

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 377:327.3

Э. Ф. Зеер,  
И. В. Мешкова

## ДЕТЕРМИНАЦИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье центральным понятием является профессионально-образовательное пространство, которое объединяет профессиональное становление, профессиональное образование и мир профессий. Целью работы стало изучение детерминации саморазвития личности в данном пространстве. Показаны две существующие в психологии тенденции анализа саморазвития, соответствующие субъектно-деятельностному и культурно-историческому подходам. Феномены саморазвития, самодвижения, самодетерминации рассмотрены в контексте самоорганизующихся систем.

Представлены результаты эмпирического исследования субъектных свойств личности студентов и факторов, влияющих на их выбор стратегии саморазвития. Подтверждено выдвинутое на стадии гипотезы предположение, что саморазвитие личности обучающихся детерминируют в первую очередь два взаимообусловленных фактора: уровень развития ее способности к самоуправлению и взаимосвязь конструкторов профессионально-образовательного пространства.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что перспективы саморазвития личности обусловлены внутренней и внешней мотивацией, степенью стремления к успеху и наличием профессиональной мобильности. Выявленные особенности детерминации саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве могут послужить психологической основой проектирования профессионального будущего специалистов.

---

<sup>1</sup> Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ, № 11-06-01-030а.

**Ключевые слова:** саморазвитие, детерминация, профессионально-образовательное пространство личности, самоорганизующаяся система, стратегии саморазвития.

**Abstract.** The paper explores the concept of vocational educational environment combining vocational training, professional development and professional world. The research is aimed at the self-determination analysis of an individual in the above environment. The authors observe the two existing trends of self-development analysis, corresponding with the subjective activity and culturally historical approaches.

The empirical research results involve the students' subjective individual characteristics and factors influencing the self-development strategy selection. The research findings prove the earlier hypothesis of the self-development phenomenon being determined by the two mutually conditioned factors: personal self-control ability and interrelation of the above mentioned components of the vocational educational environment.

The authors make the conclusion that the self-development prospects are determined by the internal and external motivation, professional mobility and striving for success. The determination specificity of professional self-development, identified by the authors, can provide the psychological basis for future specialists training.

**Keywords:** self-development, determination, vocational educational environment, self-organizing system, self-development strategy.

Смена парадигмальных ориентиров в гуманитарных науках, происходящая в настоящий период, порождает новые теоретические проблемы, к которым относится и проблема детерминации саморазвития личности в открытых самоорганизующихся системах. Ее актуальность подтверждается многочисленными работами современных исследователей, где с точки зрения синергетики (теории самоорганизации), становящейся полидисциплинарным явлением, рассматривается системность мышления. Несомненно, личность человека относится к наиболее сложным самоорганизующимся системам, поэтому для теоретиков и практиков, занимающихся психологией и образованием, важно понять, каковы могут быть варианты ее развития, что может способствовать актуализации и удовлетворению потребности в саморазвитии.

В отечественной психологии изучение феноменов, начинающихся с «само» (саморазвитие, самодвижение, самодетерминация и др.), часто связывают с категорией субъекта. В концепции

С. А. Рубинштейна процессы изменения человеком себя и изменения, преобразования им окружающего мира тесно связаны и взаимобусловлены. Идея выдающегося ученого об «авторстве» человека по отношению к своей жизни, которое выражается «не только в проявлении психической активности, но и развитии его собственной психики, статуса субъекта, творящего свой психический мир и ответственного за результаты этих творений» [12, с. 23], была подхвачена и разработана его последователями К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, Л. И. Анцыферовой и др.

К. А. Абульханова-Славская предложила рассматривать саморазвитие как жизненную стратегию, «в которой человеком осуществляется поиск более адекватных своим возможностям путей их (возможностей) реализации, воплощения в жизни» [1, с. 262]. Стратегия саморазвития обеспечивает качественное преобразование отношений человека с действительностью, давая, по существу, новое решение проблемы этих отношений, «выход» за пределы наличной ситуации, задавая для индивида организацию «нового «пространства», нового измерения жизни и, соответственно, новых возможностей, которые выводят индивида на качественно новый уровень жизнедеятельности – творческий, преобразующий общественную сущность» [2, с. 115].

