуживают самого серьезного изучения. При этом возникают две взаимосвязанные практические задачи: 1) психологическое обеспечение эффективной деятельности в предпенсионный период, 2) психологическое обеспечение внутренне бесконфликтного выхода на пенсию.

Для решения этих задач необходимо прежде всего рассмотреть изменения в структуре операциональных и личностных свойств, влияющих на успешность профессиональной деятельности в тот период, когда «пик» этой успешности остался по-

зади и начинается ее спад. Возрастные границы этого периода и темпы регресса очень размыты, определяются индивидуальными особенностями субъекта труда, характером профессиональной деятельности, а также конкретными условиями труда и социальным окружением профессионала.

Исследования советских и зарубежных авторов показали, что некоторый спад ряда сенсорно-перцептивных функций отмечается уже после 30 лет, а после 50 лет этот спад становится все более заметным. Темпы этого снижения, характер зависимости между изменением показателей и возрастом могут быть различными, однако большинство психических способностей отрицательно корреляционно связано с возрастом: снижается способность к цветоразличению, причем это снижение носит гетерохронный характер и более выражено в коротко- и длинноволновой части спектра; повышаются пороги слуховой чувствительности, особенно высокочастотного слуха; снижаются острота зрения, статико-динамическая, вкусовая, обонятельная чувствительность; повышается негативное влияние кратковременности стимула, его сложности, различных помех; отмечаются увеличение времени реакции, сужение поля зрения. Приводя эти данные, М. Д. Александрова [1974] утверждает, что инволюция сенсорно-перцептивных функций не обязательно приводит к резкому профессиональному спаду, в силу того, что анализаторы взрослого человека в норме воспринимают некоторую избыточность информации, которая обеспечивает большую надежность перцептивных функций. Поэтому некоторое уменьшение сенсорного входа вследствие возрастных изменений отдельных анализаторов может не повлечь за собой существенных изменений поведения в быту и в привычной трудовой деятельности, если она не связана с использованием максимальных возможностей анализаторных функций. Обычно уровень стимуляции, на который организм отвечает поведенческими актами, значительно превосходит нижний порог ощущения, поэтому только очень существенное повышение пороговой величины может повлечь за собой неадекватное реагирование.

Спад одних модальностей может компенсироваться подъемом других, — поэтому перцептивные функции могут быть восстановлены вводом дополнительной сенсорной информации, а большее время, необходимое для ее оценки, может быть уменьшено за счет интенсивности стимула. Наряду с этим отмечается и сенсibiliзирующая роль профессиональной деятельности по отношению к перцептивным свойствам, играющим системообразующую роль в структуре профессионально значимых свойств (к таким, как обонятельная чувствительность у парфюмеров, обонятельная и вкусовая — у дегустаторов, звуковысотное различение у музыкантов, пространственно-различительные функции у водителей транспортных средств и т. п.). По мнению Б. Г. Ананьева [1969], сенсорные функции, включенные в постоянную практическую деятельность, проявляют свой действительный потенциал под систематической нагрузкой, в состоянии полезного для нее оптимального, а не только посильного,

напряжения. Это именно то основное условие, которое обеспечивает сенсibiliзацию функций в процессе труда. Вместе с тем Б. Г. Ананьев отмечает роль повышенной профессиональной мотивации, а также интеллектуальной деятельности, которые обеспечивают упорядочение сенсорной информации и организацию постоянного взаимодействия всех каналов связи с окружающей средой, являясь фактором, противостоящим тотальной инволюции элементарных психофизиологических функций в процессе старения.

Линейная зависимость между возрастом и психофизиологическими свойствами отмечается чрезвычайно редко еще и потому, — считает М. Д. Александрова, — что одни психические явления больше подчиняются общевозрастным тенденциям, а другие — индивидуальным, которые могут перекрывать возрастные тенденции.

По данным многочисленных исследований, обобщенных М. Д. Александровой [1974], аналогичные закономерности проявляются в возрастной динамике интеллектуальных свойств.

По мнению Д. Векслера, интеллект молодых не тождествен интеллекту старых, так как у первых он обозначает скорее умственную готовность, способность к обучению и решению новых задач, а у вторых — способность справляться с широким кругом знакомых задач на основе богатого жизненного опыта, т. е. интеллект старых людей является скорее тем, что на быденном языке называют мудростью. В этом направлении и происходят возрастные сдвиги интеллектуальных свойств.

Двумя основными причинами ослабления интеллекта с возрастом считаются уменьшение объективности мышления и косность суждений. Под первым понимается преобладание суждений здравого смысла, окрашенных субъективным опытом, под вторым — излишняя категоричность суждений, стремление подвести все под рубрику верного и неверного. М. Д. Александрова, анализируя диаграмму возрастных изменений критичности мышления по данным американских авторов, делает вывод, что снижение критичности мышления у мужчин начинается после 30 лет, у женщин — после 40 лет, но у женщин спад более резкий.

