

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Российское психологическое общество**

**СИСТЕМОГЕНЕЗ
УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Часть I

*Материалы
VIII всероссийской научно-практической конференции
19 - 20 ноября 2018 года*

**Ярославль
2018**

УДК 159.9.; 159.9.019
ББК 88.361 я 431; 88.4я431
С 409

Печатается по решению редакционно-
издательского совета ЯГПУ
им. К. Д. Ушинского

С 409 Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I.: материалы
VIII всероссийской научно-практической конференции, [19-20 ноября 2018 г.] /
под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. - 353 с.

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», 2018.
© Авторы материалов, 2018.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ СТАТЬИ

В.Д. Шадриков	Системогенез одаренности	11
А.В. Карпов В.Д. Шадриков	Перспективы разработки интегральной концепции системогенеза деятельности	16
Ю.П. Поваренков	Определение и классификация деятельностно важных качеств профессионала	22
М.М. Кашапов	Понимание соотношения творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода	31
Н.В. Нижегородцева	Стадии и генетические формы системогенеза учебной деятельности	34
Г.А. Суворова	О деятельностном подходе в системогенетической парадигме к психологическому консультированию в образовании: теория и практика	37

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

А.Р. Батыршина	Подходы на проблему воли в советской психологии в 20-30-е годы XX века	47
А.В. Горбушина Г.И. Корчагина	Цикличность как закономерность изменения системы мотивации профессиональной деятельности педагогов	50
И.Н. Карицкий	Психологическая практика: системогенез оснований, аспектов и динамики	54
К.В. Карпинский Т.В. Гижук	Система смысловой регуляции профессиональной деятельности	57
А.А. Карпов	Некоторые аспекты взаимосвязи концепции системогенеза и метакогнитивизма	60
А.В. Карпов	Системогенетические аспекты проблемы индивидуальных качеств личности	63
А.В. Карпов Е.В. Маркова	Рефлексивность как метакогнитивная детерминанта структуры и генезиса процессов принятия решения	66
В.В. Козлов	Духовность как системообразующий фактор учебной и профессиональной деятельности	71
Е.Н. Корнеева	Анализ природы регуляции социального взаимодействия с позиций системно-генетического подхода	73
А.А. Костригин В.А. Снегирева	Системное развитие элементов самосознания личности в творчестве	77
Э.А. Лабуль В.Д. Шадриков	Эмпирическое изучение совести	80

А.Л. Ларина А.А. Баранова М.В. Прохорова	Психологический анализ деятельности как метод разработки целостной модели компетенций (на примере ключевых должностей фармацевтического бизнеса)	82
Г.В. Лосик Л.В. Марищук	Системогенез ментальных метакогнитивных действий субъекта	85
В.А. Мазиллов	Наука, системогенез и проблема объяснения в современной психологии	88
К.В. Макарова	Сущностные характеристики и факторы понимания	98
В.А. Мединцев	К интегративной методологии изучения системогенеза	101
А.Н. Неверов А.В. Неверова А.Т. Магальян Ф.С. Голубев	К проблеме изучения экономической активности личности в условиях совершенной экономики	104
Н.Ю. Стоюхина	Один сюжет из историографии отечественной психологии	107
Г.А. Стюхина	Развитие памяти: новый взгляд на «параллелограмм»	110
А.В. Чистопольская Н.Ю. Лазарева	Анализ исследований инсайтного решения с позиций системогенетического подхода	112
С.М. Шингаев	Концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности: становление и современное состояние в России	115

ПСИХОЛОГИЯ КАРЬЕРНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Н.Н. Абакумова Е.К. Протасова	Формирование дизайнерского мышления будущих специалистов в российской высшей школе	121
О.Е. Аксенова	Изучение способностей студентов - психологов	124
П.В. Андреев	Особенности развития психологической готовности к взаимопомощи у будущих практических психологов образования	126
И.В. Антоненко	Типы личностей предпринимателей	128
Н.С. Аринушкина	Индикаторы психологической модели личности интернет занятого молодого специалиста	131
И.В. Атаманова С.А. Богомаз	Личностная готовность современной вузовской молодежи к деятельности	134
А.С. Афанасьева	Взаимосвязь саморегуляции студентов с субъект-субъектной и субъект-объектной организациями обучения	137
Н.В. Белкова	Изучение представлений студентов-социальных педагогов в области будущей профессиональной деятельности	139
Ю.Н. Боровик	Развитие профессионального самосознания будущих бакалавров-дефектологов в процессе обучения в вузе	142

Т.В. Бугайчук	На пути к профессиональной идентичности: студенты педагогического вуза	144
Т.В. Бугайчук П.С. Федорова	Развитие навыков эффективного поведения на рынке труда у лиц с ограниченными умственными возможностями	147
А.А. Бузанов М.С. Дикунова	Карьерный рост и психология успеха	150
И.В. Васильева	Интуиция как профессионально-важное качество, обеспечивающее эффективность деятельности сотрудников ОВД	153
Т.Б. Венцова Д.В. Зубковская	Личностные факторы негативного влияния на профессиональное развитие работников пожарной охраны	156
Л.С. Верещагина Ю.В. Демидова	Влияние социального партнерства на карьерное и профессиональное развитие сотрудников	159
Л.С. Верещагина А.М. Сумина	Совершенствование инструментария управления карьерным ростом в организации	161
В.П. Вишневская Е.И. Сутович	Результаты адаптации методики психологической диагностики «Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь»	163
Г.И. Власова	Особенности представлений воспитателей детских садов о перспективах профессионализации	166
Т.А. Воронина А.Э. Цымбалюк	Удовлетворенность трудом как фактор профессионального развития и реализации работников	169
К.С. Гернега Л.А. Абраамян	Психологические особенности карьерного и профессионального развития личности	173
А.В. Грузинцев	Системогенез мотивации инвалидов в процессе социализации	175
Н.Н. Дудаль	Организация обучения взрослых: основные принципы	178
М.А. Зайцева Т.Г. Киселева	Требования образовательного стандарта и ожидания работодателей при подготовке организаторов работы с молодежью	180
Ю.В. Зайцева	Взаимосвязь ориентации на вертикальную карьеру с гендерными установками в отношении женщин у студенток и девушек-молодых специалистов	183
Ю.С. Залетов	Возможности использования системогенетической концепции учебной и профессиональной деятельности при обучении специалистов по ВЭД	186
Т.В. Зобнина Л.П. Кислякова	Системный подход к пониманию осознанной саморегуляции произвольной активности студентов	190
Е.П. Ивутина Е.А. Иовлева	Особенности становления профессиональной идентичности у студентов художественных направлений	193
К.В. Карпинский	Базовая ценность как регулятор профессиональной деятельности сотрудников ОВД и МЧС	196

