

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

В статье анализируются достижения петербургской психологической школы в связи с актуальными задачами выявления степени развития ключевых компетенций взрослого как профессионала в процессах непрерывного образования. Предлагается возможное направление сближения научно-исследовательских разработок и практической деятельности

Динамичность и в то же время противоречивость социальной действительности предполагают соответствующее реагирование российской системы образования в определении ее стратегически важных целей. Основное внимание, как известно, направляется на «формирование конкурентоспособной личности, интеллектуальное, нравственное и гражданское развитие человека. Актуальной становится задача постоянного обновления содержания образования, способствующего прежде всего *развитию личности...* формированию квалификации и ключевых компетентностей, позволяющих взрослому человеку быть востребованным на рынке труда, справляться с различными личностными и профессиональными проблемами» [3].

Совсем не случайно стандарты образования последнего поколения базируются на принципах компетентного подхода – именно он ориентирует теоретиков и практиков образования на более пристальное внимание к результатам образовательного процесса, выражающимся в личностных новообразованиях. В то же время в современной теории управления качеством продукции сложилось четкое понимание, что основой всех прочих видов качества является качество личности. В этой связи обучение персонала организации, фирмы в настоящее время должно стать ее первой потребностью.

Эффективная разработка системного мониторинга качества образования – этого безусловно сложнейшего и многоаспектного феномена, нацеленного на обеспечение формирования ключевых (и иных) компетенций, – невозможна без научно обоснованного решения целого ряда социологических, социально-психологических, а также собственно психологических проблем и задач.

Несомненно, весьма прогрессивными являются шаги в сторону все большего признания практикой образования важности и значения «человеческого фактора» субъекта образования. Нежелательная, но зачастую наблюдаемая ситуация выпадения из рассмотрения целостной структуры системы управления качеством образования мотивов, потребностей, целей, стремлений, способностей, базирующихся на особенностях психических интегративных личностных структур разной степени сложности и разного уровня влияния на поведение человека, в перспективе не только значительно усложнит, но и сделает практически невозможной приемлемую формализацию процессов управления образованием.

Вспомним, что один из основоположников гуманистической психологии К. Роджерс вводит понятие значимого учения. Это учение, «которое не есть только простое накопление знаний», хотя Роджерс не отрицает значения знания фактов, но важнее другое: оно «изменяет поведение человека в настоящем и будущем, его отношение и его личность. Это проникающее повсюду научение, которое представляет собой не просто приращение знаний, а глубинное проникновение в существование» [8, с. 340]. Значимое знание, по Роджерсу, «присвоено учащимся и связано с открытием, сделанным им самим, и поэтому результатом этого знания является изменение человека» [8, с. 336].

Современные, во многом новые условия в сфере труда, как отмечается в Программном документе ЮНЕСКО, оказывают непосредственное воздействие на цели подготовки и переподготовки специалистов. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на обучающихся вряд ли может быть реалистичным решени-

ем. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные и личностные способности, позволяют взрослому разумно подходить к техническим, экономическим и культурным изменениям и дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде [9]. Отметим, что и «инициативность», и «дух предпринимательства», как и «приспособляемость» базируются на определенных качествах личности, причем, что принципиально важно, для *различных* профессий базовыми качествами, или свойствами, личности будут *различные* интегративные структуры (даже отдельное качество личности современная психология рассматривает как достаточно сложную интегративную структуру [1]). Так, инициативность социального работника скорее всего будет связана с уровнем индивидуального развития эмпатии, доброжелательности, терпимости и т.п. – о чем свидетельствуют и соответствующие исследования [3], в то время как «инициативность менеджера» требует от человека высокой готовности к риску, повышенного уровня притязаний и уверенности в себе, доминантности и т.п.).

Как профессиональное обучение, а точнее конкретные его методы, способы и приемы влияют на соответствующие профессионально важные качества? Современные методы психологического и математико-статистического анализа вполне способны ответить на этот вопрос. И если ставится задача развития соответствующих личностных (в широком смысле этого слова) свойств, то необходим и контроль за этим процессом. По своей сущности он не в меньшей степени относится к проблеме качества образования, в том числе и непрерывного образования, чем контроль за получаемыми знаниями и умениями. Особенно остро «недоразвитие» профессионально значимых качеств личности проявляется на первых этапах вхождения человека в профессию, порождая порой очень трудно разрешимые адаптационные проблемы. В дальнейшем же игнорирование развития профессионально значимых качеств личности как самим человеком, так и структурами непрерывного образования зачастую приводит к чрезмерно раннему «профессиональному выгоранию», профессиональным разочарованиям и т.п.