Саморазвитие в трудах Л. И. Анцыферовой – атрибут высшего уровня развития личности: человек становится субъектом жизненного пути, что определяется степенью индивидуальности и личностной свободой – свободой выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия, изменяя уровень организации личности как системы, менять режим ее функционирования. Индивид, по ее мнению, достигая уровня субъекта, становится способным «быть иницилирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, с обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности» [3, с. 29–30].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев саморазвитие понимают как овладение и развитие человеком своей самости. Они отмечают: «В психологии должна идти речь о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнь

недеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается еще одна детерминанта – ценностно-смысловая. Развитие для человека – это и цель, и ценность, а иногда – и смысл его жизни» [11, с. 147].

Таким образом, в традиции субъектно-деятельностного подхода сложилось представление о саморазвитии как осознанном самоизменении, побуждении противодействовать неблагоприятным социальным воздействиям, стремлении создать новые общественные отношения.

Иную логику толкования саморазвития можно обнаружить в культурно-исторической психологии [13, с. 44]. В работах Л. С. Выготского оно трактуется как саморазвертывание, самодвижение, основными стимулами которых выступают противоречия между новыми возможностями, появляющимися благодаря различным новообразованиям, и старой, консервативной социальной средой развития.

В современной науке большой интерес вызывают «генезис процесса развития, его источник» [10, с. 40], «тенденции развития, его векторы и градиенты» [8, с. 43], анализ «динамики прогрессирующего усложнения развивающегося явления» [8, с. 43], что проявляется в «переходе возможности в действительность» (Е. Н. Князева, В. Е. Клочко, С. П. Курдюмов, В. С. Степин). По мнению Е. Ю. Завершневой, «в психологии наблюдается одновременное сосуществование жестких причинных схем со схемами “нетипичными” с точки зрения новоевропейского представления о каузальности <...> В некоторых подходах можно отметить тенденцию в пользу идей, связанных с “внутренней логикой саморазвития” (И. В. Пригожин)» [5, с. 32].

Перечисленные позиции опираются на теорию самоорганизующихся систем, одним из главных положений которой является доминирование принципа случайности в процессе развития систем. Однако, отмечая попутно высокую степень дискуссионности приложения указанной теории к наукам, изучающим человека, обратимся к мнению Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмова, которые утверждают, что «если работает случайность, то имеют место блуждания, но не какие угодно, а в рамках вполне определенного, детерминированного поля возможностей. <...> Поэтому здесь появляется в некотором смысле высший тип детерминизма – детерминизм с пониманием неоднозначности будущего и с возможностью выхода на желаемое бу-

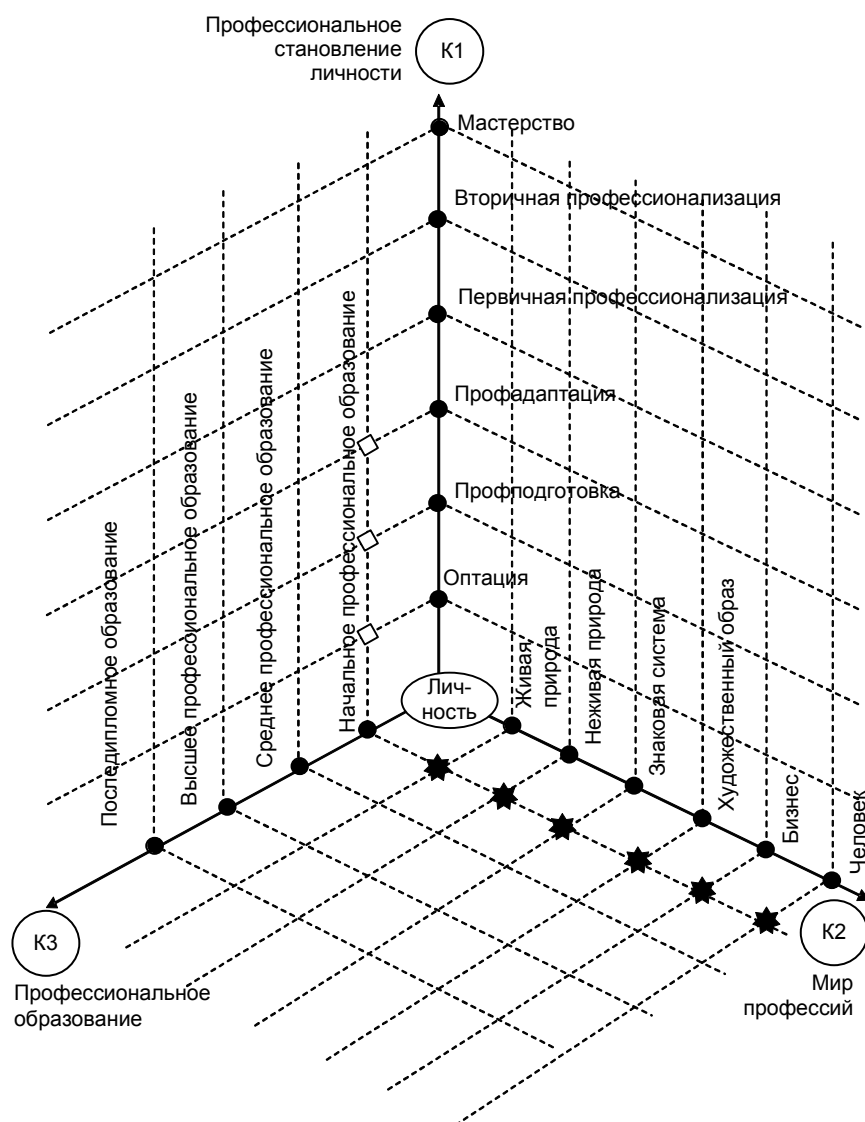
дущее» [9, с. 128]. Иными словами, синергетика позволяет рассмотреть категории случая и выбора в виде возможности саморазвития. Нельзя определить количественно (*сколько* должно пройти времени?) и качественно (*какие* должны произойти события?) момент наступления осознания цепи событий своей жизни и появления желания выбрать иной путь своего развития.