Н.А. Кирилычева Т.В. Ледовская	Особенности межличностных отношений у студентов вуза с разным уровнем академической успеваемости	199
П.А. Кисляков Е.А. Шмелева	Социально-профессиональные навыки в структуре психологической безопасности личности	201
М.С. Ковалевич	Интеллектуальная компетентность и ее роль в карьерном и профессиональном развитии будущих специалистов в сфере образования	204
Т.К. Комарова	Эталон как системообразующая детерминанта профессионального сознания	207
М.Н. Кротова	Социально-психологическая адаптация курсантов военных вузов в условиях современных реалий	209
И.В. Кузнецова	Компетенции будущего	212
Е.В. Кузнецова Н.И. Журавлева	Динамика удовлетворенности менеджеров работой как фактор их «микроркарьеры»	214
С.В. Кузнецова	Профессиональное развитие и социально-психологическая адаптация студентов со стойкими отклонениями здоровья	217
Е.В. Лапкина	Специфика совладающего поведения курсантов	219
Т.А. Латкина	Особенности профессионального становления детей-сирот	222
Т.В. Ледовская	Взаимосвязь личностных особенностей и ресурсов жизнестойкости у студентов вуза	223
Е.Н. Леонова	Карьера как социально-психологический феномен	226
С.К. Летягина	Особенности лживости и стратегии самоутверждения на разных этапах профессионализации юристов	228
В.И. Локшина	Специфика профессиональной мотивации сотрудников с разным уровнем лояльности к организации	231
С.В. Лычагина	Особенности мотивационной составляющей профессиональной идентичности курсантов вуза войск национальной гвардии	233
Е.Л. Малиновский	Фрейминговая системность в образовательной среде психолога	236
С.В. Марихин Е.А. Карпова	Теоретические вопросы подготовки преподавателей вуза к реализации педагогической деятельности	239
Л.В. Марищук Т.И. Юхновец	Субъектность студентов и учителей, включенных в сферу специального образования: сравнительный аспект	241
А.Ю. Маркелов	Влияние склонности к риску на результаты экономической активности в условиях совершенной экономики: результаты экспериментального исследования	244
Е.В. Маркова Т.Б. Колышкина	Личностные факторы экстраролевого поведения	247

С.В. Матвеева Е.А. Коннова	Роль перфекционизма в карьерном и профессиональном развитии	250
Л.М. Митина	Психология профессионального и карьерного развития: теоретические и прикладные аспекты	254
А.В. Морозов Ю.С. Сергеева	Психолого-педагогические особенности формирования компетентности в сфере противодействия коррупции у студентов юридического факультета в процессе учебной деятельности	257
О.Н. Морозова Е.А. Донченко	Подготовка будущих воспитателей к самоанализу профессиональной деятельности	260
Т.Г. Неруш А.А. Неруш Д.И. Бирюков	Религиозная толерантность и интолерантность молодежи с различным уровнем профессионального образования	263
О.В. Никитина	Особенности и проблемы формирования профессиональной идентичности преподавателя на начальном этапе профессиональной деятельности	265
М.А. Одинцова	Мотивация студентов с инвалидностью и здоровых сверстников дистанционной и традиционной форм обучения	266
О.М. Орлова А.В. Орлов Е.Н. Башук	Социальный и культурный капитал в системогенезе профессиональной деятельности	271
О.А. Панищева	Психологическая готовность к профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов в системе обновленного образования в Республике Казахстан	274
Ю.Г. Панюкова	Экопсихологический подход к анализу репрезентации образовательной среды вуза	277
С.Б. Пашкин Н.Б. Лисовская	Анализ факторов социально-психологической адаптации российских и иностранных студентов к обучению в вузах Санкт-Петербурга	280
Е.И. Перикова С.А. Богомаз	Культурные ценности как факторы психологической системы деятельности студенческой молодежи Санкт-Петербурга	282
С.Е. Покровская	Модели профессиональной направленности личности в юношеском возрасте	285
О.Б. Полушина	Структура профессиональной толерантности	288
И.В. Романов	Влияние информатизации общества на психологию профессионального развития	290
А.И. Рыбакова	Мотивация профессиональной деятельности и самооффективность сотрудников уголовно-исполнительной системы	293
И.Г. Сенин	Изменения выраженности профессионально важных характеристик личности в зависимости от стажа работы	296
О.Б. Сладкова	Мониторинг как инструмент изучения восприятия студентами образовательной среды вуза	299

А.А. Смирнов А.В. Литвиненко	Системогенез профессионально важных качеств психолога на этапе обучения в вузе	301
Т.Н. Соболева	Развитие профессиональной одаренности машиниста железнодорожного подвижного состава	303
Н.Э. Солянин Ю.А. Ведышева	Особенности ценностно-мотивационной сферы молодежи, участвующей в волонтерской деятельности	307
Л.Ю. Субботина М.Б. Бондаренко	Свойство парциальности в профессиональной готовности к деятельности	310
Г.М. Суворова	Выявление личностных результатов образования бакалавров профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности	312
Г.Ш. Тажутдинова А.Г. Шарипова	Исследование жизненных ценностей молодежи на примере студентов ДГПУ	314
Н.А. Тимашкова Н.И. Журавлева	Карьера как следствие позитивных и негативных изменений в профессиональном становлении учителей	317
Н.Н. Ткаченко	Эмоциональное восприятие студентами образовательной среды	319
Т.Ю. Тодышева	Карьера как жизненная стратегия молодежи	322
В.А. Толочек	Профессиональная карьера: исследования, результаты, возможные перспективы исследований	325
Е.Е. Трандина	Психологический анализ профессиональных мотивационных ориентаций студентов	328
А.А. Туниянц	Взаимосвязь личностных особенностей и карьерных ориентаций как характеристик, учитываемых в профессиональном самоопределении	3
Р.М. Хусаинова	Феномен прокрастинации и профессиональная активность у учителей из школ с разным образовательным рейтингом	336
Е.А. Шмелева П.А. Кисляков Т.С. Стрункина	Социокультурные потребности студенческой молодежи как регулятивы профессионального становления субъекта труда	338
Е.Г. Шубникова	Анализ готовности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности в сфере профилактики зависимого поведения	341
Е.А. Кедярова Н.И. Чернецкая О.А. Шумовская	Особенности ценностно-мотивационного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности студентов медицинских учебных учреждений	344
Т.И. Юхновец	Проблемно-ориентированный анализ субъектности учителей-дефектологов	357
Принятые в издании сокращенные наименования учреждений		354

ПЛЕНАРНЫЕ СТАТЬИ

СИСТЕМОГЕНЕЗ ОДАРЕННОСТИ

В.Д. Шадриков

академик РАО, д.пс.н., профессор кафедры общей и экспериментальной психологии
департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Аннотация. В работе рассматриваются процессы системогенеза одаренности. В основу положены представления о функциональной психологической системе деятельности и о функциональной системе одаренности. Дается ответ на фундаментальный вопрос: «Что объединяет способности и одаренность?». В основе этого процесса лежит положение об изоморфности функциональных систем деятельности и способностей. Обосновывается понимание одаренности как интегрального проявления способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности. Рассматривается вопрос, на каком этапе освоения деятельности можно говорить об одаренности.