В настоящее время никто не станет оспаривать того факта, что эффективность трудовой деятельности в существенной степени зависит от уровня развития профессионально значимых *психологических качеств* личности – это установлено многими исследователями, работавшими в данной области. Банальностью также является и то, что среднее и высшее профессиональное образование кадров должно и реально стремиться активизировать, развивать, воспитывать подобные свойства и структуры личности.

Работы ученых в области теории непрерывного образования, общей, а также педагогической психологии, акмеологии и смежных дисциплин заставляют по-новому взглянуть на психолого-андрагогические задачи, стоящие перед учреждениями дополнительного профессионального образования. Явно устаревающей оказывается позиция тех организаторов повышения квалификации кадров, кто воспринимает личность взрослого человека как некоторую «окаменелость», не способную ни развиваться, ни успешно корректировать в соответствии с изменяющимися условиями и требованиями отдельные свои стороны и свойства.

Одна из основных причин того, что вышеперечисленные задачи решаются не столь успешно, как хотелось бы (а кое-где, очевидно, и вовсе не ставятся), – это сохраняющийся существенный разрыв между научными разработками и «восприятием» их практиками сферы образования взрослых. По нашему мнению, существенным шагом по преодолению этого нежелательного разрыва могло бы стать включение – в том числе и в мониторинговые исследования качества дополнительного профессионального образования, процессов формирования ключевых компетенций – параметров и показателей, отражающих не только «знания – умения – навыки», подготовленность слушателей, но и объективированную тест-опросную оценку степени развития профессионально значимых психических свойств и качеств. Осознавая сложность поставленной задачи, отметим, что подобный шаг имел бы сразу несколько положительных следствий.

Во-первых, наряду с существующей ориентацией на усвоение в процессе повышения квалификации профессиональных знаний, умений, методических приемов и т.п., он обратил бы внимание соответствующих струк-

тур на, прежде всего, определение индивидуальных особенностей психической сферы слушателей, что само по себе в условиях личностно ориентированного обучения уже немаловажно. Вспомним слова А. П. Чехова: «Если вы хотите сделать человека лучше, покажите, каков он есть на самом деле».

При реализации андрагогического принципа взаимодействия со слушателем (а не «управления» им) подобное оценивание как раз и помогает выявить индивидуально сильные и «западающие» качества, дает ориентацию обучаемому в составлении планов индивидуального профессионального самосовершенствования. Результаты подобного оценивания могут стать рекомендательной основой для использования активных форм и методов обучения, весьма существенно различающихся по своей психологической направленности и цели тренингов, деловых игр и т.п. Вместе с тем слушатель, включающийся в процесс психодиагностики, приобщается «на личностном уровне» к современному концептуальному багажу практической психологии (и стоящим за ним психологическим концепциям).

Кроме того, мониторинговые, т.е. повторные психодиагностические оценки позволяют выявить динамику в развитии профессионально значимых качеств. Тем, кто сомневается (а таких, к сожалению, немало) в принципиальной возможности развития у взрослого человека собственно личностных качеств и свойств, хотелось бы напомнить, какой сильной убежденностью в этом вопросе обладал один из основоположников гуманистической психологии Абрахам Маслоу: «Иногда меня забавляет, иногда печалит то, что очень многие исследователи и ученые, философы и теологи, рассуждающие о человеческих ценностях, о добре и зле, совершенно не принимают во внимание тот очевидный факт, что профессиональные психотерапевты ежедневно изменяют и улучшают человеческую природу, помогают людям стать более сильными, более добродетельными, более творческими, более добрыми, более любящими, более бескорыстными, более спокойными. Для психотерапевтов это является совершенно обычным делом. И это только некоторые из следствий лучшего знания самого себя и примирения с самим собой» [7, с. 205].

Значительно более правомерен вопрос – обладают ли достаточной чувствительностью современные психодиагностические

средства, чтобы зафиксировать происходящие, может быть, поначалу и не очень существенные, но положительные изменения и сдвиги. Возможно, у одного человека это сделать достаточно сложно, но когда речь идет о мониторинге, предполагающем оценку *групп слушателей*, исследователь (андрагог) получает реальную возможность произвести *суммарную оценку*, в которой даже небольшие изменения в своей аддитивности могут дать достаточно определенную картину развития (или отсутствия такового) профессионально значимых качеств и свойств. Кроме того, современная психология при оценке уровня развития ориентируется отнюдь не только на *уровневые*, но также и на *структурные изменения* психической сферы взрослого. Причем самое главное – структурные изменения оказываются зачастую значительно более тонкими индикаторами развития, нежели собственно уровневые.