Ряд авторов, в силу сложности использования методов синергетики в гуманитарном познании, ставит под сомнение целесообразность ее переноса в педагогику [4]. Подобный взгляд во многом справедлив и имеет право на существование. Тем не менее мы предприняли попытку рассмотреть взаимосвязи в системе «личность – пространство», каждый элемент которой представляет собой самостоятельно существующую открытую самоорганизующуюся систему.

Смоделировать механизм детерминации саморазвития личности в открытой саморазвивающейся системе позволяет введенное в психологии профессионального развития понятие «профессионально-образовательное пространство». Его эвристичность заключается в возможности объединения разнокачественных социально-психологических явлений, не имеющих общего логического основания. Упорядочение для решения определенной проблемы осуществляется на основе смыслового взаимодействия конструкторов, детерминирующих развитие друг друга [7, с. 80]. Взаимовлияние и взаимопроникновение двух саморазвивающихся систем – личности и ее профессионально-образовательного пространства – детерминирует процесс саморазвития личности в данном пространстве.

Под профессионально-образовательным пространством личности мы понимаем форму ее связи с миром профессий и способами получения профессионального образования; это квазиреальная действительность, обуславливающая продуктивность становления специалиста [6]. Объединение трех векторов-координат (рисунок), включающих значимые изменения профессионального становления личности (К1 – «Профессиональное становление»), сферу профессионально-трудовой деятельности (К2 – «Мир профессий»), систему непрерывного профессионального образования (К3 – «Профессиональное образование»), и трех межкоординатных подпространств (психолого-профессионального (К1–К2); образовательно-профессионального (К2–К3); психолого-образовательного (К1–К3))

позволяет представить указанное пространство как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого видения является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации новых состояний и уровней развития, характеризующих пространство как самоорганизующуюся систему [7].



Логико-смысловая модель профессионально-образовательного пространства личности

Координаты пространства могут быть представлены как структурные компоненты деятельности субъекта (K1 – «Профессиональное становление»); как способ достижения цели (K3 – «Профессиональное образование»); как результат деятельности (K2 – «Мир профессий»).

Координата K1 определяет не только объективно заданный уровень и перспективу профессионального развития личности в целом (достижение профессионального мастерства), но и конкретизирует актуальные цели на отдельных стадиях профессионального становления личности. Такими целями в зависимости от этапа становления могут быть развитие общих и профессиональных компетенций в периоды обучения, профессиональной адаптации, профессионализации.

Координата K3 демонстрирует предлагаемый обществом способ достижения цели, одновременно характеризует особенности личностного выбора ступени профессионального образования, конкретного профессионального образовательного учреждения, условий и возможностей, предоставляемых для профессионального развития обучающихся в образовательной среде вуза или ссуза. В конечном счете, качество полученного образования является одним из факторов, определяющих субъектность и конкурентоспособность выпускника в условиях современного динамично развивающегося рынка труда.

Координата K2, по существу, показывает результат взаимодействия двух других координат и в то же время выражает аспект развития личности, связанный с освоением различных видов профессий, разнообразных социальных и профессиональных ролей, с накоплением собственного опыта профессиональной деятельности. В ней отражается вклад личности в профессиональное саморазвитие, происходит самооценка субъектных свойств, детерминирующих этот процесс.

