



УДК 378.12:316.44

© Т. Б. Сергеева, 2013

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сергеева Т. Б. – канд. психол. наук, доцент кафедры «Теоретическая и экспериментальная психология», тел. (343) 338-44-54, e-mail: tamara.2005@mail.ru (РГППУ)

В статье анализируются проблемы, связанные с исследованием профессиональной мобильности преподавателя высшей школы. Мобильность определяется как стратегия адаптации к меняющимся условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности, которая является частным случаем общей жизненной стратегии субъекта. Психологическая готовность к педагогической деятельности рассматривается как детерминанта выбора тех или иных стратегий адаптации (в том числе и стратегии профессиональной мобильности).

In the article the study problems of professional mobility of university lecturer are analyzed. Mobility is defined as a strategy of adaptation to changing conditions for carrying out professional-pedagogical activity which is a particular case of subject's general life strategy. Psychological readiness for pedagogical activity is considered as a determinant of choice of that or other strategies of adaptation (including the strategy of professional mobility).

Ключевые слова: профессиональная мобильность, преподаватель высшей школы, адаптация, стратегии адаптации, психологическая готовность к педагогической деятельности.

В последнее десятилетие в научной литературе, официальных документах, регламентирующих функционирование российской системы образования, и, наконец, в перечне требований, предъявляемых работодателями к специалистам, все чаще встречаются сочетания «профессиональная мобильность», «мобильная личность», «мобильный специалист». Понятие «мобильность» означает подвижность, соответственно, мобильный человек – это человек подвижный, способный к быстрому передвижению, изменению. Предшествующие исследования выявили различные виды мобильности: социальную, академическую, культурную, социокультурную, профессиональную и другие. В психологических словарях профессиональная мобильность трактуется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно



овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности. Глоссарий по психологии профессионального развития определяет ее как возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда. Профессиональная мобильность предполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-то заданий в смежных отраслях производства, а также высокий уровень профессиональных знаний, готовность к оперативному отбору и реализации оптимальных способов выполнения заданий в области своей профессии [1].

Данная статья посвящена проблемам исследования профессиональной мобильности преподавателя высшей школы. В условиях реформирования системы образования России от преподавателя требуются мобилизация всех его внутренних ресурсов, готовность к инновациям, желание совершенствоваться, расширять границы своей компетентности, перестраивать привычную структуру деятельности. В то же время, как отмечают многие специалисты, образование – это огромная инерционная система, в которой разработка и внедрение новых методик занимает годы и десятилетия. Иллюстрацией реальной ситуации в вузах могут служить результаты опроса, проведенного Л.В. Горюновой в Южном федеральном округе с целью выявления потребностей и возможностей современных преподавателей к постоянному профессиональному совершенствованию и изменению профессиональной деятельности. Около 58% преподавателей не знают, чего они хотели бы добиться в профессиональном плане в ближайшие три года, т.е. более половины опрошенных не определились в направлении и не имеют конкретной цели своего профессионального развития на краткосрочный период, 30% опрошенных никогда не изменяли свою профессиональную деятельность, а 48% с трудом осваивают новые виды своей профессиональной деятельности. Таким образом, очевидно, что около половины преподавателей не имеют опыта осуществления внутренней профессиональной мобильности [2].

Остро стоит проблема поиска психологических детерминант профессиональной мобильности преподавателя, которые позволили бы кадрам высшей школы соответствовать современным требованиям к педагогу. Существует мнение, что воспитать мобильную личность может только мобильная личность. Сложившееся представление о профессиональной мобильности человека как способности менять профессию или род деятельности в условиях высокой динамичности общественных отношений и связей не вполне приемлемо для системы образования, где всегда ценились стабильность и преданность профессии. Очевидно, что применительно к обозначенной проблеме более релевантен подход, согласно которому профессиональная мобильность определяется как интегративная, целостная характеристика субъекта деятельности, обеспечивающая гибкую ориентацию в динамичных профессиональных условиях (как внутренних, так и внешних) (М.В. Кормильцева [3]).