Так, проведенные в Институте образования взрослых РАО комплексные возрастные исследования психических познавательных функций (мышления, памяти, внимания, интегральных компонентов интеллекта) жителей Санкт-Петербурга (старше 40 лет – 300 чел.) и их ценностных ориентаций (Я. И. Петров, А. И. Канатов, Л. Н. Фоменко и др.) [4], а также углубленные исследования познавательных качеств и личностных свойств преподавателей спецдисциплин ПТУ, повышавших квалификацию на факультете РГПУ, в связи с их обучаемостью (Е. И. Степанова, А. И. Канатов) и другие научные разработки привели авторов к выводу, что своеобразие личностного развития, личностного роста, в особенности у взрослых одного образовательного уровня, следует искать не столько в *уровневых* характеристиках психических процессов, функций, сколько в *структурных* особенностях организации личностной сферы, которые зачастую становятся более надежными и чуткими критериями. Это вовсе не означает, что следовало бы совершенно отказаться от оценки уровня определенных, прежде всего профессионально значимых качеств, но акцентирует проблему, которой, как наиболее перспективному направлению, уделял повышенное внимание один из основоположников Санкт-Петербургской психологической школы – академик Б. Г. Ананьев.

Подобные структурные особенности понимаются им и его учениками как *взаимосвязи и*

взаимозависимости психических качеств и свойств, а целенаправленное педагогическое (андрагогическое) воздействие, осуществляемое в развивающих целях и учитывающее эти взаимосвязи, оценивается как один из самых эффективных механизмов возможного «управления» развитием психических качеств и свойств. Изменение особенностей взаимосвязей предшествует и создает основу для последующей корректировки, так сказать «настройки» уровневых характеристик индивидуально-личностных свойств и качеств как в соответствии с профессиональными вызовами, так и требованиями общеличного роста, адаптации, саморазвития.

Экспериментально было установлено (применялся корреляционный, факторный анализ), что чем теснее взаимосвязаны ценностные ориентации с познавательными качествами, т.е. чем лучше они совместно *структурированы*, тем значительно больше шансов у взрослого на сохранение в онтогенезе, в том числе и в неблагоприятные его периоды, повышенного уровня развития мышления, памяти, внимания, в целом интеллекта, – причем это наблюдалось как в группах взрослых с высшим, так и средним образованием, как у мужчин, так и у женщин, в самые различные возрастные периоды.

Следует признать, что на сегодняшний день крайне мало фундаментальных комплексных психологических исследований, которые позволили бы однозначно решать возникающие на практике проблемы. В подобной обстановке наиболее важным становится выбор «узлового ядра», на которое должно быть направлено основное внимание исследователя, предпринимającego попытку возвести психодиагностические оценки в ранг одного из критериев оценки эффективности образования.

Опираясь на результаты целого цикла исследований, проведенных в лаборатории психологии ИОВ РАО под руководством проф. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Е. И. Степановой, а также наших многолетних комплексных исследований, таким центральным ядром необходимо признать *структуру, образуемую профессионально значимыми качествами личности и ее ценностными ориентациями*. На взаимосвязи этих блоков и следует, очевидно, обратить особое внимание при решении вопроса о критериях оценки личностного развития.

В подтверждение вышесказанного приведем еще несколько фактов. Так изучение особенностей самоактуализации педагогов на различных этапах жизненного пути привело Л. А. Коростылеву и А. Н. Никонову к выводу, что «при увеличении адаптационной нагрузки возникает многосвязанность, в корреляционную плеяду вовлекается большое количество личностных параметров. То есть особенности адаптации определяются не столько уровнем выраженности интегральных личностных свойств, сколько изменением структуры взаимосвязей между этими характеристиками» [6, с. 40].