Результаты многих исследований показывают, что пожилые и старые люди с трудом адаптируются к новым условиям. Например, было обнаружено, что пожилые (после 50 лет) значительно чаще оперируют установившимися схемами, чем молодые. Английский психолог С. Чаун объясняет это явление преобладанием вербального интеллекта над невербальным, что ведет к большей стереотипности суждений и, как следствие, к догматизму и косности поведения.

Высокий уровень образования уменьшает степень отрицательной корреляции интеллекта с возрастом. В работах, посвященных влиянию рода занятий на результаты тестовых испытаний, отмечается, что у пожилых ученых почти не изменяются с возрастом запас слов и общая эрудиция, у инженеров — многие невербальные функции, у бухгалтеров — быстрота арифметических действий и т. д. З. Ф. Есарева [1971], изучая на-

учную продуктивность преподавателей университета, установила, что первый пик научной продуктивности у преподавателей всех факультетов совпадает с периодом зрелости, второй пик продуктивности отмечается после 40 лет, если же преподаватель решает продолжать научную и педагогическую деятельность в пенсионном возрасте, он переживает третий пик научной продуктивности. Автор объяснила этот феномен сохранностью интеллектуальных функций пожилых преподавателей и тем, что их жизненная установка концентрируется на научной и педагогической работе, а сфера общения сужается в основном до научного общения.

Развивая свою мысль о сенсбилизации функций в процессе трудовой деятельности человека, Б. Г. Ананьев в уже упоминавшейся работе говорит о второй фазе эволюции функций, уже прошедших возрастное развитие, — о фазе специализации этих функций применительно к определенным объектам, операциям деятельности и более или менее значительным по масштабам сферам жизни. При этом не исключено, что оптимум специализированных функций может совпадать с начавшейся инволюцией общих свойств этих функций. В качестве примера приводится известное явление возрастающего объема и совершенствования профессиональной памяти в сочетании с общим снижением мнемической функции. Деятельность второй фазы определяется степенью активности человека как субъекта и личности, продуктивностью его труда и значительностью его вклада в общий фонд материальных и духовных ценностей общества.

И наконец, фактором, стабилизирующим нарастание возрастных изменений, является индивидуальность. Образование индивидуальности и обусловленное ею единое направление развития индивида, личности и субъекта в общей структуре человека стабилизируют эту структуру и являются важными факторами высокой жизнеспособности и долголетия (Ананьев, 1969).

Специфику генезиса эмоций и их проявления в пожилом возрасте проанализировал Т. А. Немчин [1987]. Прежде всего, отмечает он, в психике пожилого человека находят свое отражение все те физические недуги, которые к этому времени развиваются постепенно и иногда даже незаметно. Каждое из соматических нарушений отражается либо прямым, либо косвенным образом в переживаниях человека. Если такое нарушение не осознается, оно все равно отражается в психике человека на неосознанном уровне и так или иначе сопровождается неприятными ощущениями и в дальнейшем негативно окрашенными переживаниями этих ощущений. Изменения в деятельности анализаторов, ослабление памяти, снижение объема, переключаемости, насыщаемости внимания, рост показателей утомляемости внимания, падение физической и умственной работоспособности — все это не может не сопровождаться негативно окрашенными эмоциональными переживаниями. Изменения темперамента заключаются в росте интровертированности, общем снижении инициативности, в

частности коммуникативной активности, возрастании пассивности, снижении волевых качеств личности.

Нередко возникают трудности, связанные с использованием накопленных в течение жизни знаний, поскольку эти знания устарели. Во многих случаях эта проблема решается успешно: знания и опыт, которыми располагает профессионал, активно применяются в новых условиях. Однако бывает и так, что их использование тормозится некоторыми индивидуально-психологическими особенностями пожилых людей. Прежде всего это относится к устаревшим методам работы, стилю деятельности, не отвечающим изменившимся требованиям жизни. В таких случаях нужна глубокая перестройка, а она с возрастом удается все труднее. Особенно заметно это в тех областях науки и производства, которые изменяются наиболее интенсивно. Указанные обстоятельства очень остро переживаются пожилыми людьми. У них может развиваться чувство ненужности, бесполезности, неуверенности в себе, иногда чувство страха перед будущим. Возникают также семейные проблемы, утрачиваются коммуникации, что может сопровождаться чувством опустошенности, переживанием одиночества.

Общие изменения в эмоциональной сфере пожилого человека Т. А. Немчин характеризует следующими признаками: изменение подвижности, динамичности эмоциональных состояний, выражающееся либо в инертности, либо в лабильности эмоций; возрастание роли и места, занимаемого отрицательными эмоциями; высокая временная устойчивость высших эмоций, в том числе эмоций, связанных с индивидуальным творчеством. В пожилом возрасте значительно изменяется способность контролировать внешние проявления чувств (смех, радость, печаль). Однако нередко наблюдаются и противоположные явления — эмоциональная черствость, снижение эмпатичности.