Проведенный анализ теоретических и прикладных исследований профессиональной мобильности выявил ряд противоречий и проблемных зон в научных изысканиях, часть из которых будут рассмотрены далее.

Первое противоречие связано с пониманием профессиональной мобильности как характеристики действующего специалиста, с одной стороны, и ее изучением преимущественно на стадии профессиональной подготовки (Н.В. Альбрехт [4], Л.В. Горюнова [2], Б.М. Игошев [5], М.В. Кормильцева [3] и др.). Безусловно, подготовка мобильного специалиста – это актуальная проблема системы образования, которая требует эффективного решения. Но оценить эту эффективность, пока сегодняшний студент не приступил к самостоятельной профессиональной деятельности, крайне сложно. Исследования мобильности сложившегося профессионала малочисленны (Л.А. Амирова [6], А.М. Санько [7]), а проблема профессиональной мобильности преподавателя вуза вообще крайне редко попадала в поле исследовательского интереса (Ч.И. Ильдарханова [8]). Исследование мобильности действующего профессионала требует иной методологии, поскольку реализация компетентностного подхода, характерного для большинства работ по мобильности будущего специалиста, не позволяет раскрыть всей сложности проблемы. Наша работа основана на реализации субъектно-деятельностного подхода, позволяющего рассматривать мобильного педагога как активного субъекта своего жизненного и профессионального пути, способного к выбору продуктивных стратегий адаптации к меняющимся условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Второе противоречие связано с неопределенностью места профессиональной мобильности в структуре личности. Трактовка мобильности как свойства личности является предельно упрощенной. Исследователи расширяют это толкование. Л.В. Горюнова выделяет три взаимосвязанных сущности профессиональной мобильности: *качество личности*, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; *деятельность человека*, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; *процесс преобразования* человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды. В соответствии с этой структурой автор предлагает изучать профессиональную мобильность на уровне личностных качеств (адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальная подвижность); на уровне характеристик деятельности (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность); на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды [2].

При всем разнообразии теоретических моделей мобильности и широком спектре ее индикаторов в эмпирических исследованиях, можно отметить, что в описания включаются самые различные характеристики, свойственные

всем уровням интегральной индивидуальности. Такие индикаторы мобильности как активность, пластичность, сензитивность не вполне корректно считать свойствами личности. Совокупность признаков мобильности можно было бы назвать симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Модели мобильности, включающие в себя определенные наборы индивидуально-психологических свойств, в некоторой степени ограничены теоретическими воззрениями авторов. Нельзя отрицать, что профессиональная мобильность связана с индивидуальными свойствами, это единство и нашло свое отражение в понятии «мобильная личность». В исследовании профессиональной мобильности преподавателя высшей школы индивидуальность рассматривается как одна из детерминант мобильности. На эмпирическом этапе работы будет проверяться гипотеза о детерминированности профессиональной мобильности преподавателя его разноуровневыми индивидуальными свойствами. Основанием для выдвижения такой гипотезы послужили как результаты теоретического анализа работ других авторов, так и наши предшествующие исследования, посвященные проблеме психологической готовности к педагогической деятельности [9]. Готовность рассматривается большинством авторов как компонент или характеристика мобильности (о характере сопряженности этих феноменов будет сказано ниже), и предшествующие результаты представляют интерес в рамках проблемы мобильности. *Исследование взаимосвязи готовности к педагогической деятельности с индивидуальными свойствами молодых преподавателей* показало, что из психодинамических свойств наибольшее влияние на уровень готовности оказывают показатели коммуникативной сферы, в частности коммуникативная эргичность и экстраверсия. У студентов-выпускников наряду со свойствами коммуникативной сферы большую роль в определении многих показателей готовности играют свойства интеллектуальной сферы: интеллектуальная эргичность, интеллектуальная пластичность, интеллектуальная скорость и индекс интеллектуальной активности. Готовность студентов-выпускников к педагогической деятельности тесно связана также с показателями активностных шкал – индексом интеллектуальной активности, индексом коммуникативной активности, индексом общей активности, индексом общей адаптивности.