Ключевые слова: способности, деятельность, одаренность, психологическая функциональная система деятельности, функциональная система способностей, системогенез одаренности, результат как системообразующий фактор, измерения одаренности.

При рассмотрении системогенеза одаренности мы будем исходить из понимания структуры деятельности, представленной в виде общей архитектуры психологической функциональной системы деятельности (рисунок 1).

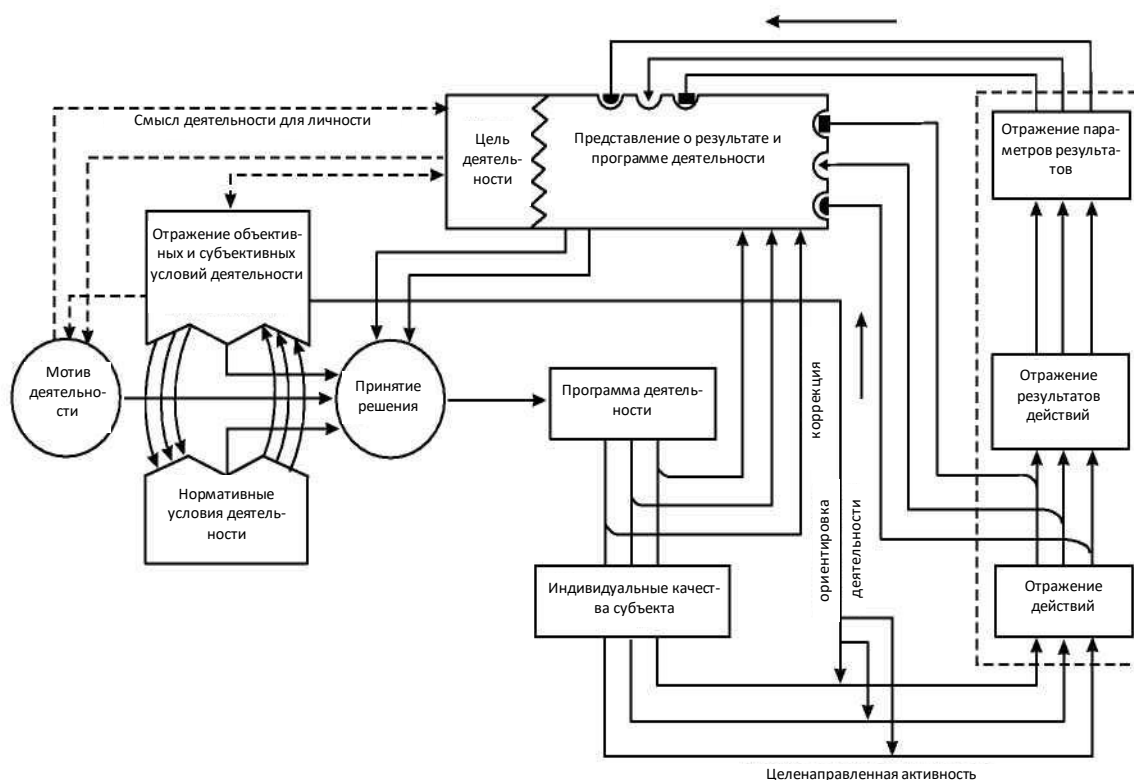


Рисунок 1. Общая архитектура психологической системы деятельности

Структура деятельности мультиплицируется в структуры действий, объединяя эти структуры мотивом и целью.

Каждый из компонентов подструктуры действий наполняется конкретным содержанием, и все эти подструктуры объединяются мотивом и целью в структуру деятельности (рисунок 2).

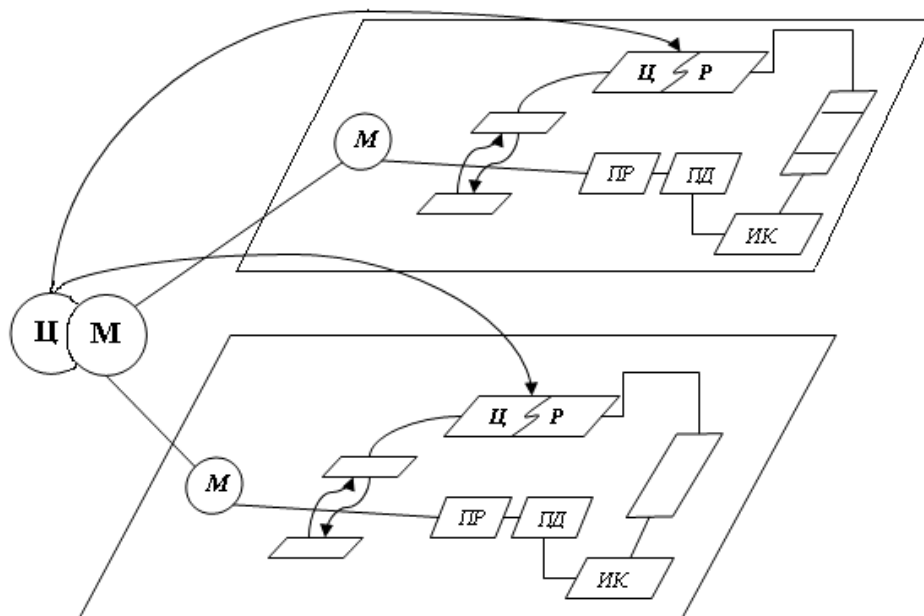


Рисунок 2. Мультиплицированная структура деятельности

Каждый из компонентов ПСД представляет собой сложное по содержанию образование, интегрирующее содержание соответствующих компонентов подсистем отдельных действий.

С учетом того, что любая деятельность реализуется через способности человека, особый интерес представляет вопрос о месте способностей в структуре деятельности. Рассмотрим этот вопрос.