К частным признакам эмоциональности у пожилых людей Т. А. Немчин относит устойчивое преобладание той или иной модальности переживаний. Это могут быть состояния тревоги, грусти, раздраженного недовольства. Эти изменения типичны, но не всеобщы. Имеется большая категория лиц, у которой до глубокой старости сохраняются оптимистическое настроение, бодрость духа. Большую роль в сохранении положительных эмоций играют специфический склад характера и личности, конкретные особенности темперамента и другие психические свойства, а также здоровый образ жизни, овладение специальными методами психической саморегуляции. Однако главными факторами автор считает благоприятную социально-психологическую обстановку и плодотворный творческий труд.

Говоря о возникающем под влиянием возрастных изменений «чувстве неуверенности в себе», Т. А. Немчин затронул проблему самооценки, которую более подробно рассматривают другие.

авторы (Борисова, 1981; Грановская, 1984; Корнеева, 19896). Л. Н. Корнеева [19896] считает, что этап выхода из профессиональной деятельности труден прежде всего для лиц с высокой устойчивой самооценкой. Способность к выполнению профессиональных задач на высоком уровне с годами падает, но самооценка остается прежней, что снижает успешность саморегуляции деятельности. До определенного момента это маскируется опытом, но в конечном итоге в деятельности начинают проявляться все характерные признаки неадекватной самооценки: постановка целей, не соответствующих возможностям, неспособность к оперативной самокоррекции и др. Коррекция же, тем более ломка самооценки, для данной возрастной группы очень болезненна. Основную задачу Л. Н. Корнеева видит в мягком изменении самооценки ситуативной успешности профессиональной деятельности, в обеспечении устойчивости общей самооценки личности и в ее компенсации за счет других видов деятельности. Отмечается также необходимость профилактики защитных способов сохранения устойчивости самооценки. Подробнее соотношение самооценки и саморегуляции рассмотрено в параграфе 3.2 настоящей монографии.

Значение профессиональной мотивации для этапа выхода из профессии неоднозначно. Мотивация, как уже упоминалось, является фактором, стабилизирующим возрастную инволюцию психических свойств. По мнению Р. М. Грановской [1984], профессиональная мотивация в этом возрасте усиливается в связи с ослаблением конкурирующих мотивов. Для пожилого человека его труд важен прежде всего с точки зрения самооценки: само преодоление трудностей дает ему положительно окрашенное ощущение одержанной победы во имя жизни и здоровья.

Вместе с тем по мере снижения уровня функциональных возможностей возрастает вероятность конфликта между этим уровнем, с одной стороны, самооценкой и мотивацией достижений — с другой. Такой конфликт может иметь место в любом возрасте, но на этапе выхода из профессиональной деятельности он заостряется в силу нереальности развития или восстановления прежнего уровня психических функций. Эффективная профессиональная деятельность может в течение какого-то времени осуществляться за счет дополнительного напряжения, стимулируемого самоконтролем, однако при этом возрастает физиологическая цена успешности.

Интропсихический конфликт заключается в необходимости выбора между двумя адаптационными стратегиями: сохранением психического и физиологического гомеостаза через отказ от достижения профессионально значимых результатов и достижением таких результатов ценой нарастания психофизиологической напряженности. Первая из этих стратегий предпочтительна, во всяком случае, для пожилого человека. Пример ее реализации приводит Е. М. Борисова [1981], описывая работниц с несложившейся профессиональной судьбой, у которых отсутствует конфликт между самооценкой и уровнем достижений в профессии, так как они находят возможность для самовыражения, раскрытия своих способностей в отношениях с окружающими и

за пределами профессии. И тут целесообразно еще раз вернуться к работе Р. М. Грановской [1984], которая считает, что многие пожилые люди, относясь к себе с повышенной требовательностью, не учитывают, что работоспособность человека старшего возраста, его производственная ценность оцениваются не только его индивидуальной производительностью, но и по тому полезному влиянию, которое он оказывает на коллектив в целом, поскольку его труд сочетается с передачей опыта и знаний молодым. И, надо добавить, по тому примеру ответственного отношения к труду, который он подает.

Очень важную мысль о соотношении профессиональных и внепрофессиональных интересов высказал Б. М. Теплов [1985] Б «Заметках психолога при чтении художественной литературы». Анализируя одну из «Маленьких трагедий» Пушкина, автор делает вывод, что трагедия Сальери началась гораздо раньше того момента, когда он позавидовал Моцарту. Она началась с того, что, достигнув полного профессионального успеха в той самой музыкальной области, которую он «упрямо и надменно» избрал единственным содержанием своей жизни, он начал переживать глубокую неудовлетворенность, и перед ним встал вопрос о самоубийстве. И Моцарта Сальери ненавидит больше всего за то, что Моцарт в противоположность ему является представителем величайшей свободы духа. Сочинение музыки было для Моцарта включено в жизнь, являлось своеобразным отражением и переживанием жизненных смыслов, тогда как для Сальери никаких смыслов, кроме музыкальных, на свете не было, и музыка, превратившаяся в единственный и абсолютный смысл, стала бессмысленной. И далее Б. М. Теплов расставляет все точки над «и»: Сальери становится рабом «злой страсти», зависти, потому что он, несмотря на глубокий ум, высокий талант, замечательное профессиональное мастерство, — человек с пустой душой. Наличие одного лишь изолированного интереса, вбирающего в себя всю направленность личности и не имеющего опоры ни в мировоззрении, ни в подлинной любви к жизни во всем богатстве ее проявлений, неизбежно лишает человека внутренней свободы и убивает дух.

