

УДК 378  
ББК 448

**Нина Иннокентьевна Виноградова,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30)  
e-mail: vin57@list.ru

**Жанна Александровна Леснянская,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30)  
e-mail: zzanussi@mail.ru

### **Влияние временной перспективы на профессиональное саморазвитие будущего педагога**

В статье рассмотрена проблема профессионального саморазвития студента–будущего педагога, актуальность развития временной перспективы и временной компетентности студента–будущего педагога. Авторами дано обоснование взаимосвязи временной перспективы и профессионального саморазвития личности, временной компетентности и полноценной самореализации личности в профессии. Проанализированы труды учёных, посвящённые изучению условий развития педагогического мастерства, показано, чем детерминированы высокие показатели продуктивности педагогического труда. Описана значимость включённости профессиональных целей в жизненную перспективу педагога как для него самого, так и для школьников, с которыми он работает. Аргументирована необходимость психологического сопровождения процесса профессионального становления студентов–будущих педагогов во время их обучения в вузе. Авторы приводят результаты сравнительного анализа акмеограмм педагогического роста студентов–будущих педагогов выпускного курса, из которых видно, что временная компетентность учителя выступает фактором становления его профессионализма. Также приведены результаты констатирующего исследования особенностей временной перспективы и профессионального самоопределения старшеклассников, результаты изучения взаимосвязи временной перспективы и профессионального самоопределения, которые демонстрируют взаимообусловленность планирования будущей жизни как в личном, так и в профессиональном плане и свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы с будущими педагогами по развитию временной компетентности, умения распоряжаться временем для ближайшей и отдалённой жизненной перспективы. Обоснована своевременность развития временной перспективы, временной компетентности в период обучения в вузе, что необходимо для дальнейшей профессиональной и жизненной самореализации.

**Ключевые слова:** временная перспектива, временная компетентность, профессиональное самоопределение, профессиональное саморазвитие, самореализация.

**Nina Innokentyevna Vinogradova,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Transbaikal State University  
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: vin57@list.ru

**Zhanna Aleksandrovna Lesnyanskaya,**  
Candidate of Psychology, Associate Professor,  
Transbaikal State University  
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: zzanussi@mail.ru

### **The Influence of Time Perspective on the Professional Self-Development of Future Teachers**

The article considers a problem of professional self-development of preservice teachers, the importance of time perspective development and time competence of students. The article substantiates the relationship of time perspective and professional self-development of personality, the relationship of time competence and full self-realization in the profession. It argues the need for psychological support of students' professional development during their studies at the university. The authors describe the results of a comparative analysis of akmeogramma of future teachers' pedagogical growth; the results of ascertaining study of the peculiarities of time perspectives and profes-

sional self-determination of senior pupils, and the relationship of time perspectives and professional self-determination. It demonstrates the timeliness and the need for time perspective development, time competence during studies at the university that is effective for further professional and personal self-realization.

**Keywords:** time perspective, time competence, professional self-determination, professional self-development, self-realization.

Готовность специалиста к профессиональному саморазвитию выступает важной психологической составляющей повышения производительности его труда. Мы рассматриваем такую готовность как результат влияния мотивационных, волевых, когнитивных черт его личности на уровень самоконтроля за способом решения профессиональных задач в соответствии с «проживанием» определенной стадии трудовой биографии. Процедуры соизмерения способа профессионального саморазвития с определённой стадией трудовой биографии требуют развития прогностических функций его психики. Жизнь профессионала в быстро изменяющихся современных условиях требует от него готовности самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, зная свои индивидуально-психологические особенности и умея эффективно использовать свой физический, психический потенциал, требует умения (способности) воспринимать и осознавать себя во времени, определять своё психологическое (субъективное) время для максимальной профессиональной и личностной самореализации.

Исследования, посвящённые анализу педагогического мастерства (Ф. И. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.), показывают, что личные и профессиональные цели учителей-мастеров осмыслены, сбалансированы, взаимокompенсируют друг друга и основаны на развитой временной перспективе [5]. Объективно высокие показатели продуктивности их труда говорят о том, что профессиональные ценности выступают значимыми компонентами жизненных целей. В сознании учителей-мастеров представления о смысле жизни и достижении значимых результатов в профессиональной деятельности взаимосвязаны. В их «жизнетворчестве» не только смысл жизни «ведёт», направляет профессиональное развитие, но и, наоборот, ближайшая профессиональная вершина открывает горизонты для расширения жизненных смыслов. Профессиональные цели, включённые в жизненную перспективу, становятся своеобразными «модусами личности» (Э. Дюркгейм, Г. Риккерт).