Для того, чтобы совершить конкретное действие, необходимо:

- воспринять ситуацию, в которой должно совершаться действие;
- извлечь из памяти информацию, относящуюся к действию (знания, планы и структуры поведения, умения и навыки);
- вообразить, что это действие может выполняться по-другому;
- оценить весь комплекс информации, полученной субъектом деятельности;
- принять решения об осуществлении деятельности с учетом мотивации и нормативного образа деятельности, нормативных требований;
- сформировать программу выполнения действия;
- совершить необходимые исполнительные действия (интеллектуальные, сенсомоторные);
- сверить результат с представлением о цели;
- принять решение о завершении деятельности или корректировке программы (в последнем случае все повторяется).

За каждым из перечисленных психических действий стоят конкретные способности:

- восприятия,
- воображения,
- памяти,
- мышления,
- сенсомоторные.

Обобщенная функциональная система деятельности на уровне способностей представлена на рисунке 3. Заметим, что способности не выступают «рядоположенно», они работают в режиме взаимодействия.

Таким образом, способности выступают в качестве механизма реализации деятельности. Они вовлекаются в деятельность в соответствии с требованиями деятельности, при этом в деятельности они развиваются, прежде всего, за счет придания им черт оперативности. Общие способности достраиваются программами их использования в целях конкретной деятельности с учетом условий, в которых деятельность реализуется, и целей, которые необходимо достичь.

Исходя из сказанного, деятельность можно представить с позиций реализующей ее системы способностей как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия структуру способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление.

Одаренность – обычно определяют как «то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха выполнения той или иной деятельности» [1, с. 22]. При этом Теплов подчеркивал, «что отдельные способности не просто существуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей» [1, с. 22]. С позиций системного подхода (в понимании П.К. Анохина) отдельные способности должны выступать в режиме взаимодействия, обеспечивающего получение желательного результата деятельности. С учетом сказанного, *одаренность можно определить как системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающим взаимодействие способностей и интеграцию их в качественное новообразование – одаренность.*

Здесь мы подходим к узловому вопросу в понимании одаренности. Он заключается в следующем: *как взаимодействуют способности, что их объединяет в деятельности?*

Деятельность описывается психологической функциональной системой [2]. Психические функции как родовые формы деятельности также описываются функциональной системой. Структурно-функциональная система предметной деятельности и функциональная система способностей изоморфны. Деятельность в целом и функционирование способностей, через которые реализуется деятельность, направляются одними и теми же *мотивами, целями и личностными смыслами*. Именно эти три компонента объединяют способности в деятельности как совместно работающие системы.

На основе общей цели для каждой психической функции формируется программа, отбираются операционные механизмы (интеллектуальные операции) и, одновременно, отдельные психические функции начинают функционировать в режиме *взаимодействия*. Восприятие и память формируют информационную базу деятельности, мышление оформляет программу деятельности, которая реализуется в практических или идеальных действиях. Эти действия, в свою очередь, строясь на основе отражения результатов и параметров результатов, текущих и итоговых. На основе достигнутых результатов корректируется программа как деятельности в целом, так и отдельных психических функций. Сонастроенность программ является важнейшим фактором системогенеза деятельности. В программах содержится ответ на вопросы: что надо делать, как делать (с использованием каких интеллектуальных операций или предметных действий) и когда (как эти операции должны соотноситься во времени друг с другом)? Определение того, что, как и когда необходимо делать, происходит в процессах принятия решений, которые пронизывают все структурные компоненты системы деятельности. Общим для любого решения является отработка решающего правила, критериев достижения цели и критериев предпочтительности.

Исходя из сказанного, можно представить деятельность с позиций реализующей ее системы способностей, как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия отдельных способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление. И если давать определение одаренности, то можно сказать, что *одаренность есть интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности.*

При множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией. Мотивация деятельности включается в функциональную систему каждой способности, обеспечивая единую оперативную направленность проявления способностей. Благодаря единой направленности функционирования системы способностей процессы принятия решений и программирования, представленные в каждой способности, также приобретают соподчиненность в соответствии с мотивацией деятельности. В результате формируется *функциональная метасистема одаренности*. В данной метасистеме проявление каждой способности будет обусловлено не только ее параметрами, но и ее обусловленностью другими способностями. В деятельности качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая, в свою очередь, рассматривается как системное качество.

Экспериментальные исследования [3] показывают следующую этапность формирования одаренности: на первом этапе освоения деятельности последняя реализуется с опорой на наличные способности субъекта, на втором этапе, если уровень наличных способностей ниже требований деятельности, то под влиянием требований деятельности способности приходят в движение, начинают развиваться. На этом этапе деятельность выступает детерминантой развития способностей, формирования одаренности. Наконец, на третьем этапе сформированная одаренность приводит к развитию деятельности, которая приобретает индивидуальное выражение. При этом результаты деятельности могут выходить за нормативные требования. Субъект может достигать выдающихся результатов. Обычно с достижением таких результатов и связывают понятие одаренности.

И здесь возникает очень важный вопрос: когда мы можем говорить об одаренности? Является ли одаренностью системное проявление способностей в рамках нормативного результата?

Для ответа на этот вопрос необходимо вспомнить, что, по принятому понятию, одаренность не существует до деятельности, она формируется в конкретной деятельности. Одаренность формируется из способностей субъекта деятельности. Поэтому, обращаясь к понятию одаренности, мы всегда должны рассматривать генезис одаренности. И этот генезис детерминирован требованиями деятельности, мотивацией субъекта деятельности. На различных этапах формирования одаренности она будет представлена различающимся набором способностей и различным характером связи между способностями.

В силу того, что одаренность выступает как *динамичное* объединение способностей, нет оснований считать, что она не существует на начальных этапах овладения профессией, до достижения субъектом нормативного результата. Возможно, на последующих этапах деятельности она будет способствовать выходу за нормативный результат, получению более высоких результатов (необычных, незаурядных). При этом индивидуальные результаты всегда будут сравниваться с достижениями других людей.

Обращение к структуре способностей многократно усложняют общую картину одаренности. Но правильное теоретическое понимание одаренности позволяет объяснить, почему при многочисленных работах в этом направлении такие скромные успехи в прогнозировании индивидуальной одаренности.

Качественно-своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает нам *природную одаренность* индивида. Если же мы будем рассматривать качественно-своеобразное сочетание способностей субъекта деятельности, то мы получим представление об одаренности *субъекта деятельности*. Наконец, качественно-своеобразное сочетание способностей личности дает нам *одаренность личности*.