Опираясь на вышесказанное, можно сделать общий вывод: *фундамент профессионального долголетия закладывается на всем протяжении продуктивной жизни человека, начиная с этапа выбора профессии.* Формирование профессиональной мотивации, адекватно высокой, устойчивой и в то же время гибкой самооценки, образование, высокий профессионализм, овладение навыками самоконтроля и саморегуляции, развитие интеллекта, расширение сферы интересов за рамки профессиональной области, наконец, становление индивидуальности человека — все это достигается годами оптимизации и самооптимизации, в этом заключается важнейший аспект психологического обеспечения профессиональной деятельности и долголетия.

Другой аспект — оптимизация профессиональной среды пожилого человека. Благоприятная социальная среда, рациональная организация труда, профилактика негативных возрастных изменений организма и психики — залог стабилизации работоспособности и сохранения психологического комфорта стареющего человека. Р. М. Грановская подчеркивает значение общения профессионала, находящегося на заключительном этапе профессионального пути, с молодыми коллегами: поддерживая и укрепляя контакты с молодыми, соперничая их поражениям и победам, он завоевывает их уважение и любовь и вместе с тем укрепляет свою активную позицию. В том случае, когда он связывает свои радости с будущим своих детей, учеников или своего труда, он сохраняет себе перспективу развития как личности и духовную молодость.

Было бы ошибкой отказываться от использования различных форм повышения квалификации для лиц предпенсионного возраста, объясняя это их, якобы, «неперспективностью». Овладение новыми методами (например, компьютерной грамотностью) позволяет опытному профессионалу ощутить возможность роста, открывает перед ним новые перспективы, освобождает от рутины и шаблона в работе и тем самым отодвигает конец продуктивного периода жизни.

Важнейшей социальной и психологической проблемой является выход человека на пенсию, обеспечение внутренне бесконфликтного профессионального финиша. Вот как ярко раскрывает психологический смысл этого рубежа Б. Г. Ананьев: «Естественно, конец трудовой деятельности неизбежно становится финалом самой человеческой жизни, драматической развязкой в форме открытого или скрытого конфликта человека и мира. Психологическая драма старости человека, как на это справедливо указывают многие исследователи, заключается не только в том, что старый человек постепенно теряет своих близких и вообще людей своего поколения, но и в том, что он выключается из общественного процесса совокупного производительного труда, перестает трудиться, пользуясь правом на пенсионное обеспечение. При этом причиной дезинтеграции личности является не только само прекращение систематического труда, но и постепенное разрушение в самом внутреннем мире человека главной ценности — переживания труда как блага, как субъективного творческого отношения человека к окружающему миру. Именно поэтому сохранение трудового тонуса, продолжение в разных видах общественно полезной деятельности и после наступления пенсионного возраста является важнейшим условием морально-психического здоровья пожилых и старых людей» [1969. С. 176].

Развивая эту мысль, Р. М. Грановская [1984] пишет, что хорошее самочувствие в пожилом возрасте опирается на сохранение некоторого объема трудовой деятельности. Труд отвлекает от болезненной сосредоточенности на физиологических и психологических изменениях своего организма и повышает интерес к внешнему миру. От того,

в какой мере сохранена возможность посильного труда и общения с внешним миром, зависит не только общее самочувствие и настроение, но и уверенность в себе старых людей. Более половины всех вышедших на пенсию отмечают ухудшение самочувствия. Поэтому если переход на пенсию неизбежен, его следует осуществлять не резко, а постепенно, ибо жизненный тонус и хорошее эмоциональное состояние зависят от сохранения и поддержания трудовых стереотипов и привычных форм общения в трудовом коллективе.

Когда в связи с выходом на пенсию лишается работы человек, для которого она составляла весь смысл жизни, он оказывается перед лицом старости психически безоружным. Резкое изменение всего склада жизни, невзирая на снятие нагрузки, может привести к ухудшению психического здоровья, поскольку подобная перемена может обернуться стрессовой ситуацией. Для предотвращения подобных последствий желательно изменить психологическую ориентацию специалистов, связанную с их нежеланием менять свое высокое должностное положение: они предпочитают остаться совсем вне производственной сферы, чем потерять престиж. Отдавая себе отчет в необходимости частичного сохранения рабочей нагрузки, но страшась утраты достигнутого положения, они ищут работу на новом месте. Разумнее преодолевать этот психологический барьер и искать пути перехода к менее ответственному и более простому труду па возможности на прежнем месте работы, так как всякий переход сопряжен с изменением стереотипа, что может потребовать слишком больших усилий.