Ослабление сопряжённости, «вписанности» целей, связанных с решением профессиональных задач, в общие жизненные цели учителей значительно снижает перспективность поисков продуктивных вариантов решения профессиональных задач. Дисбаланс профессиональных и личностно-значимых целей «размывает» представления учителя о необходимых временных параметрах «вызревания» профессиональной компетентности.

Исследования В. И. Загвязинского, Л. А. Казанцевой, А. М. Новикова, Левиной, Т. Е. Климовой, Т. А. Вороновой, Л. С. Подымовой, В. Г. Максимова, О. Г. Максимовой, М. И. Куликовой, В. Н. Никитенко, Н. А. Шайденко, С. А. Родионовой дают основание утверждать, что фактором, снижающим качество профессионального саморазвития, выступает «несоизмеримость» педагогом темповых характеристик развития базовых компетентностей с осмыслением темпов достижения профессиональных вершин. Идентификация профессионального развития, представленного во временной перспективе, с определённым этапом развития конкретной компетентности задает ритм «внутренних часов» субъективного времени педагога. Качество идентификации выступает важным условием, содействующим продуктивной профессионализации. Педагогическая цель, вписанная в жизненную перспективу, во-первых, способствует более глубокой идентифицируемости качества становления профессионализма с достигнутыми результатами труда. Во-вторых, интенсифицирует сам процесс поиска факторов эффективного развития школьников. Она создаёт «особый временно-пространственный континуум, в котором субъект связывает разобщенные во времени и пространстве объекты, придает им свою временную целостность и цикличность, собственные временные параметры и ритмы» [1, с. 89]. В-третьих, позволяет стабилизировать ритмы созревания профессионального «Я» учителя в соответствии с развитием его готовности продуктивно решать системы многовариантных задач.

Осознание учителем «своевременности» (К. А. Абульханова-Славская, 1990) становле-

ния отдельных компетентностей на последовательных этапах «профессионального» пути выявлялось с помощью метода составления акмеограммы, в основе которого лежит методика «совместной каузометрии», описанная Е. И. Головахой, А. А. Кроником (1994), проектирование отсроченных по 5-летним этапам необходимых и достаточных профессиональных действий [2, с. 110].

При проектировании своего профессионального маршрута учителям разного уровня продуктивности предлагалось выписать на отдельных карточках значимые задачи профессионального роста для каждого этапа своей педагогической биографии и разложить их в хронологической последовательности. «Внутренними» показателями способности к возрастано-временной идентификации явилось:

– выделение значимых профессиональных задач в категориях, фиксирующих проявления универсальных умственных действий (УУД) школьников, так как «самоидентичность человека реализуется только в том случае, когда он находится в позитивном отношении со значимым другим» (Е. Мелибруда);

– «привязанность» профессиональных событий к временным отрезкам «здесь и сейчас» и ориентированность на «там и тогда».

«Внешним» показателем способности к возрастано-временной идентификации стало использование в описании последовательности профессиональных событий, собственных ощущений, состояний, качеств, а также привлечение в описание ожидаемого «профессионального события» показателей нормативных должностных разрядов в качестве признаков профессионального роста.

Анализ результатов показал, что «субъективное время», в рамках которого развивается профессионализм учителей-мастеров, выражено в адекватной временной перспективе, что приводит к качественным проявлениям УУД школьников. При этом чётко прослеживается прогностическая ориентация на «там и тогда». Вместе с тем, они связывают вероятность достижения осмысленных профессиональных вершин с конкретными достижениями на предыдущих этапах своей трудовой деятельности. Видно, что в каждом конкретном значимом событии выделяется сущностное звено УУД учащихся, которое выступает своеобразной «точкой роста», опорой для осмысления перспектив следующего этапа. Мастера четко осознают свое реальное положение в системе значимых профессиональных событий трудовой биографии.