В отмеченных измерениях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как метасистемное качество. Подобно способностям, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. Избранные труды. В двух томах. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.
2. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013. 464 с.
3. Шкаликов В.Л. Психологический анализ деятельности электросварщиков в целях производственного обучения // Проблемы индустриальной психологии / Под ред. В.Д. Шадрикова. Ярославль, 1977.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ СИСТЕМОГЕНЕЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Карпов

член-корр. РАО, д.пс.н., профессор,
заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии
декан факультета психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

В.Д. Шадриков

академик РАО, д.пс.н., профессор кафедры общей и экспериментальной психологии
департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Аннотация. Представлены теоретические и методологические материалы, обосновывающие необходимость и намечающие пути разработки обобщающей, интегральной концепции системогенеза деятельности. В ее рамках обеспечивается концептуальный синтез представлений об основных закономерностях системогенеза трех основных типов деятельности – игровой, учебной и трудовой. Рассматриваются некоторые основные положения интегральной концепции системогенеза деятельности.

Ключевые слова: системогенез, интегральная концепции системогенеза, типы деятельности, трудовая деятельность, учебная деятельность, игровая деятельность, принципы системогенеза.

В ряде наших предыдущих работ (в частности, [2, 3]) было обосновано положение, согласно которому генезис игровой деятельности, равно как и генезис двух иных основных типов деятельности – учебной и трудовой [5], подчиняется всем основным закономерностям системогенетического характера и представляет собой, в силу этого, системогенез. В результате этого происходит концептуальное расширение самой теории системогенеза; она распространена на такую сферу – на такую предметную область, которая до сих пор не была охвачена ей. Вместе с тем, процесс системогенеза подвергается по отношению к данному типу деятельности достаточно глубокой и многоаспектной спецификации – спецификации, быть может, еще более выраженной, нежели по отношению к учебной деятельности.

Далее, следует обязательно учитывать то, что в результате такого расширения было осуществлено не только и не просто включение в данную теорию «еще одного» основного типа деятельности. Принципиальное значение имеет то, что за счет этого в данную теорию включается *последний* – так сказать «оставшийся» из трех традиционно выделяемых основных типов деятельности. Однако это же означает, что в теорию системогенеза оказываются включенными не «те или иные» типы деятельности, а *все существующие* типы. Следовательно, она обретает не только полноту и завершенность в плане охвата ею типов деятельности, но и, фактически, *исчерпывающий* в этом отношении характер. Синтетическое, то есть обобщенное рассмотрение особенностей и закономерностей генезиса всех трех основных типов деятельности в их взаимосвязи и взаимопреемственности является объективно необходимым (и, соответственно, гносеологически императивным) условием формулировки аналогичных, то есть также *обобщающих* представлений о системогенезе деятельности в целом. Лишь при этом условии концепция системогенеза обретает необходимую степень полноты и завершенности, поскольку включает в себя *все* основные типы деятельности, а не только их часть. Другими словами, включение в сферу системогенетической теории игровой деятельности – это не просто ее «дополнение», а в известном смысле – и *завершение* (разумеется, не в плане глубины ее концептуального содержания, а в плане охвата предметной области исследования).

Еще более принципиальным и имплицитным является то, что генезис игровой деятельности, равно как и сам феномен детской игры помимо, разумеется, своего собственного – огромного значения, раскрывается еще одной его важнейшей гранью, предстает в еще одной своей функции. Он эксплицируется в качестве объективно необходимого этапа генезиса иных – последующих за игровой деятельностью ее основных типов (учебной и трудовой). Это означает, что он, фактически, выступает в *инструментальной* функции и по отношению к ним. В связи с этим можно сказать и так: генезис игровой деятельности – это конечно, ее собственное формирование и развитие. Однако этот же гене-

зис является и этапом, уровнем и комплексным средством, а потому – и органической составной частью генезиса двух иных основных типов деятельности.

Отсюда вытекает и еще одно следствие. Генезис трех основных типов деятельности раскрывается в качестве трех основных *макроэтапов* общего процесса формирования и развития – генезиса деятельностной формы активности личности в целом. Данные этапы образуют в своей совокупности *макрогенез* этой формы – становление и развитие деятельностной формы активности как таковой. Это – процесс формирования и развития не тех или иных *типов* деятельности (пусть – и основных) как *видовых* образований, а генезис общей психологической архитектуры *Деятельности* как *родовой* сущности по отношению к своим частным – видовым экспликациям. В этом глобальном процессе макрогенеза особое место как раз и принадлежит формированию и развитию игровой деятельности. Она является *первым* из формирующихся в процесс ее онтогенеза типом деятельности, в которой осуществляется не только формирование и развитие важнейших психических образований, но и их возникновение – фактическое *складывание* (и даже *закладывание*). Кроме того, именно *поэтому же* ее собственный генезис выполняет очень важную – инструментальную функцию по отношению к генезису двух других основных типов деятельности.

При этом следует учитывать, что одной из главных причин, сдерживающих разработку психологии деятельности в целом, является так сказать «общее отношение» к самой категории деятельности. Точнее говоря, это трактовка понятия деятельности именно в качестве *категории* (то есть конструктора, обладающего *максимальной* степенью обобщенности). Известно, однако, что одним из важнейших гносеологических условий и даже – средств решения той или иной научной проблемы, разработки того или иного понятия является их *включение* в какой-либо – более *общий* концептуальный контекст. Если последовательно реализовать данную – *общую* гносеологическую закономерность, то не только можно, но и необходимо рассмотреть саму деятельность не как «верховную инстанцию», не как родовое понятие, а как «составляющую» чего-либо более *общего*. Необходимо трансформировать категорию деятельности из *родового* образования (и, соответственно, понятия) в *видовое* – в образование и понятие, являющиеся *частными* случаями чего-либо более общего.

С этих позиций деятельность как таковая в ее строгом и непосредственном, то есть именно *конкретно-научном* – собственно психологическом смысле раскрывается, однако, как *частный* случай, как одна из разновидностей и форм *регуляции* взаимодействия двух (или более) систем. По отношению к деятельности, это, разумеется, регуляция взаимодействия двух совершенно определенных систем – субъекта и объекта, что, кстати говоря, и зафиксировано в «классической деятельностной триаде» (*субъект* деятельности – *процесс* деятельности – *объект* деятельности). Однако, если это так, то на данный случай – именно как *частный* должны быть перенесены (хотя, не исключено, и в специфицированной форме) *общие* закономерности, представления о которых разработаны в теории регуляции и теории координации. *Общерегулятивные закономерности* должны выступать поэтому в качестве интерпретационного средства для объяснения закономерностей организации деятельности.