Особое значение на заключительном этапе профессиональной жизни человека приобретают психологическое время личности и возможности регуляции психологического возраста. Эти вопросы подробно рассмотрены в работе Е. И. Головахи и А. А. Кроника [1984], которые отмечают несовпадение субъективной оценки человеком своего возраста и действительного возраста. Объяснение этого несовпадения авторы видят в социальных факторах, обуславливающих оценку личности собственного возраста. Таким фактором может выступить существующая в обществе система возрастн-ролевых ожиданий, предъявляемых к достижению личностью определенного статуса, соответствующего тому или иному возрасту. С этой точки зрения самооценка возраста является результатом сопоставления личностью своих наличных достижений в различных сферах жизнедеятельности с предъявляемыми к ней возрастн-ролевыми ожиданиями. В случае, если достижение человека опережают социальные ожидания по отношению к нему, он будет чувствовать себя старше истинного возраста; если же человек достиг меньшего, чем от него ждут в данном возрасте, то он будет чувствовать себя моложе. Авторы оговаривают, что эти закономерности относятся к зрелому возрасту, что для пожилого и старческого возраста могут быть характерны иные

механизмы. Следуя их логике, попробуем распространить влияние фактора социальных ожиданий на пожилой возраст. По-видимому, существующая в обществе система возрастно-ролевых ожиданий исходит из закономерностей снижения активности, работоспособности, творческих достижений по мере старения человека. Поэтому, если снижение активности и эффективности деятельности меньше, чем от человека ждут в данном возрасте, он чувствует себя моложе, и наоборот.

Психологический возраст принципиально обратим, — считают Е. И. Головаха и А. А. Кроник, — человек не только стареет в психологическом времени, но может и молодеть в нем за счет увеличения психологического будущего или уменьшения психологического прошлого. Психологический возраст как мера субъективной реализованности психологического времени личности дает возможность в любом хронологическом возрасте выйти за пределы его фатальной определенности, изменить положение личности в возрастной градации. Возможности эти, однако, не безграничны. Авторы предлагают метод психовозрастной саморегуляции, основанный на активном творческом отношении к собственной жизни. Поскольку по развиваемой ими теории психологический возраст определяется прежде всего долей реализованных межсобытийных связей в их общей структуре, он может быть изменен благодаря реконструкции личностью этих связей — пересмотру будущей жизненной перспективы и переосмыслению роли прошлых событий, их влияния на настоящее и будущее. Так, психологическая старость может наступить для человека и в сравнительно молодом возрасте, когда он большинство наиболее значимых событий относит к прошлому и не видит в них причин и средств реализации значимых событий в будущем. В этом случае прошлое становится замкнутой, самодовлеющей системой, оторванной от будущего человека, его жизненной перспективы, а сам человек психологически увеличивает свой возраст, преждевременно приближаясь к старости, если не по хронологическому и биологическому возрасту, то по крайней мере по субъективному самоощущению. Как показало проведенное авторами исследование, измерение психологического возраста выполняет некоторую психотерапевтическую функцию, помогая отдельным лицам осознать пессимистический характер их отношения к собственному времени жизни, преобладание в нем реализованных отношений над актуальными и потенциальными. И здесь исключительно важно, чтобы, исходя из полученных данных о своем психологическом возрасте, человек мог сознательно изменять соотношение ретроспективных и перспективных элементов в субъективной картине жизненного пути, реконструируя причинно-целевые связи между событиями так, чтобы они осознавались реальными условиями и предпосылками будущих достижений.

Из вышеизложенного вытекает еще один путь психологического обеспечения профессионального долголетия — выявления лиц с деформированной жизненной перспективой и проведение с ними специальной психотерапевтической работы, направленной на создание социально значимых и реально достижимых

жизненных программ, учитывающих интересы и возможности самой личности, ее индивидуально-психологические особенности.