Из личностных свойств молодых преподавателей лишь отношение к работе определяет большую часть показателей готовности. Отдельные показатели связаны с показателями коммуникативной сферы: открытостью в общении и конформностью. На общий уровень готовности студентов-выпускников помимо отношения к работе влияет также уровень притязаний, богатство эмоциональных реакций и дисциплинированность.

На показатели готовности молодых преподавателей оказывают влияние такие социально-психологические свойства, как общая интернальность, интернальность в области достижений, области неудач, семейных отношениях и производственных отношениях. У студентов отдельные показатели готовности обусловлены интернальностью в области достижений.



Эти результаты показывают, что детерминация психологической готовности (возможно, и мобильности как связанной с ней характеристики) индивидуальными свойствами неоднозначна, зависит от этапа профессионализации. Это дает основание предположить, что включение в модель мобильности определенных свойств будет не столь продуктивной стратегией исследования, как рассмотрение мобильности *во взаимосвязи* с максимальным количеством разноуровневых свойств, что и позволит в перспективе сформировать оптимальный перечень характеристик.

Третье противоречие связано с нечеткостью соотношения понятий «мобильность» и «адаптация». Адаптивность рассматривается как характеристика профессиональной мобильности во многих работах (Л.А. Амирова [6], Л.В. Горюнова [2], Б.М. Игошев [5], М.В. Кормильцева, [3]). Можно выделить подход Ю.Ю. Дворецкой, которая определяет профессиональную мобильность как механизм адаптации личности, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением [10]. Мы понимаем *профессиональную мобильность как стратегию адаптации к меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности, которая является частным случаем общей жизненной стратегии субъекта.*

Один из важнейших аспектов понимания сути профессиональной адаптации – оценка соотношения активной (регулирование) и пассивной (отражение) функций субъекта адаптации в адаптационной ситуации. Существует мнение, 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 неразрывна 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.

Можно согласиться с точкой зрения А. А. Реана, утверждающего, что различие типов адаптационного процесса по критерию «активный – пассивный» не является конструктивным, поскольку так называемый «конформный» тип, характеризующийся «пассивным» принятием целей и ценностей группы, тоже активный. Но здесь речь идет об активном приспособлении личности, об активном самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями среды. Просто пассивного принятия ценностных ориентации среды (в том числе профессиональной) без активного самоизменения быть не может, если речь, действительно, идет о процессе адаптации. В связи со сказанным, критерием различения типов адаптационного процесса А. А. Реан предлагает считать не «активность – пассивность», а вектор активности, его направленность. Направленности вектора активности «наружу» соответствует один тип адаптационного процесса, характеризующийся активным влиянием личности на среду, ее освоение и приспособление к себе. Направленности вектора активности «внутри» соответствует другой тип адаптационного

процесса. Он связан с активным изменением личностью себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных инструментальных, поведенческих стереотипов. Это тип активного самоизменения и активного самоприспособления к среде. Существует еще и третий тип адаптационного процесса, причем этот тип как раз и является наиболее распространенным и наиболее эффективным с точки зрения адаптации. Этот тип А. А. Реан называет вероятностно-комбинированным. Вероятностно-комбинированный тип основан на использовании обоих вариантов вышеупомянутых «чистых» типов. Выбор того или иного варианта осуществляется в результате оценки личностью вероятности успешности адаптации при разных типах адаптационной стратегии (вектор активности «внутри» или «наружу») [11].

Исходя из анализа различных подходов, под адаптацией понимается непрерывный, самостоятельный, внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления деятельности, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении. Адаптационные процессы сопровождают весь период профессионализации, а стратегия адаптации, которую определяет для себя субъект жизненного и профессионального пути (в том числе и стратегия профессиональной мобильности), – это воплощение его общей жизненной стратегии в профессиональной сфере.