Еще одно – быть может, наиболее принципиально заключение, которое также с необходимостью вытекает из обобщенного рассмотрения системогенеза трех основных типов деятельности, состоит в следующем. С одной стороны, оно позволило охватить системогенетическим подходом тот основной тип деятельности, который пока не был изучен с его позиций. В результате оказалось, что и он тоже подчиняется системогенетическим закономерностям. Следовательно, *все* известные основные типы деятельности эксплицируют свою подчиненность именно системогенетическому типу формирования и развития. С другой стороны, анализ показал также, что их генезис синтезирован в более общий процесс *макрогенеза* всех этих трех основных типов деятельности. Он – и это наиболее принципиально – также разворачивается как процесс системогенеза. Тем самым, можно, а на наш взгляд, – и нужно дифференцировать два уровня обобщенности теоретических представлений в рамках системогенетического подхода. Во-первых, – это уровень частных, специальных теорий, каждая из которых раскрывает закономерности формирования и развития того или иного основного типа деятельности. С этих позиций можно и нужно говорить о концепции системогенеза профессиональной деятельности, а также об аналогичных концепциях системогенеза учебной и игровой деятельности. Они тем самым эксплицируются как частные, специальные системогенетические концепции. Во-вторых, – это уровень обобщенных представлений, в которых синтезированы закономерности генезиса всех трех основных типов деятельности, а также раскрыты закономерности их макрогенеза в целом. На этом уровне теория системогенеза обретает качественно новый уровень полноты и степени интегративности охвата ею как всех основных типов деятельности, так и базовых категорий закономерностей, которым подчиняются и они сами в целом, и их генезис, в особенности.

Далее, немаловажно подчеркнуть, что с позиций сформулированных выше представлений онтогенетическая смена основных типов деятельности предстает, фактически, как единый процесс, характеризующийся принципиальной общностью его смысла и ведущей направленности. Он раскрывается в качестве последовательной и закономерной смены различных степеней совершенства (и, соответственно, – «мощности») единого по своей сути и функциональному предназначению общесистемного регулятивного инварианта. Он образован такими средствами, которые необходимы и достаточны для обеспечения эффективного взаимодействия систем со «средой» в беспрецедентно широком диапазоне изменений как самих типов систем, так и разнообразия «сред взаимодействия». Данный инвариант причем, не только в его содержательном аспекте, но и в его темпоральном плане, то есть во временной «развертке», образован определенной совокупностью регулятивных процессов. Он включает в себя следующие процессы: целеобразование, антиципацию, прогнозирование, принятие решения, планирование, программирование, контроль, самоконтроль.

В свете сказанного становится существенно более понятной и еще одна особенность, а одновременно – и принципиальная трудность развития теории деятельности. Она состоит в том, что очень трудно или даже невозможно провести четкую дифференциацию основных типов деятельности; установить, так сказать, «демаркационные линии» между ними. Как известно, их дифференциация носит, в основном, подчеркнута эмпирико-феноменологический характер, а поиск четких и теоретически обоснованных критериев их разделения, как правило, либо не выступает в качестве самостоятельной задачи, либо (если выступает), то не приводит обычно к успеху. В реальности эти типы постоянно и систематически «взаимопроникают» друг в друга; они «накладываются» друг на друга и не являются так сказать «дизъюнктивно отчлененными» сущностями. Вместе с тем, с позиций развитой выше интерпретации этих типов – в качестве различных форм (и степеней совершенства) регулятивного инварианта данная трудность в значительной мере преодолевается. Основные типы деятельности эксплицируются в качестве различных – частных проявлений некоторой общей сущности, а потому их принципиальная недизъюнктивность становится не только совершенно объяснимой, но и вполне естественной и даже – необходимой. Они не могут не «пересекаться» и не «взаимопроникать» друг в друга, поскольку являются, фактически, хотя и качественно своеобразными, но все же именно спецификациями единой сущности – общесистемного регулятивного инварианта.

Следует специально подчеркнуть, что данный регулятивный инвариант потому и является *инвариантом*, что в значительной степени «безразличен» к содержанию и даже к типам систем, в которых он может реализовываться. Он выступает как необходимый и достаточный для их регуляции. Но это означает, в свою очередь, что он обладает и очень высокой степенью обобщенности; он носит, действительно, общий, точнее – общесистемный характер. Собственно говоря, именно поэтому он и является не просто «регулятивным инвариантом», а именно *общесистемным* регулятивным инвариантом. Проявления такого общего (или даже всеобщего) характера данного инварианта многочисленны и в принципе достаточно хорошо известны; они, фактически, повсеместны. Они зафиксированы и подробно изучены и в общей теории систем, и в теории организаций, и в теории координации, и в психологии управления, и в общей психологии (равно, как, впрочем, и в целом ряде иных научных дисциплин). Данный инвариант составляет основное содержание и процессуальное «ядро» *регулятивной подсистемы* психики.

На основе сформулированных положений можно, далее, высказать ряд дополнительных суждений относительно характера и общего смысла генезиса форм и типов деятельности в процессе возрастного развития. Действительно, с одной стороны, не подлежит сомнению, что три основных – традиционно дифференцируемых типа деятельности (игровая, учебная, трудовая) характеризуются глубокими, то есть именно качественными различиями в уровне сформированности данного регулятивного инварианта. Они глубоко различны по мере его развитости и, соответственно, совершенства. Это означает, что в каждом из них он представлен на качественно разном уровне сформированности системы интегральных процессов в целом и каждого из них в отдельности. Однако, с другой стороны, с этих же позиций и сами основные типы деятельности раскрываются в несколько ином свете и в ином «предназначении». Они эксплицируются в качестве средств и организационных форм, в качестве общего – комплексного контекста для формирования и развития самого регулятивного инварианта. Данный инвариант, повторяем, представлен на уровне психики не в его «абстрактно-всеобщей» форме, а в форме совершенно конкретной – в качестве класса интегральных процессов. Эти процессы, в свою очередь, образуют «процессуальное ядро» регулятивной подсистемы в целом. С этих позиций закономерности последовательной смены основных типов деятельности (игра – учение – труд) пред-

стают как обусловленные логикой развития системы интегральных процессов, логикой развития и совершенствовании регулятивного инварианта.

Итак, логика смены основных типов деятельности, равно как и сама их дифференциация, является не только генетически обусловленной (и, следовательно, и генетически относительной). Она имеет в своей основе также и наиболее общие, глубинные закономерности генезиса самой регулятивной подсистемы психики. Несколько схематизируя, можно сказать и так: необходимость формирования и совершенствования регулятивной подсистемы «диктует» состав и логику смены основных типов деятельности. Игра, учение и труд выступают с этих позиций как объективно необходимые, последовательно сменяющие друг друга этапы качественного совершенствования регулятивного инварианта и, следовательно, всей регулятивной подсистемы психики. Процесс генезиса регулятивной подсистемы, в основе которого, в свою очередь, лежит генезис регулятивного инварианта, выступает как более общий. Он задает собой метаконтекст для развития каждого из основных типов деятельности и даже для их совокупного – общего развития, для их последовательной и закономерной смены.