## ЛИТЕРАТУРА

1984. *Алдашева А. А.* Особенности личной адаптации в малых изолированных коллективах: Автореф. канд. дис. Л., 1984.
- Александрова М. Д.* Проблемы социальной и психологической геронтологии, Л., 1974.
- Алишев Н. В., Широков В. Д.* Общие основы построения исследования // Профориентация и профотбор молодежи на рабочие профессии / Под ред. Н. В. Алишева. М., 1987.
- Американские буржуазные теории управления: Критический анализ* / Под ред. Б. З. Мильнера, Е. А. Чижова. М., 1978.
- Амосов Н. М.* Раздумья о здоровье. М., 1978.
- Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество / Под ред. Б. Г. Ананьева. Вып. 2. Л., 1967.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.
- Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. М., 1980.
- Арефьев С. Л.* Изучение процесса профессиональной адаптации психолога в промышленности: Дис. канд. психологии; 19.00.03. Л., 1978.
- Березин Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. М., 1988.
- Блажене И. М.* Взаимосвязь психического и соматического состояний у студентов в процессе учебной деятельности: Автореф. канд. дис. Л., 1986.
- Блажис Р. Д., Блажене И. М.* Динамика психического и соматического состояний в процессе адаптации студентов к условиям обучения в вузе // Вестн. Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1986. Вып. 2.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Борисова Е. М.* О роли профессиональной деятельности в формировании личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анциферовой. М., 1981.
- Бородкин Ф. М., Коряк Н. М.* Внимание: конфликт. Новосибирск, 1983.
- Будулова В. Г.* Психологическая адаптация курсантов к условиям вуза // Вести. Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1985. № 27.
- Вергасов В. М.* Проблемное обучение в высшей школе. Минск, 1977.
- Вопросы психогигиены* / Под ред. Л. А. Богданович. М., 1971.
- Гальцин В. Ф.* Психологические исследования и охрана здоровья рабочих // Психологический журнал. 1986. Т. 7, № 1.
- Гейжан Н. Ф.* Индивидуальный подход к формированию профессиональных планов старшеклассников: Автореф. канд. дис. Л., 1984.
- Геллерштейн С. Г.* К вопросу о профессиональной типологии // История советской психологии труда / Под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носкова. М., 1983.
- Георгиева И. А.* Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: Автореф. канд. дис. Л., 1986.
- Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.
- Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. Киев, 1984.
- Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. Л., 1984. *Гундаров И. А., Киселева Н. В., Копина О. С.* Медико-социальные проблемы формирования здорового образа жизни. М., 1989.
- Гуревич К. М.* Профессиональная пригодность и индивидуально-психологические особенности людей // Психологические вопросы профессиональной пригодности: Тез. докл. к науч. конф., 25—26 мая 1981. Вильнюс, 1981.
- Дмитриева М. А.* Применение метода обобщения независимых характеристик для диагностики психологических причин несчастных случаев на производстве // Задачи и методы профессиональной психодиагностики / Под ред. В. И. Войтко и Ю. З. Гильбуха. Киев, 1981.
- Дмитриева М. А.* Человеческий фактор на производстве. Л., 1989. *Дмитриева М. А.* Психологический анализ системы «человек — профессиональная среда» // Вестн. Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1990. Вып. 1. (№ 6).
- Дмитриева М. А., Елисеев С. А.* О предрасположении к несчастным случаям // Проблемы общей и инженерной психологии / Под ред. А. А. Бодалева (Экспериментальная и прикладная психология; Вып. 7). Л., 1976.
- Дмитриева М. А., Елисеев С. А., Парачев А. М.* О личностном факторе производственного травматизма // Физиология человека. 1976. Т. 2, № 3.
- Дмитриева М. А., Соколов В. П.* Классификация психологических причин несчастных случаев на производстве // Психология — производству и воспитанию / Под ред. Е. С. Кузьмина. Л., 1977.
- Елисеев С. А.* Методические рекомендации по проведению обучения, воспитания и профотбора в связи с охраной труда на хлопкоочистительном заводе. Ташкент, 1976.
- Елисеев С. А.* Основные проблемы психологии безопасности труда //



Психологический журнал. 1982. Т. 3, № 5.

*Есарева З. Ф.* Динамика научного творчества преподавателей в зависимости от возраста // Возрастная психология взрослых: Тез. докл. к науч. конф., 27—29 октября 1971; Вып. 2. Л., 1971.

*Иванчик Т. Ф.* К вопросу о формировании у старшеклассников общественно значимой направленности личности // Актуальные проблемы социальной психологии: Материалы Всесоюз. симпозиума. Кострома, 1986.

*Ильин Е. П.* Методические указания к практикуму по психофизиологии. М., 1981.

*Ильин Е. П.* Нейродинамические особенности личности и эффективность деятельности // Личность и деятельность. Л., 1982. (Экспер. и прикл. психология; Вып. 11).

*Исмагилов Р. У.* Особенности вторичной социально-психологической адаптации рабочего: Автореф. канд. дис. Л., 1981.

*Иссурина Г. Л.* Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений // Групповая психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера. М., 1990.

*Казначеев В. П.* Современные аспекты адаптации. Новосибирск, 1980. *Карвасарский Б. Д.* Психотерапия. М., 1985.

*Климов Е. А.* Личность, профессиональная и научно-практическая консультация // Молодежь и труд / Под ред. В. А. Ядова. М., 1970.

*Климов Е. А.* Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта // Вопросы теории и методики индивидуальной профконсультации учащихся. Л., 1976. (Научные труды ВНИИ ПТО; Вып. 32).

*Колызаева Н. Г.* Формирование адаптивных характеристик личности у «студентов в начальный период обучения: Автореф. канд. дис. Л., 1989.

*Кон И. С.* Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. Т. 5, № 4.

*Кондрацкий А. А.* Тест для диагностики отношения оператора к принятию риска // Вопросы психологии. 1982, № 3.

*Кораблина Е. П.* Становление психологической готовности к инженерной деятельности у студентов технического вуза: Дис. канд. психологии: 19.00.03. Л., 1990.

*Корнеева Л. Н.* Роль самооценки в обеспечении надежности деятельности пилота и эффективности подготовки летных кадров // Проблемы безопасности полетов. Авиационная эргономика и подготовка летного состава. М., 1984. (Труды ГосНИИ гражд. авиации; Вып. 229).

*Корнеева Л. Н.* Самооценка как фактор саморегуляции деятельности пилота: Дис. канд. психологии: 19.00.03. Л., 1984.