А. Маслоу связал способность в возрастано-временной идентификации с двумя путями своевременной «самоактуализации»: регуляцией развития своих потенциальных возможностей и существованием в фактической реальности [7]. Таким образом, способность учителя полноценно (то есть сначала критически, а затем оптимистически) соизмерять качество «текущего» состояния профессионализма с временными этапами достижения профессиональных вершин выступает фактором, содействующим становлению профессионализма.

Рабочий «хронотоп» (А. А. Ухтомский) менее продуктивных учителей не предполагает наличия у них выраженной временной перспективы. Выделение этапов профессиональной жизни связывается ими не с проявлениями УУД школьников, а с возможностью развития собственных педагогических возможностей, в большинстве случаев никак не обоснованных (прожектерских). При этом в описании профессиональных перспектив они в большей мере ориентированы на «здесь и сейчас». В сознании этих учителей временные параметры достижения профессиональных «высот» «размываются», пребывая во вневременном «экзистенциальном» состоянии, нарушая механизм процесса выбора оптимальных темпов движения.

Высокая степень неопределённости модели своего профессионального будущего снижает мотивацию его достижения. Это, в свою очередь, растягивает временную дистанцию развития профессионализма на неопределенное время. Возникает замкнутая циклическая зависимость компонентов профессионализма, блокирующая его развитие. С одной стороны, не имея выраженных педагогических перспектив, такие учителя стремятся утвердиться «в настоящем» через завышенную самооценку и защиту профессионального «Я». С другой стороны, «оборонительная профессиональная позиция» значительно снижает в целом качество профессиональной антиципации.

Выраженная способность учителей-мастеров к адекватной возрастано-временной идентификации профессионального развития опирается не на процессы самоутверждения в настоящем, а на устремленность в будущее (предполагает развитость продолжительности временной перспективы). Данная способность стимулирует более глубокую мотивацию достижения полноценных УУД каждым школьником. Эти выводы

подтверждаются исследованиями И. А. Аристовой, 1994; Е. И. Головахи, 1988; А. А. Ершова, 1997; И. Я. Лисицы, 1999, в которых обосновывается объективность полноценной самореализации личности в процессе актуализации всех временных зон жизненного пути. Это достигается за счёт гармонизации трёх основных модальностей субъективной реальности: содержания (желательности и необходимости), содержательно-смыслового богатства потребности и динамической характеристики.

Многочисленными исследованиями доказано, что наиболее значимым этапом в развитии профессионализма любого специалиста в области образования выступает «стартовый» период, который у большинства учителей растягивается на 5 и более лет (С. Г. Вершловский, Л. И. Лисохина 1982; Р. И. Кричевский, 1997 и др.) [4]. Причина этого кроется в дезориентированности учителей относительно перспектив своего созидательного движения по этапам профессионального маршрута. Этот вывод был сделан по результатам сравнительного анализа акмеограмм педагогического роста. Сравнению подверглись две выборки студентов выпускного курса ЗабГУ. Одну из них составили те, кто получал образование по традиционной программе (45 чел.), другую – осваивающие дополнительную специализацию «учитель начальных классов – воспитатель дошкольного учреждения» (40 чел.). Проявления профессиональной дезадаптивности, выявленные у студентов, обучающихся по традиционной программе, выступают факторами, осложняющими продуктивное освоение профессиональных задач.

Необходимость психологического сопровождения профессионального становления студентов–будущих педагогов подтверждают исследования А. М. Молокостовой (2004), характеризующей представления студентов о будущем как неопределенные [8], Л. Н. Чегановой (2007), указывающей на то, что у молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях, в возрасте 17–18 лет развитие психологической функции планирования не завершено, оно продолжается даже после двадцатилетнего рубежа [10]. Как утверждает О. В. Кузьмина (2009), многие представители студенческой молодёжи не имеют выстроенной стратегии жизни, не понимают свою цель в жизни [6]. Л. П. Енькова (2011) считает необходимым для студента в процессе обучения освоить не только возможности, связанные

с его узкопрофессиональной направленностью, но и развить более общие способности, отнесённые в рамках компетентного подхода, к ключевым, базовым или шире – мета-компетентным способностям, к которым относится временная компетентность [3]. Временную компетентность А. С. Рубан рассматривает как часть профессиональной компетентности, а её развитие считает залогом эффективности профессиональной деятельности [9].

