

**Шведенко Ю.В.**

Влияние психологической помощи
на эффективность профессионального становления
начинающих преподавателей высшей школы

В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление групп преподавателей вуза в зависимости от специфики их профессионального становления на этапе профессиональной адаптации. Обследовано 176 преподавателей вузов г. Ставрополя, осуществляющие педагогическую деятельность на этапе профессиональной адаптации (стаж работы от 0 до 5 лет). Установлено, что преподаватели высшей школы в процессе профессионального становления на начальном этапе вхождения в профессию могут быть отнесены к одному из четырех кластеров: успешно адаптированные, адаптированные, условно адаптированные, сложно адаптирующиеся. Автор заявляет о необходимости организации психологической помощи преподавателям высшей школы на этапе профессиональной адаптации как необходимого условия преодоления факторов риска, что подтверждает экспериментальными данными.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, преподаватель, профессиональное становление, психологическая помощь.

Представление о содержании личности и деятельности преподавателя высшей школы можно получить на основе анализа совокупности личностных качеств, имеющих профессиональную значимость, индивидуально-психологических свойств и процессов, которые обеспечивают их формирование и функционирование. отличительными характеристиками преподавателя вуза является высокий уровень социальной ответственности и морального долга, экстраполированность в будущее, многофункциональность, многокомпонентность, многоплановость, объектно-субъектные отношения, которые формируются в процессе освоения каждого этапа профессионального становления. При этом важно учитывать тот факт, что специфика педагогической профессии заключается не только в ее полифункциональности, сложной структуре, но и в постоянном повышении требований к личности и деятельности преподавателя высшей школы.

Наличие высокого уровня требований делает необходимым развитие в личности преподавателей таких социально и профессионально значимых характеристик как гибкость, социальная мобильность, адаптивность, широкий кругозор, ответственность, которые отличают преподавателя от представителей других видов профессиональной деятельности [1].

Развитие этих и других личностных профессионально значимых качеств, свойств происходит в процессе всех этапов профессионального становления, но важное значение имеет именно этап профессиональной адаптации, на котором происходит освоение, принятие (или непринятие) новой роли [1, 5].

Существующие исследования и практика показывают, что большое значение в формировании личности профессионала, его профессиональной компетентности



имеет успешность освоения первого этапа профессионального становления, который рассматривается как этап профессиональной адаптации.

Профессиональная адаптация, как и любая адаптация личности к новым условиям – это приспособление человека (его организма) к условиям среды. Как показывает практика, адаптация для человека с нормально функционирующей психикой – от 1–3 месяцев до полугода, если больше, то у личности есть проблемы или, иначе говоря, наблюдается дезадаптация.

Профессиональное становление на этапе адаптации – это, по мнению Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова и др., этап освоения профессиональных функций, новой профессиональной роли, принятие требований профессии, выработка индивидуального стиля деятельности и прочее, что требует гораздо большего времени, чем адаптация к новой социальной ситуации [2, 3, 4]. Этот период, как правило, длится 3 года, иногда (при низком адаптационном потенциале) до 5 лет, в это время человек, осваивающий профессию, считается молодым специалистом.

В педагогической профессии этот период может увеличиваться в силу того, что у каждого преподавателя на этапе профессиональной адаптации возникает и складывается первый опыт, связанный с осознанием и принятием требований общества и профессионального сообщества к личности и деятельности, который оказывает мощное влияние на установки, направленность, позиции преподавателя и его личность в целом на последующих этапах профессионализации [1].

Исходя из того, что процесс вхождения в профессию, освоение ее основных функций, решение профессиональных задач на первом этапе профессионального самоосуществления сопровождается определенными проблемами и препятствиями, у начинающих преподавателей возникает необходимость в квалифицированной помощи и поддержке. Адресную реальную помощь в преодолении факторов риска, сопровождающих процесс освоения новой профессиональной роли, могут оказать специалисты конкретных служб: методических, педагогических, психологических, акмеологических. В частности, специалисты службы практической психологии располагают реальными возможностями в организации целенаправленной помощи преподавателям в период их активного освоения новой профессиональной роли.