*Корнеева Л. Н.* Принципы целенаправленного формирования самооценки // Психологическое обеспечение социального развития человека / Под ред.: А. А. Крылова. Л., 1989.

*Корнеева Л. Н.* Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности // Вести. Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1989. Вып. 4, № 27.

*Костенко Н. В., Оссовский В. Л.* Ценности профессиональной деятельности. Киев, 1986.

*Котик М. А.* Психология и безопасность. Таллинн, 1981.

*Котик М. А., Емельянов А. М.* Ошибки управления: Психологические причины. Таллинн; Валгус, 1985.

*Критический анализ теории и практики менеджмента: Пер. с нем. / Под ред. П. Ф. Почкина и Г. А. Шпилько. М., 1976.*

*Круг И.* Торопись не спеша. Таллинн, 1983.

*Крэм Д.* Программированное обучение и обучающие машины: Пер. с англ. М., 1965.

*Кудрявцев Т. В., Сухарев А. В.* Влияние психологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 1985. № 1.

*Кузнецова И. В.* Психологический анализ принятия решения о выборе профессии // Профессиональная ориентация школьников: Тез. Всесоюз. науч.-практ. конф. Ярославль, 1986.

*Кулагин Б. В.* Основы профессиональной психодиагностики. М., 1984.

*Кулиш И. Г.* Влияние конфликтов на работе на возникновение невротических реакций // Условия формирования и пути предупреждения неврозов и аномалий личности / Под ред. Г. К. Ушакова, Б. Д. Петракова. М., 1972.

*Кухарева Т. А.* Адаптация молодых специалистов-инженеров: Автореф. канд. дис. Л., 1980.

*Леонгард К.* Акцентуированные личности: Пер. с нем. Киев, 1981.

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

*Мацкевич А. Л.* Специфические характеристики субъекта общения в процессе профессиональной адаптации будущего молодого специалиста: Автореф.-канд. дис. Л., 1987.

*Милерян Е. А.* Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора // Очерки психологии труда оператора / Под ред. Е. А. Милеряна. М., 1974.

*Михайлова И. В.* Психологические проблемы изучения профессионального жизненного пути в целях профессиональной ориентации // Профессиональная ориентация школьников: Тез. Всесоюз. науч.-практ. конф. Ярославль, 1986.

*Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е. Э. Смирновой. Л., 1984.*

*Мясоед П. А.* Анализ психологических причин производственного травматизма: Автореф. канд. дис. Л., 1980.

*Наенко Н. И.* Психическая напряженность. М., 1976.

*Небылицын В. Д.* Надежность работы оператора в сложной системе управления // Инженерная психология / Под ред. А. Н. Леонтьева. М., 1964.

*Немчин Т. А.* Состояние нервно-психического напряжения. Л., 1983.

*Немчин Т. А.* Специфика социально-психологических факторов генезиса эмоций и их проявлений в пожилом возрасте // Вести. Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1987. Вып. 4 (№ 27).

*Никифоров Г. С.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности // Работе с кадрами — научное обеспечение / Редколл.: Ю. Н. Голубев и др. Л., 1989.

*Никифоров Г. С.* Самоконтроль человека. Л., 1989.

*Овдей С. В.* Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей: Автореф. канд. дис. Л., 1978.

*Орлов Ю. М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Дис. докт. психологии: 19.00.07. М., 1984.