Рефлексивный анализ собственной деятельности происходит следующим образом: полученный результат (K2) соотносится с поставленной ранее целью (K1), с выбранными средствами (K3), и дается целостная оценка эффективности приложенных собственных усилий, направленных на достижение цели. Построение индивидуальной модели профессионально-образовательного пространства помогает минимизировать затраты, актуализировать необходимые способности личности и возможности образовательной и профес-

сиональной среды. Процесс саморазвития становится не стихийным, а самоуправляемым. Выбирая одну или несколько траекторий профессионального развития из огромного множества возможных, человек учится нести ответственность за сделанный выбор, развивает собственные субъектные свойства.

Нами была выдвинута гипотеза, включающая в себя предположение, что процесс саморазвития личности учащегося, получающего профессиональное образование, детерминируют два взаимобусловленных фактора: уровень развития способности самоуправления и совокупность конструкторов профессионально-образовательного пространства. На базе Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА) проводилось исследование, в котором приняли участие студенты 2-х – 5-х курсов различных факультетов: филологического, физического, химического, иностранных языков, физкультуры и безопасности жизнедеятельности, сценических искусств, художественно-технологического образования. Общее количество участников составило 211 человек – 123 девушки и 88 юношей в возрасте 18–25 лет.

Цель экспериментального исследования состояла, в частности, в теоретическом обосновании и изучении того, как проецируются субъектные свойства студентов на координаты профессионально-образовательного пространства.

В качестве диагностического инструментария применялся комплекс методик: для изучения субъектных свойств личности – «Способность самоуправления» (Н. М. Пейсахов) и «Готовность к саморазвитию» (Т. А. Ротанова, Н. Ф. Шляхта); для координаты пространства К1 – «Смыслжизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), для К2 – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова), для К3 – «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников). Дополнительно использовались методики: «Психологическое время», предназначенная для структурированной самооценки жизненного пути и планов на будущее (диагностировались образы «Я-реальное», «Образ профессионала», «Образ профессии», собирались данные об особенностях профессионального становления и опыте собственной трудовой деятельности); «Диагностика личностных профессионально-значимых качеств



педагога, психолога и социального работника» (Н. Р. Битянова); авторские «Анкета по определению уровня развития компетенций» и «Анкета по определению удовлетворенности обучением в вузе».

Полученные результаты, измеренные в интервальной шкале, обрабатывались с использованием методов параметрической статистики (сравнительный анализ с t-критерием Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона), данные свободного самоописания подвергались обработке методом контент-анализа.

На первом этапе исследования диагностировался уровень развития субъектных свойств студентов и определялись показатели координат профессионально-образовательного пространства личности. Общая выборка была разделена на две группы по критерию «уровень развития способности самоуправления». В первую из них вошли студенты, имеющие по шкале «общая способность самоуправления» высокие показатели и показатели «выше среднего» (57 человек), во вторую – с низкими показателями и «ниже среднего» (65 человек).

Проведение сравнительного анализа показало: у студентов первой группы (при  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$ ) более высокие показатели по таким компонентам системы самоуправления, как «анализ противоречий» ( $t = 2,37$ ), «целеполагание» ( $t = 3,16$ ), «принятие решения» ( $t = 1,14$ ), «самоконтроль» ( $t = 4,58$ ); ярче выражена «готовность к самосовершенствованию» ( $t = 2,07$ ). Профессионально-образовательное пространство таких студентов характеризуется:

- К1 – представлением о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле («Локус контроля-Я»,  $t = 1,98$ ;  $p < 0,05$ ); убеждением в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь («Локус контроля-жизнь»,  $t = 3,25$ ;  $p < 0,05$ );

- К2 – приоритетом таких профессиональных карьерных ориентаций, как «стабильность работы» ( $t = 4,63$ ;  $p < 0,01$ ) и «интеграция стилей жизни» ( $t = 2,71$ ;  $p < 0,05$ );

- К3 – высоким уровнем внутренней ( $t = 2,15$ ;  $p < 0,05$ ) и внешней ( $t = 4,73$ ;  $p < 0,01$ ) профессиональной мотивации.

Выявленные статистически значимые корреляционные связи между указанными переменными свидетельствуют о целостности

профессионально-образовательного пространства, чему способствует высокий уровень развития у студентов данной группы самоуправления (переменная, имеющая наибольшее количество связей). Такие люди более рационалистичны и расчетливы. Можно сказать, что в целом система самоуправления у них сформирована.