Исследования взаимосвязей потребностей взрослых в образовании и их личностных свойств, относящихся к потенциалам самореализации (более 450 чел.), показывают, что «оптимистически настроенного и удовлетворенного работой взрослого характеризует не столько более высокий уровень развития таких личностных свойств, как широта познавательных интересов и креативность личности (статистической значимости различий между соответствующими подвыборками 95 чел. и 88 чел. в данном случае не наблюдается), сколько *значительно большая их скоррелированность* с интенсивностью познавательной мотивации в конкретных областях знаний и умений. Так у креативности подобных взаимосвязей обнаружено в 2,5 раза больше, а у широты познавательных интересов – в 2 раза» [4].

Приведенные и целый ряд аналогичных фактов заставляют с большой уверенностью предполагать, что анализ изменений структуры взаимосвязей: ценностных ориентаций, познавательных потребностей, личностных свойств и интеллектуальных качеств (в особенности профессионально значимых) может выступить в качестве *достаточно чуткого индикатора* происходящего (или не происходящего) как личностного, так и профессионального роста.

Причем при реализации процедур оценивания (в том числе мониторинговых) совсем не обязательно привлекать специалиста по анализу корреляционных плеяд. Можно воспользоваться результатами научно-исследовательской программы, позволяющей при наборе достаточного количества статистической информации осуществить выделение факторов (естественно, с помощью факторного анализа), интегрирующих профессиональ-

но значимые личностные качества. Факторы по своему содержанию суммируют информацию о взаимосвязях различных показателей (в нашем случае – профессионально значимых качеств и свойств). Оценка интересующего фактора для каждого взрослого сводится на практике, таким образом, к простому суммированию с соответствующими коэффициентами первичных тестовых оценок входящих в него качеств (суммированию, осуществляемому на основе матрицы коэффициентов индивидуальных оценок факторов, полученной на референтной выборке).

Соединение в одном мониторинговом исследовании как психодиагностических оценок профессионально значимых качеств и свойств, так и параметров, отражающих уровень развития наиболее важных профессиональных умений, а также знаний, при системном анализе их взаимосвязей восполнило бы имеющиеся на настоящий момент существенные пробелы в области научно-педагогических знаний, касающихся взаимосвязей и взаимовлияния собственно психологических профессионально важных качеств и профессиональных умений личности.

Проблема внедрения в практику методического аппарата психодиагностических процедур, валидно выявляющих профессиональ-

но значимые качества и свойства личности, возможно, существенно более сложная задача, чем замеры приращения знаний, что и отмечают специалисты в области мониторинговых процедур, сравнивая подобное с «добавлением еще одной степени свободы вариативности набора оценочных средств» [2, с. 69], но вместе с тем сложность задачи, имея в виду ее все более актуализирующуюся значимость, не должна привести к полному отказу от ее решения и тем более, постановки.

Следует сказать, что психологическая диагностика на современном этапе ее развития представляет собой достаточно динамично развивающуюся область научных знаний и не последним фактором, определяющим ее динамику, стало бурное развитие информатики (что значительно ускорило возможности установления валидности, надежности и др. важных критериев тестовых процедур). Вместе с тем как еще достаточно молодая отрасль, она не может претендовать на возможность адекватного оценивания *всех* выделяемых психологической наукой свойств, качеств, системных феноменов и т.п. человека, но, очевидно, было бы существенной ошибкой не попытаться воспользоваться теми ее достижениями, которые прошли проверку – особенно в прикладных областях психологии.

Л и т е р а т у р а

1. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. Воротилов В. И., Игнатьева Е. Ю. О модели компетентности и ее оценке // Мониторинг качества образования : межвуз. сб. науч. ст. – СПб.: ЛОИРО, 2005. – 217 с.
3. Концепция национальной политики России в области качества продукции и услуг // Стандарты и качество. – 2001 – №4 – С. 151
4. Канатов А. И. Профессионально важные качества социальных работников // Социальный работник как андрагог : сб. ст. / под ред. Г. С. Сухобской и др. – СПб. ; Иркутск, 2001.
5. Канатов А. И., Еремеева В. Д. Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, – 2000. – 112 с. (Монографич. серия «Образование взрослых на рубеже веков» / науч. ред. серии В. И. Подобед. – Т. 3. Кн. 2.).
6. Коростылева Л. А, Никонова А. Н. Особенности самореализации личности на разных этапах жизненного пути // Психологич. проблемы самореализации личности. – СПб.: СПбГУ, 2001. – 219 с.
7. Маслоу Абрахам Х. Психология бытия : пер. с англ. – М.: Рефл-бук ; Киев: Ваклер, 1997. – 345 с.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / под общ. ред. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс ; Эверест, 1994. – С. 340.
9. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. – Париж, 1995.