В определении понятия «стратегия жизни» до сих пор нет логической четкости и ясности. Оно трактуется либо как система перспективных представлений и ориентаций личности, либо еще более узко – как система целей, планов и ценностных ориентации. Традиционный для отечественной психологии жизненного пути подход К.А. Абульхановой-Славской определяет жизненную стратегию в широком смысле как принципиальную, реализуемую в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию. В узком смысле – это разработка определенного жизненного решения для преодоления жизненных противоречий. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, личность выступает активным субъектом своей жизни, способным к самоорганизации и саморегуляции. Она выделила три основных признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу-имею» и создание условий для самореализации, творческий поиск. В отличие от других способов организации жизни – жизненной позиции и жизненной линии, – жизненная стратегия является интегративной характеристикой жизненного пути. Стратегия жизни состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности. В основе ее построения лежит поиск соответствия типа личности со способом жизни. Другими словами, построение жизненной стратегии должно осуществляться с учетом типологических различий индивидуальной траектории жизни личности. При этом этот процесс происходит толь-



ко в активном состоянии личности. Активность есть предпосылка построения стратегии жизни. Она определяет меру соответствия и баланса между желаемым и необходимым, личным и социальным [12].

Открытым остается вопрос о признаках стратегии профессиональной мобильности. К ним можно отнести активность преподавателя в освоении новых форм деятельности, нацеленность на собственное профессиональное и личностное развитие, активное целеполагание в профессиональной и вне-профессиональной жизни, сочетание высоких профессиональных достижений с сохранением своего физического и психического здоровья и целостности и др. Разработка модели профессиональной мобильности как стратегии адаптации является актуальной задачей нашего исследования, для решения которой потребуется реализация событийно-биографического подхода к изучению жизненного пути профессионала в целом, и профессиональной адаптации, в частности.

Четвертое противоречие связано с соотношением понятий «мобильность» и «готовность». В словарях и большинстве авторских определений понятие профессиональной мобильности раскрывается через способность и готовность к освоению новых функций, адаптации, саморазвитию и т.д. Однако психологическая готовность к деятельности – слишком сложный конструкт для его использования как объясняющей характеристики другого сложного конструкта. Систематизация исследовательского поиска по проблемам профессиональной мобильности и психологической готовности к деятельности позволили предположить, что готовность – одна из основных психологических детерминант выбора преподавателем высшей школы стратегии профессиональной мобильности в процессе адаптации к новым условиям профессионально-педагогической деятельности.

Автором разработана и эмпирически обоснована модель психологической готовности к педагогической деятельности, которая определяется как развивающаяся структура, интегративное психологическое образование, определяемое разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющееся в активно-положительном отношении субъекта к педагогической профессии, в самостоятельности, инициативности и ответственности в процессе построения перспектив своего профессионального развития. С опорой на работы Н.В. Кузьминой был выделен ряд подструктур профессиональной готовности преподавателя: специальная предметная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая. В каждой из подструктур готовности выделены три компонента: операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями); эмоционально-волевой (эмоциональное переживание своего отношения к деятельности, самоконтроль, самоуправление); мотивационный (интерес к деятельности, осознание ответственности за выполнение профессиональных задач, желание выполнять деятельность на вы-

соком профессиональном уровне, актуализация потребности в личностном и профессиональном саморазвитии в труде) [9].

Проведенное эмпирическое исследование взаимосвязи готовности к педагогической деятельности и особенностей индивидуальных стратегий адаптации (на примере молодых преподавателей вуза) показало сложный, неоднозначный характер взаимосвязи готовности с особенностями индивидуальных стратегий профессиональной адаптации, их построением и реализацией. Приведем некоторые результаты, значимые в контексте изучения профессиональной мобильности. Было установлено, что количество используемых молодым преподавателем стратегий преодоления трудностей напрямую связано с мотивационным компонентом готовности. Конструктивными стратегиями преодоления трудностей руководствуются преподаватели с высоким уровнем развития мотивационного компонента социально-психологической и аутопсихологической подструктур готовности, а также аутопсихологической подструктуры в целом. Неконструктивные стратегии используют преподаватели, характеризующиеся низким уровнем эмоционально-волевого компонента в целом и его составляющих в дифференциально-психологической и аутопсихологической подструктурах. Мотивационный компонент готовности молодого преподавателя напрямую взаимосвязан со степенью проработанности личных профессиональных перспектив. Такая сфера самореализации в ближайшем будущем, как повышение профессионального мастерства, взаимодействует с общим уровнем готовности, ее эмоционально-волевым и мотивационным компонентами, методической, социально-психологической и аутопсихологической подструктурами и их составляющими.