- Ликала И. Психологические аспекты причин производственного травматизма // Психология труда / Под ред. К. К. Платонова. М., 1979.
- Платонов К. К. Вопросы психологии труда. М., 1970.
- Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.
- Попов А. В. Концептуальные основы менеджмента в США и их эволюция. М., 1989.
- Проблемы экспериментальной психологии личности; Вып. 5. / Под ред. В. С. Мерлина. Пермь, 1968.
- Прыгин Г. С. Проявление феномена автономности — зависимости в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1984, № 2.
- Прыгин Г. С., Степанский В. И., Фарютин В. П. Влияние особенностей-саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников // Вопросы психологии. 1987, № 4.
- Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1981.
- Рескина С. Е. Роль самооценки школьников в процессе профессионального самоопределения: Автореф. канд. дис. Л., 1986.
- Робалде А. Л. О личностной адаптации в профессиональной деятельности // Вестн. Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1986. Вып. 3.
- Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организациях: Пер. с англ. М., 1980.
- Родина О. Н. Динамика эмоционально-личностных проявлений хронического утомления: Дис. канд. психологии: 19.00.03. М., 1989.
- Ронгинская Т. И. Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов: Автореф. канд. дис. Л., 1987.
- Рубащявичене М. С. Особенности становления профессионала (на примере прядильщиц и ткачих): Автореф. канд. дис. М., 1985.
- Рыбаков Н. А. Автобиографии рабочих и их изучение. М.; Л., 1930.
- Селин В. Ю. Соотношение операциональных и личностных показателей, значимых для эффективности трудовой деятельности в условиях Крайнего Севера: Автореф. канд. дис. М., 1990.
- Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия. Л., 1990.
- Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: Автореф. канд. дис. Л., 1985.
- Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Л., 1977.
- США: Организационные проблемы управления / Под ред. Б. З. Мильне-ра. М., 1976.
- Талызина Н. Ф. Технология обучения и ее место в педагогической теории // Совр. высшая школа. 1977. № 1.
- Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / М., 1983.
- Теплое Б. М. Избранные труды: В 2 т. М., 1985.
- Терешкин А. Ф. Индивидуально-психологическое исследование каскадеров // Психологические проблемы индивидуальности: Науч. сообщ. к семинару-совещанию молодых ученых; Вып. 2. Л., 1984.
- Трошихин В. А., Молдавская С. К., Кольченко Н. В. Функциональная подвижность нервных процессов и профессиональный отбор. Киев, 1978.
- Укке Ю. В. Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в США // Вопросы психологии. 1970. № 1.
- Условия формирования и пути предупреждения неврозов и аномалий личности / Под ред. Г. К. Ушакова, Б. Д. Петракова. М., 1972.
- Физиология экстремальных состояний и индивидуальная защита человека: Тез. докл. I Всесоюз. конф. / Под ред. Е. И. Воробьева. М., 1982.
- Фирсова С. В. Психолого-педагогические вопросы профессиональной подготовки водителей троллейбуса. Владимир, 1989.
- Фирсова С. В. Психологические аспекты профессиональной подготовки водителей троллейбусов: Дис. канд. психологии: 19.00.03. Л., 1990.
- Хаккер В. Инженерная психология и психология труда: Пер. с нем. М., 1985.
- Цагарелли Ю. А. Изучение зависимости самооценки способностей от свойств нервной системы // Психофизиологическое изучение учебной и спортивной деятельности / Редколл.: Е. П. Ильин и др. Л., 1981.
- Чернова Э. В. Организация и основные направления педагогических исследований в США: Автореф. канд. дис. М., 1988.
- Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
- Шишкина Л. И. Социально-правовые вопросы профориентации молодежи. Л., 1976.
- Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. М., 1986.
- Ясюкова Л. А. Проблемы адаптации руководителей научных подразделений промышленного предприятия // Вестн. Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1987. Вып. 4 (№ 27).
- Bruner J. Y. W pozukiwaniu teorii nauczania. Warszawa, 1974.
- Dave R. O. Development in Educational Technology. New Delhi, 1973.
- Drucker P. Management. Tasks. Responsibilities. Practices. London, 1974.
- Dubrin A. Fundamentals of Organizational Behavior. New York, 1978.
- Encyclopedia of Professional Management / Ed. by I. R. Bittel. New York, 1978.
- Haimann T., Scott W. Management in the Modern Organisation. Boston, 1974.
- Hornby D., Thomas R. Towards a better Standart of Management. // Personnel Management. 1989.
- Kast F., Rosenzweig I. Organization and Management. A systems Approach. New York, 1970.
- Kolb D., Lublin S., Spoth J., Baker R. Strategic Management Development. Using Experiential Learning Theory to Assess and Develop Managerial Competencies // Journal Management Development. 1986. 5, 3.
- Lenk K- Technologia informacyjna i spoleczenstwo // Mikroelektronika i spoleczenstwo. Warszawa, 1978.
- Rodin J., Salovey P. Health psychology // Annual Review of Psychology. 1989. Vol. 40.
- Rosenman R. N., Swan G. E., Qarmelli D. Definition assesment and evolution of the Type A behavior pattern // Type A behavior pattern current trends and Future Directions / Ed. by B. K. Houston, C R. Snyder. New York, 1988.
- Smith A. An Inquiry into the- Nature and Causes of the Wealth of Na-ions. New York, 1937.
- Wren D. The Evolution of Management Thought. New York, 1972.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	3
Глава 1. Профессиональное самоопределение (С. А. Боровикова) .	
1.1. Факторы выбора профессии.....	6
1.2. Управление профессиональным самоопределением . . .	13
Глава 2. Профессиональная подготовка (Т. П. Водолазская, Г. С. Никифоров).....	23
2.1. Технология профессиональной подготовки . . .	—
2.2. Принципы технологии профессиональной подготовки . . .	32
Глава 3. Профессиональная деятельность .....	43
3.1. Психологические факторы профессиональной адаптации (М. А. Дмитриева) .....	—
3.2. Профессиональная психология личности (Л. И. Корнеева) .	61
3.3. Психология менеджмента (Г. С. Никифоров, Ю. Н. Сливкин).....	84
Глава 4. Психология здоровья . . . . .	96
4.1. Психологический аспект формирования здорового образа жизни (Я. В. Ходырева).....	—
4.2. Психогигиена профессиональной деятельности (Л. Н. Корнеева) .....	ЮЗ
4.3. Кабинет психологической разгрузки на предприятии (В. И. Тимофеев, Ю. И. Филимоненко).....	112
4.4. Психологическое обеспечение безопасности профессиональной деятельности (М. А. Дмитриева).....	127
4.5. Профессиональное долголетие (М. А. Дмитриева) . . .	.137
Литература .....	148