Студенты же с низкими показателями способности самоуправления не обладают целостной системой самоуправления, у них наблюдаются лишь отдельные ее звенья. Скорее всего, они сильно переживают свои неудачи, но эмоциональная оценка преобладает над рациональным анализом, поэтому полноценный цикл самоуправления отсутствует. Обозначим особенности профессионально-образовательного пространства этих студентов:

- K1 – жизнь воспринимается ими как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс («Процесс жизни»,  $t = -4,03$ ;  $p < 0,01$ ), в то же время у них отсутствует вера в свои силы в отношении влияния на события собственной жизни («Локус контроля-Я»,  $t = -2,94$ ;  $p < 0,05$ ), есть убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному самоуправлению, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее («Локус контроля-жизнь»,  $t = -1,75$ ;  $p < 0,05$ );

- K2 – приоритетными профессиональными карьерными ориентациями являются «стабильность в работе» ( $t = -1,83$ ;  $p < 0,05$ ), «стабильность места жительства» ( $t = -2,13$ ;  $p < 0,05$ ) и «служение» ( $t = -4,21$ ;  $p < 0,01$ );

- K3 – при поступлении в вуз преобладают внешние мотивы ( $t = -3,07$ ;  $p < 0,05$ ).

Проекция субъектных свойств студентов на координаты профессионально-образовательного пространства подтверждает выявленные корреляционные связи между переменными. Таким образом, процесс саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве детерминируется уровнем развития ее субъектных свойств и особенностями взаимосвязи с координатами пространства.

Итогом проведенного исследования стали следующие общие выводы.

1. Стратегии саморазвития студентов, обладающих хорошо развитой способностью самоуправления, детерминированы более высоким уровнем внутренней и внешней профессиональной мотивации.

вации (К3); более выраженным стремлением быть профессионалами, мастерами в своем деле, большей ценностью «стабильности работы» и менее значимой ориентацией на «стабильность места жительства» (К2). Иначе говоря, ради хорошей работы они готовы к переезду в другой город или регион, что свидетельствует о их мобильности. Такие студенты умеют ставить цели, придающие жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Их Образ-Я соответствует представлению о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора (К1).

2. Стратегии саморазвития студентов, имеющих низкие показатели общей способности самоуправления, детерминированы более выраженными внешними мотивами: для них более значим уровень образования, а не профессиональная направленность (К3). Их карьерные устремления определяет прежде всего фактор стабильности работы и места жительства. Они ориентированы более на «служение», связанное с желанием воплощать в работе свои идеалы и ценности, чем на требующиеся для избранной работы способности (К2). Анализ их целеполагания говорит о том, что они живут сегодняшним или вчерашним днем, не верят в свои силы, в возможность контролировать происходящие события (К1).

3. Различия внутри каждой группы проявляются в характере взаимосвязей между переменными, отражающими особенности субъектных свойств и всех координат профессионально-образовательного пространства. Наличие взаимосвязей позволяет рассматривать и личность, и пространство как две взаимодействующие системы. Особенности этого взаимодействия детерминируют и определяют направление и варианты саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве.

Выявленные особенности детерминации саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве являются психологической основой проектирования профессионального будущего специалистов. Результаты контент-анализа сочинений студентов, подтверждающие это, будут представлены в следующих работах.

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991. 229 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. М., 1977. 224 с.
3. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М., 2000. 451 с.
4. Бенин В. А. Педагогика эпохи постнеклассической науки // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2012. № 6 (95). С. 122–135.
5. Гапонцева М. Г., Гапонцев В. А., Федоров В. А. Синергетика в педагогике: целесообразность переноса // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 9 (57). С. 100–109.
6. Завершнева Е. Ю. Виды причинности в современной психологии // Вопр. психологии. 2009. № 2. С. 21–34.
7. Зеер Э. Ф. Психология развивающегося профессионально-образовательного пространства человека. Екатеринбург, 2008. 239 с.
8. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2003. № 5 (23). С. 79–90.
9. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Психология инновационного поведения. Томск, 2009. 240 с.
10. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. М., 2002. 414 с.
11. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В. С. Степина. М.: Ин-т философии РАН: Национал. общественно-науч. фонд, 2001. Т. 3: Н – С. С. 40.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000. 416 с.
13. Татенко В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 3. С. 23–34.
14. Трофимова Ю. В. Два подхода к пониманию саморазвития как психологического феномена // Педагогика и психология. С. 42–46. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2010/2-2/psych/TheNewsOfASU-2010-2-2-psych-04.pdf>.