При организации научного исследования мы учитывали то, что профессиональное становление преподавателей на этапе профессиональной адаптации – сложный процесс, который имеет внешние, наблюдаемые показатели и внутреннюю картину. Внутренняя картина адаптации в нашей работе отождествлялась с внутренней картиной профессионального становления. Но при этом мы считаем, что внутренняя картина профессионального становления не всегда совпадает с внешними показателями успешности (или неуспешности) процесса профессионального становления на этапе адаптации.

Следует отметить, что при изучении заявленной проблемы мы учитывали индивидуальные особенности испытуемых, которые влияют на формирование адекватной и неадекватной внутренней картины адаптации.



Адекватная внутренняя картина адаптации характеризуется гармоничным соответствием всех указанных уровней друг другу, этапу и уровню адаптации. Преподаватель может контролировать состояние тревоги и, несмотря на ее естественное появление, точно рассказать о тех новых ощущениях, которые у него появились. Кроме этого, преподаватель может заметить изменения в своем состоянии и четко рассказать о них. Такой вид внутренней картины адаптации встречается достаточно редко и в большей степени, чем все остальные, связан с уровнем сформированности самосознания, саморегуляции личности.

Неадекватная внутренняя картина адаптации характеризуется отрицанием затруднений профессионального и личностного плана в период адаптации преподавателя высшей школы. У этих преподавателей, как правило, выявляется такой же сенситивный уровень, как и при адекватной внутренней картине адаптации, но интеллектуальный оказывается гораздо беднее. И, ощущая проявление трудностей, преподаватель, оценивает их как случайные. Все это снижает эффективность освоения новой профессиональной роли, ее функций [6].

Для того, чтобы преодолеть эти противоречия и трудности, необходима специализированная психологическая помощь молодым специалистам. С этой целью мы провели экспериментальное исследование, направленное на выявление групп преподавателей вуза в зависимости от специфики их профессионального становления на этапе профессиональной адаптации.

В исследовании приняли участие 176 преподавателей вузов г. Ставрополя, которые осуществляют педагогическую деятельность на этапе профессиональной адаптации (стаж работы от 0 до 5 лет).

Методический инструментарий: экспертная оценка и самооценка профессиональной деятельности преподавателя; методика САН (самочувствие, активность, настроение, разработан В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошниковым); методика Е. Б. Фанталовой, направленная на изучение внутриличностных конфликтов; тест самооценки тревожности (Ч. Д. Спилбергер); методика К. Замфир в модификации А. А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»; тест-опросник самооценки и самоотношения В. Столина; методика исследования коммуникативных установок личности, разработанная А. Н. Ивашовым и Е. В. Заикой; методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

По итогам исследования было установлено, что преподаватели высшей школы в процессе профессионального становления на начальном этапе вхождения в профессию могут быть отнесены к одному из четырех кластеров. Рассмотрим подробнее полученные результаты.

В первый кластер вошли 22 преподавателя (12,5 % опрошенных), который мы назвали «успешно адаптированные». Данная группа преподавателей характеризуется высоким уровнем выраженности личностно-смыслового и мотивационно-деятельностного факторов. У этих преподавателей сформированы основные паттерны профессионального поведения преподавателя высшей школы, навыки преподавательской деятельности, им свойственно осознанное отношение, как



к самой деятельности, так и к личностному взаимодействию с коллегами и студентами. В ходе деятельности они испытывают преимущественно стенические эмоции, их деятельность полимотивирована, у многих преобладают внутренние мотивы, им присущи оценки выше средних по шкалам нервно-психической устойчивости, стремления к успеху, саморегуляции, самоактуализации, коммуникативной компетентности и эмпатии. Следует отметить, что у всех преподавателей высшей школы данной группы адекватная внутренняя картина адаптации.

Во второй кластер вошли 43 преподавателя (24,43 % опрошенных), которых мы назвали «адаптированные». Преподаватели данной группы в целом знают и понимают требования, функции, цели, задачи, предъявляемые личности в процессе педагогической деятельности, обладают адекватной самооценкой, готовы принимать предъявляемые требования. Этим преподавателям присущи средние оценки с тенденцией к высоким по шкалам: самоактуализация, адаптивность, ситуативная тревожность, коммуникативная компетентность и эмпатия. Однако при полимотивированности профессиональной деятельности у преподавателей данной группы выявилась более выраженная внешняя мотивация, они не всегда готовы соотносить и дифференцировать жизненные и профессиональные ценности. Показатели агрессивности и ориентации на успех у них несколько ниже средних. По остальным показателям имеется достаточно большая вариативность и устойчивой тенденции выявлено не было.