В связи с этим, можно говорить о некотором общем онтогенезе деятельности, точнее – о ее *макрогенезе* в ходе общего онтогенетического развития личности. Он представляет собой единый и внутренне организованный процесс, включающий как формирование отдельных типов, так и общую организацию их последовательной смены на всем продолжении онтогенеза. В связи с этим, становится очевидным следующее обстоятельство. Общее содержание и наиболее принципиальный смысл онтогенетического развития деятельности не может быть сведено лишь к тому, что в ходе этого развития формируются сами основные типы деятельности. Тем более оно не может быть понято и в плане того, что «общим вектором» такого развития является направленность их смены по отношению к формированию трудовой деятельности как наиболее развитому ее типу. И уж тем более оно не сводится к эволюционному развитию отдельных видов (а не типов) деятельности – в частности, трудовой.

Общее содержание и наиболее принципиальный смысл макропроцесса онтогенеза деятельности состоят не только, а быть может, – и не столько в этом. Дело еще и в том, что в ходе данного процесса осуществляется последовательное формирование и развитие общесистемного регулятивного инварианта взаимодействия личности со «средой», человека с миром. Оно, в свою очередь, подчиняется общим закономерностям системного типа. Данный инвариант принимает в ходе развертывания данного процесса различные формы и степени своей воплощенности в активности личности и, следовательно, различные уровни его совершенства. Эти формы и уровни составляют суть того, что на эмпирико-феноменологическом уровне эксплицируется как основные типы деятельности. В данном контексте несколько по-новому предстает и само понятие деятельности. Она раскрывается в качестве одной из экспликаций действия общесистемного регулятивного инварианта; в качестве очень комплексного, но все же так сказать «технологического», организационного средства, направленного на регуляцию взаимодействия «человека и мира». Наряду, разумеется, с сохранением всех иных своих атрибутов, которые очень подробно охарактеризованы и в психологии, и в философии, она обретает и более конкретный по содержанию, хотя и очень общий по значению, статус. Она эксплицируется и в качестве системы операционных средств, в качестве так сказать «технологии» взаимодействия «человека и мира». Поэтому и ее онтогенетическое развитие означает (и включает в себя) не только формирование основных типов деятельности (и уже тем более – ее конкретных видов), но и формирование Деятельности как наиболее обобщенного операционно-регулятивного средства («технологии») взаимодействия «человека и мира».

Другими словами, формируется своего рода абстрагированная по отношению к типам и видам, но совершенно конкретная по психологическому содержанию форма организации субъектного взаимодействия. Ей и выступает система интегральных процессов, синтезированная в единый общесистемный регулятивный инвариант. Он лежит в основе Деятельности, взятой в ее максимально обобщенном статусе – в статусе, который реализует на уровне психического само понятие регулятивного инварианта и наполняет его конкретно-психологическим содержанием. Это содержание, взятое в аспекте его психологических механизмов и процессуальных средств, как раз и составляет «процессуальное ядро» регулятивной подсистемы психики в целом. Она, как показано выше, на онтогенетически зрелых стадиях своего развития обретает специфически деятельностьную организацию, то есть мультиплицирует в себе психологическую архитектонику деятельности. Такая мультипликация, в свою очередь, осуществляется посредством того, что в качестве основы регулятивной подсистемы начинает выступать совокупность специфически деятельностных, регулятивных процессов – интегральных процессов. Они, в свою очередь, образуют содержание самого регулятивного инварианта.

Сформулированные представления позволяют предложить решение еще одного, достаточно значимого в теоретическом отношении вопроса. Он, однако, обычно не только не формулируется в явном виде, но и вообще представляется, на первый взгляд, несколько необычным, а его смысл состоит в следующем. Само существование и последовательная смена основных типов деятельности традиционно рассматривается как некоторая «данность», как нечто «уже существующее» и, собственно говоря, не нуждающееся ни в осмыслении, ни в обосновании и пр. Вместе с тем, давно назрел вопрос о том, можно ли свести все богатство и многообразие форм взаимодействия личности и мира только к этой триаде. В плане ответа на него нами было сформулировано положение, согласно которому иные – зрелые и сложные формы поведенческой активности личности, также организуются по принципам, лежащим в основе деятельности. Причем, хорошо известно и то, что все эти формы «внедеятельностной» активности не только крайне многообразны, но ничуть не проще, нежели сама профессиональная деятельность (хотя именно она практически всегда рассматривается как высший тип деятельностной активности). В их качестве можно отметить, скажем, играющее огромную роль в жизнедеятельности любого человека «рекреационное поведение» («досуговую деятельность»). Далее, в этом же ряду необходимо отметить, конечно, и сложнейшие поведенческие формы активности, связанные с преодолением личностных кризисов (в том числе и экзистенциального уровня сложности). Нельзя не отметить и аналогичные по степени сложности формы поведенческой активности, связанные с преодолением конфликтов самого разного типа и уровня, а также с организацией межличностного взаимодействия в целом. Можно отметить и такую специфическую, очень сложную форму, каковой выступает так называемое манипулятивное поведение. К анализируемой здесь категории организации личностной активности не только может, но и обязательно должно быть привлечено также понятие «внутренней деятельности», которое, как известно, имеет достаточно многочисленные экспликации в психологических исследованиях. В частности, как справедливо отмечает Д.А. Леонтьев, это его использование в контексте анализа деятельности переживания критических ситуаций (Ф.Е. Василюк); и понятие работы сновидения (З. Фрейд); и понятие работы горя (Э. Линдемэн); и понятие труда восприятия искусства (Л.С. Выготский); работы суицида (Л. Фарбер); деятельности мировоззрения (Д.А. Леонтьев); работы личности (П. Жане, М.Ш. Магомед-Эминов) [4]. Наконец, и просто – подавляющее большинство случаев так называемого «бытового поведения» (при условии, разумеется, достаточно высокого уровня его сложности) также организуется в этой форме.

В целом, по-видимому, любое сколько-нибудь сложное взаимодействие с той или иной ситуацией, адаптация к ней и выход из нее практически всегда организуется в этой форме, по этому же типу. Лежащее в их основе функционирование регулятивной подсистемы, которое само организовано в деятельностной форме, организует «внешнее» поведение личности. Поэтому оно также разворачивается как деятельностно-организованное, точнее – как обретенное деятельностную форму организации. В основе этого лежит то, что эта организация осуществляется посредством все того же регулятивного инварианта (образованного совокупностью интегральных процессов), который составляет суть психической регуляции деятельности.