Ориентация во времени, видение в нем себя, своей личной, профессиональной жизни возможны при развитой временной перспективе. Без развитой временной перспективы самоопределение личности, её самореализация, саморазвитие, в том числе и профессиональное, затруднены. Исследователи рассматривают временную перспективу как предпосылку продуктивной социализации, формирования и развития личности, необходимую часть мировоззрения человека, определяющую и играющую роль в осознании смысла жизни, в самореализации, поскольку она связана с ценностями, планами достижения возможных целей (Е. И. Головаха и А. А. Кроник, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых и др.).

О необходимости своевременного психологического сопровождения процесса развития временной перспективы будущих педагогов свидетельствуют результаты констатирующего этапа исследования, проведённого с целью изучения особенностей временной перспективы и профессионального самоопределения старшеклассников, а также выявления взаимосвязи между временной перспективой и профессиональным самоопределением (в исследовании приняли участие 175 старшеклассников). Известно, что временная перспектива, будучи сформирована в период ранней юности, в дальнейшем без целенаправленных воздействий не развивается, а как возрастной «продукт» не является идеальной или оптимальной.

Комплекс психодиагностических методик включал в себя: методику мотивационной индукции (МИМ) Ж. Нюттена, «Временные децентрации» Е. И. Головахи, «Измерение уровня самоактуализации личности» (модификация Л. Я. Гозмана и М. В. Кроза), методику «События моей жизни», методику «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской, методику Л. П. Пономаренко, методику Л. А. Йовайши.

В результате анализа фактического материала установлено следующее. Во вре-

менной перспективе старшеклассников преобладает ближняя категория временной перспективы, будущая жизнь «спланирована» на ближайшие пять лет, что говорит об ограниченном взгляде в будущее. Дальняя категория временной перспективы встречается в единичных случаях. Будущая жизнь представлена во временной перспективе старшеклассников с точки зрения «стандартного сценария». При планировании будущей жизни учащиеся ограничиваются 1–2 этапами, которые не отражают их индивидуальных ценностей, целей. Жизнь представляется им потоком случайных событий. Связи между категориями времени осознаются слабо – старшеклассники сориентированы больше всего на будущее, роль прошлого и настоящего в жизни недооценивается. У небольшого числа старшеклассников есть осознание связи между прошлым, настоящим и будущим. При этом, однако, существует ориентация преимущественно на две категории времени, как правило, на настоящее и будущее или на настоящее и прошлое.

Для старшеклассников характерно планирование событий будущего, для осуществления которых нет реальных условий. Во временной перспективе старшеклассников позитивные события преобладают над негативными.

Состояние временной перспективы у старшеклассников обусловлено действием закономерностей возраста, которые проявляются в затруднении её построения, определении своих целей при наличии потребности в этом (И. В. Дубровина, И. С. Кон, А. В. Серый).

Профессиональное самоопределение старшеклассников характеризуется отсутствием осознания выбора профессии как значимого факта их жизни, недостаточной осведомлённостью о требованиях, которые предъявляет та или иная профессия к человеку, неумением соотнести эти требования со своими способностями. Часто выбор профессии осуществляется либо за счёт её привлекательной «атрибутики», её престижности, либо профессия выбирается под влиянием родителей, друзей. Ориентируясь на будущее, учащиеся не планируют свою будущую профессиональную жизнь, хотя желание осуществлять такое планирование у них есть.

Установлено наличие достоверной взаимосвязи между временной перспективой и профессиональным самоопределением старшеклассников: отсутствие чёткой, раз-

витой временной перспективы отражается на профессиональном самоопределении и проявляется в несамостоятельности при выборе профессии, размытости профессионального выбора, неполном осознании своих возможностей и способностей, в отсутствии эмоционального отношения к выбору профессии.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что временная перспектива является условием профессионального самоопределения и нуждается в развитии. Старшеклассники становятся выпускниками школ, затем студентами. Их профессиональное становление связано с видением своего профессионального развития, разворачивающегося в определённом временном отрезке. Продуктивность их учебной, а в дальнейшем профессиональной деятельности зависит от умения организовать время, осуществлять планирование, от наличия навыков рационального использования времени.