Также в исследовании было установлено, что готовность к педагогической деятельности играет роль опосредующего звена между индивидуальными свойствами молодого преподавателя и особенностями построения стратегий профессиональной адаптации. При высокой готовности осознание преподавателем актуальной ситуации профессионального старта и планирование будущего практически не зависят от индивидуальных особенностей и, следовательно, могут успешно осуществляться даже при самом неблагоприятном их сочетании. При низкой готовности эти функции осуществляются за счет качеств (мечтательность, экстернальность в семейных отношениях, низкая интеллектуальная пластичность, и низкая психомоторная эмоциональность), которые либо не способствуют успеху в деятельности, либо нарушают экологичность протекания процессов адаптации, делая слишком высокой «психологическую цену» адаптации для субъекта деятельности.

Можно предположить, что психологическая готовность к педагогической деятельности и на последующих этапах профессионализации является детерминантой выбора тех или иных стратегий адаптации (в том числе и стратегии профессиональной мобильности) и играет роль опосредующего звена между мобильностью и индивидуально-психологическими свойствами преподавате-



ля вуза. Эта гипотеза будет проверяться в серии планируемых эмпирических исследований профессиональной мобильности как стратегии адаптации преподавателей к новым условиям деятельности.

Выводы

Таким образом, проведенный анализ проблемных вопросов в изучении профессиональной мобильности преподавателя высшей школы позволил определить мобильность как стратегию адаптации к меняющимся условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности, которая является частным случаем общей жизненной стратегии субъекта. Исследование мобильности осуществляется в процессе профессионализации преподавателя на всех этапах его становления на фоне общих тенденций построения жизненного пути. Теоретико-методологической основой исследования определены субъектно-деятельностный и событийно-биографический подходы. Актуальной задачей является разработка теоретической модели профессиональной мобильности как стратегии адаптации, выделение ее эмпирических индикаторов. Принимается гипотеза о детерминированности профессиональной мобильности разноуровневыми индивидуально-психологическими свойствами преподавателей, и различиях в характере детерминации на разных этапах профессионализации.

Библиографические ссылки

1. *Глоссарий по психологии профессионального развития* / Сост. А.М. Павлова, О.А. Рудей, Н.О. Садовникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 62 с.
2. *Горюнова Л.В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России // Дис. ... д-ра пед. н. Ростов-на-Дону, 2006. 427 с.
3. *Кормильцева М.В.* Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 190 с.
4. *Альбрехт Н.В.* Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза: Автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 26 с.
5. *Игошев Б.М.* Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект // Известия Уральского государственного университета. 2008. № 56. С. 34-40.
6. *Амирова Л.А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2009. 401 с.
7. *Санько А.М.* Социально-технологическая мобильность специалистов как педагогическая проблема // Вестник СамГУ. 2009. № 5 (71). С. 118-123.
8. *Ильдарханова Ч.И.* Особенности социального статуса молодого преподавателя российского вуза: Дис. ... канд. социол. н. М., 2006. 161 с.



9. *Сергеева Т.Б. (Гершкович Т.Б.)* Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2002. 218 с.

10. *Дворецкая Ю.Ю.* Психология профессиональной мобильности личности: Дис. ... канд. психол. н. Краснодар, 2007. 169 с.

11. *Реан А.А.* К проблеме социальной адаптации личности // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 6. 1995. Вып. 3. С. 74-79.

12. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.