К третьему кластеру (18,75 % испытуемых), названного нами «условно адаптированные», были отнесены 33 преподавателя. В целом значительная часть этих преподавателей знают и понимают требования, функции, цели, задачи педагогической деятельности; их деятельность полимотивированна, но в равной степени присутствуют как внутренние, так и внешние профессиональные мотивы. Преподаватели готовы соотносить и дифференцировать жизненные и профессиональные ценности, преимущественно ориентированы на успех. Однако при средних показателях коммуникативной компетентности, нервно-психической устойчивости и эмпатии у преподавателей третьего кластера более высокий уровень личностной тревожности, агрессии, и оценки по самоактуализации и адаптивности несколько ниже среднего. По остальным показателям и не было выявлено устойчивой тенденции из-за достаточно большой вариативности оценок.

Следует отметить, что у преподавателей высшей школы второй и третьей группы преимущественно адекватная внутренняя картина адаптации.

К последнему, четвертому кластеру (44,32 % опрошенных), условно названного нами «сложно адаптирующиеся», были отнесены 78 преподавателей высшей школы. В этой группе оказались преподаватели, имеющие по всем показателям, в основном, средние и преимущественно с тенденцией к низкому уровню оценки. Следует отметить, что у преподавателей высшей школы последней группы в основном неадекватная внутренняя картина адаптации.

После проведенной работы мы распределили всех преподавателей с учетом их принадлежности к тому или иному кластеру по следующим уровням:



сенситивный, интеллектуальный, эмоциональный, мотивационный и поведенческий уровни.

Такое распределение позволило определить тех, кому была необходима психологическая помощь и поддержка. Психологическая помощь преподавателям вуза на первом этапе профессионального становления велась в двух направлениях:

- 1) создание определенных условий для условно адаптированных, направленных на формирование адекватной внутренней картины адаптации;
- 2) системная работа со сложно адаптирующимися в личностно-смысловой и мотивационно-деятельностной сферах, направленная на формирование адекватной самооценки, развитие мотивации, повышение адаптивного потенциала и т. д.

Сравнительный анализ показал, что оценки экспериментальной группы в повторном исследовании по четырем уровням выраженности мотивационно-деятельностного фактора статистически достоверно с вероятностью допустимой ошибки 0,01 отличаются от оценок первичной диагностики и приближаются по своим значениям к оценкам эталонной группы.

Как нами уже отмечалось ранее, последовательно, целенаправленно нами реализовывалась программа психологической помощи с преподавателями, имеющими сложности профессионального становления в период адаптации, т. е. с преподавателями, отнесенными к четвертому кластеру. После реализации программы психологической помощи молодым преподавателям мы выявили, что на сензитивном уровне произошли значимые изменения на уровне достоверности 0,01 в итоговой выраженности мотивационно-деятельностного фактора, а также по показателю активность (критическое значение критерия Стьюдента 2,75 на уровне достоверности 0,01).

Данные позволяют сделать вывод о том, что в результате реализации программы преподаватели экспериментальной группы по мере вхождения в профессиональную деятельность стали чаще чувствовать вдохновение и комфорт, чем опустошение и дискомфорт, что в целом позволило повысить их активность. Кроме этого, у преподавателей в результате апробации программы по мотивационно-деятельностному фактору снизились показатели по шкале самообвинения и по количеству внутренних вакуумов (по таким сферам, как: красота природы и искусства, познание, свобода как независимость в поступках и действиях, творчество). Также в экспериментальной группе повысилась оценка степени удовлетворенности преподавателей собственными реальными позициями, а также интегральный показатель по мотивационно-деятельностному фактору.

Аналогичные результаты были получены и по личностно-смысловому фактору.

Анализируя изменения в экспериментальной группе на эмоциональном уровне, можно отметить следующее: 1) по мотивационно-деятельностному фактору снизились показатели депрессии, психотизма, враждебности и реактивной тревожности, возросли оценки по шкалам межличностной сензитивности, нервно-психической



устойчивости и итоговая оценка по фактору; 2) по личностно-смысловому фактору уменьшились общие проявления соматизации и тревожности. К сожалению, личностную тревожность как устойчивую характерную черту значительно снизить не удалось, хотя наметились позитивные тенденции и значимо улучшился общий показатель по фактору.