Во время обучения в вузе продолжается процесс жизненного и профессионального самоопределения. Самоопределение предполагает умение действовать на основе сознательно принятого решения, отнесённого к будущему, и разворачивается в рамках жизненного поля личности, пространства реального действия, охватывающего прошлое, настоящее и будущее. Профессиональное самоопределение, продолжающееся в период обучения в вузе, невозможно без развитой временной перспективы; оно совершается в связи с ней и, одновременно, определяет её содержание в будущем.

Необходимо развивать временную перспективу, временную компетентность в период обучения в вузе, чтобы результат деятельности был продуктивным, эффективным для дальнейшей профессиональной и жизненной самореализации.

Обучение в вузе должно быть нацелено не только на получение знаний, необходимых для профессиональной деятельности, но и формирование профессионального самосознания будущего выпускника, которое находится в неразрывной связи с его профессиональным самоопределением, с видением своей жизни во временной отнесенности.

Развитая временная перспектива, временная компетентность будущего профессионала, а именно: продуктивное использование времени, ориентация во времени, способность структурировать время, бережное отношение ко времени, его экономное использование – сделают возможным овла-

дение большим объёмом знаний, совершенствование в своей будущей профессии; а также построение реальной профессионально-жизненной перспективы явится хорошим фундаментом для успешной самореализации, обеспечит психологическое благополучие личности и, как следствие, оптимальность как личной, так и общественной жизни.

#### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
3. Енькова Л. П. Временная компетентность у студентов вуза // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2 (5). С. 85–87.
4. Кричевский Р. Г. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М.: Дело, 1993. 349 с.
5. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
6. Кузьмина О. В. Время и его организация. Екатеринбург: Урал. гум. ин-т, Ин-т социально-экономического развития, 2009. 236 с.
7. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М.: МГУ, 1982. С. 108–117.
8. Молокостова А. М. Жизненные цели студентов в связи с профессиональным самоопределением // Материалы первой Междунар. науч.-практ. конф. М.: Смысл, 2004. С. 155–156.
9. Рубан А. С. Временная компетентность и профессиональная адаптация учителя // Психология образования: проблемы и перспективы: материалы первой Междунар. науч.-практ. конф. М.: Смысл, 2004. С. 171–172.
10. Чеганова Л. Н. Проблема психологической диагностики временной перспективы // Бренд ВУЗа и качество образования: Дни науки УрГИ: материалы Российской науч.-практ. конф. (14–17 мая 2007 г.). Екатеринбург, 2007. С. 115–117.

#### **References**

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. M.: Mysl', 1991. 299 s.
2. Golovaha E. I., Kronik A. A. Psihologicheskoe vremja lichnosti. Kiev: Naukova dumka, 1988. 144 s.
3. En'kova L. P. Vremennaja kompetentnost' u studentov vuza // Vektor nauki TGU. 2011. № 2 (5). S. 85–87.
4. Krichevskij R. G. Esli Vy – rukovoditel'. Jelementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoj rabote. M.: Delo, 1993. 349 s.
5. Kuz'mina N. V. (Golovko-Garshina) Predmet akmeologii. SPb.: Politehnika, 2002. 189 s.
6. Kuz'mina O. V. Vremja i ego organizacija. Ekaterinburg: Ural. gum. in-t, In-t social'no-ekonomicheskogo razvitija, 2009. 236 s.
7. Maslou A. Samoaktualizacija // Psihologija lichnosti. Teksty. M.: MGU, 1982. S. 108–117.
8. Molokostova A. M. Zhiznennye celi studentov v svjazi s professional'nym samoopredeleniem // Materialy pervoj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M.: Smysl, 2004. S. 155–156.
9. Ruban A. S. Vremennaja kompetentnost' i professional'naja adaptacija uchitelja // Psihologija obrazovanija: problemy i perspektivy: materialy pervoj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M.: Smysl, 2004. S. 171–172.
10. Cheganova L. N. Problema psihologicheskoy diagnostiki vremennoj perspektivy // Brend VUZa i kachestvo obrazovanija: Dni nauki UrGI: materialy Rossijskoj nauch.-prakt. konf. (14–17 maja 2007 g.). Ekaterinburg, 2007. S. 115–117.

**Статья поступила в редакцию 15.09.2014**