Под влиянием программы психологической помощи существенные изменения произошли у преподавателей экспериментальной группы и на мотивационном уровне: 1) снизилась внешняя отрицательная мотивация, возросли показатели внешней положительной мотивации, самоуважения, отношения других, самоинтереса и интегрального показателя по мотивационно-деятельностному фактору; 2) повысились оценки по внутренней мотивации, по интегральному чувству «за» или «против» собственно «Я», по самопринятию, собственным реальным позициям человека в общении, реальной глубине взаимоотношений с партнерами, моральной нормативности и интегральному показателю по личностно-смысловому фактору.

Анализируя результаты формирующего эксперимента по поведенческому уровню в экспериментальной группе по двум существенным факторам, можно отметить, что возросли показатели по таким шкалам, как: 1) саморуководство (самопоследовательность), компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетентность в мотивировании студентов на осуществление учебной деятельности, компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, компетентность в организации педагогической деятельности и интегральный показатель по мотивационно-деятельностному фактору; 2) коммуникативные особенности, компетентность в области личностных качеств и интегральный показатель по личностно-смысловому фактору.

Полученные данные позволяют говорить о том, что в результате реализации разработанной программы психологической помощи у преподавателей высшей школы экспериментальной группы наблюдалась позитивная динамика. В частности, повысился уровень сформированности профессиональных навыков и умений, необходимых в педагогической деятельности, а также произошли качественные изменения на всех пяти уровнях по обоим факторам профессионального становления:

- на *сензитивном уровне* преподаватели экспериментальной группы по мере вхождения в профессиональную деятельность стали чаще чувствовать вдохновение и комфорт, чем опустошение и дискомфорт, что в целом позволило повысить их активность;
- на *интеллектуальном уровне* произошло снижение числа внутренних вакуумов и внутриличностных конфликтов, что свидетельствует о сбалансированности ценностной сферы преподавателей, согласованности ценности и доступности исследуемых жизненных сфер, что в итоге способствует увеличению их адаптационного потенциала;



–на эмоциональном уровне снизились показатели депрессии, психотизма, враждебности и реактивной тревожности, уменьшились общие проявления соматизации, возросли оценки по шкалам межличностной сензитивности, нервно-психической устойчивости;

–на мотивационном уровне снизилась внешняя отрицательная мотивация, возросли показатели внутренней мотивации и внешней положительной мотивации, самоуважения, отношения других, самоинтереса, по интегральному чувству «за» или «против» собственно «Я», по самопринятию, собственным реальным позициям человека в общении, реальной глубине взаимоотношений с партнерами, моральной нормативности;

–на поведенческом уровне значительно улучшились саморуководство (самопоследовательность), компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетентность в мотивировании студентов на осуществление учебной деятельности, в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений, в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, в организации педагогической деятельности, компетентность в области личностных качеств и межличностных отношений.

Реализация программы психологической помощи преподавателям в процессе профессионального становления способствовала также формированию адекватности самооценок и восприятия собственных педагогических достижений и неудач на этапе профессиональной адаптации.

Согласованность внешних и внутренних показателей адаптации в экспериментальной группе после формирующего эксперимента свидетельствует об адекватности внутренней картины профессионального становления.

Литература

1. *Агапов В. С., Плугина М. И.* Акмеология профессионального становления преподавателей высшей школы. – М., 2012.
2. *Гульбис О. А.* Психологическое сопровождение совершенствования профессионального сознания преподавателей высшей школы // Материалы заочной Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы педагогики и психологии» (1 августа, 2011 г.). – URL: <http://sibac.info>
3. *Дружилов С. А.* Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: монография. – Воронеж: Научная книга, 2010. – 260 с.
4. *Фельдман И. Л., Агапов В. С., Шайденкова Т. Н.* Профессиональное самопознание педагога. – Тула: Изд-во ТГПУ, 2010.
5. *Buhler C. H.* Basic Theoretical conceptions of Humanistic Psychology // *American Psychol.* – 1971. – V. 26. – N. 4. – P. 378–386.
6. *Super D. E.* The psychology of careers. – N. Y., 1973.