Итак, можно видеть, что по отношению к зрелой, сформировавшейся личности, то есть на «продвинутых» стадиях ее онтогенетического развития, любое ее сколько-нибудь сложное поведение разворачивается именно в деятельностной форме. На его организацию транспонируются и в нем мультиплицируются принципы и закономерности собственно деятельностной организации. Вся та огромная по объему и крайне значимая для личности сфера ее жизнедеятельности, которая выходит за пределы собственно профессиональной сферы (то есть за пределы третьего основного ее типа, считающегося, однако, «последним»), также представляет в собственно психологическом плане деятельностную организацию. Она выступает как деятельность, хотя уже и существенно иная, нежели трудовая, профессиональная. Она носит принципиально «пост-профессиональный», «пост-трудовой» и в этом плане – «пост-деятельностный» в целом характер (поскольку трудовая деятельность и считается традиционно «высшим и последним» ее видом).

Далее, необходимо подчеркнуть еще два следствия из проведенного выше рассмотрения. Так, представленные выше материалы в определенной мере содействуют решению одного из наиболее запутанных и дискуссионных вопросов – вопроса о соотношении понятий деятельности и поведения. Не вдаваясь во все нюансы этих дискуссий, отметим следующее. Если рассматривать поведение в его относительно наиболее сложных разновидностях и проявлениях, характерных для взрослой личности и уже «прошедших опосредствование» процессом овладения трудовой деятельностью, то достаточно очевидным становится следующее обстоятельство. Оно (поведение) очень часто связано с решением

таких задач и с преодолением таких жизненных ситуаций, которые не только не уступают по сложности и комплексности собственно профессиональным ситуациям, но и превосходят их (нередко – существенно). Кроме того, по степени своей значимости, по их роли и смыслу для личности они также очень часто превосходят собственно профессиональные ситуации. Можно, по-видимому, сказать и более категорично: эти – жизненные, то есть собственно поведенческие, «внепрофессиональные» ситуации играют для личности в общем случае существенно бóльшую роль, нежели ситуации профессионального плана. Нельзя закрывать глаза на то, что для большинства индивидов «жизнь важнее деятельности» (и сложнее нее). Соответственно и их поведенческая активность «важнее и сложнее» профессиональной деятельности.

Пора, наконец, отказаться от положения, которое до сих пор господствует в психологии (особенно в отечественной) и согласно которому именно профессиональная сфера, а соответственно – и трудовая деятельность является «важнейшей, сложнейшей и главнейшей» для личности. В реальности именно внепрофессиональная сфера очень часто (или даже – как правило) является существенно более важной и сложной, а нередко – и вообще «единственно значимой», определяя экзистенциальные основы для всего бытия личности в целом [1]. Совершенно понятно, однако, что на нее не могут не переноситься и все те средства, весь тот потенциал, в том числе – и регулятивный, которым располагает личность. Следовательно, и само это «внепрофессиональное» поведение (поведение как такое – в целом) не может не строиться как деятельность. Оно, выходя за пределы профессиональной деятельности, тем не менее, строится принципиально так же как деятельность, но уже качественно иного типа. В основе психической регуляции поведения лежат обобщенные и генерализованные интегральные процессы, сформировавшиеся в рамках освоения предыдущих типов деятельности (игровой, учебной и особенно трудовой). Они, однако, утрачивают «привязку» к ее конкретным видам и становятся «наддеятельностными» (метадеятельностными) образованиями. Поэтому и само сложно-организованное поведение по механизмам и операционным средствам своей организации также обретает статус деятельностного образования. В силу этого, соотношение понятий «деятельность» и «поведение» раскрывается как соотношение двух уровней, а соответственно, – и двух типов самой деятельности: деятельности «первого» и «второго порядка».

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда; № проекта 16-18-10030

Библиографический список

1. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5-т. М.: РАО, 2105.
2. Карпов А.В., Шадриков В.Д., Карпова Е.В., Субботина Л.Ю. Системогенез игровой деятельности. М.: РАО, 2017. 504 с.
3. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности. М., 2017. 424 с.
4. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. М.: Смысл, 431 с.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 182 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПРОФЕССИОНАЛА

Ю.П. Поваренков

д.пс.н., профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье дано определение деятельностно важных качеств профессионала. Проведена классификация деятельностно важных качеств по трем основаниям: связь с видом и типом деятельности профессионала, связь с формой осуществления деятельности профессионала, уровень интегративности качеств. По первому основанию выделены и определены профессиональные и метапрофессиональные деятельностно важные качества профессионала. По второму основанию выделены и определены деятельностно важные качества, которые влияют на эффективность функционирования (реализации), становления (научения и развития) и оптимизацию (саморегуляцию) деятельности профессионала. По третьему основанию выделены и определены парциальные, субсистемные и системные деятельностно важные качества профессионала. В статье отдифференцированы и определены деятельностно важные качества профессионала, которые влияют на эффективность реализации, становления и саморегуляции отдельных компонентов его деятельности.

Ключевые слова. Тип и форма деятельности профессионала, профессиональные и метапрофессиональные деятельностно важные качества профессионала.

Введение. Как известно в психологии не используется понятие деятельностно важных качеств (ДВК), поэтому сразу же определимся с его содержанием. С позиций предельно общего подхода, под ДВК будем понимать индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность, успешность выполняемой им деятельности и через которые она осуществляется. Из определения следует, что содержание и специфика ДВК определяется содержанием и спецификой той деятельности, которую выполняет любой человек, а не только профессионал. При таком понимании ДВК приобретает статус общепсихологического понятия, которое применимо к анализу и выделению качеств человека, влияющих на эффективность любых типов и видов деятельности, в том числе и тех, которые не связаны с деятельностью профессионала.

В стоящей статье, как это следует из ее названия, мы будем использовать более частное понятие: деятельностно важные качества профессионала (ДВКП). Дадим предварительное определение данного понятия. Под ДВКП будем понимать индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность всего многообразия типов и форм деятельности профессионала. Обращаем внимание читателя, что в данном определении речь идет не о профессиональной деятельности человека, а о различных деятельности профессионала.

Вводя в обращение понятие ДВКП мы преследуем следующие цели. Во-первых, мы хотим показать, что широко используемые в психологии понятия, привязанные исключительно к профессиональной деятельности человека (профессионально важные качества, профессиональная пригодность, профессиональная готовность и т.д.) являются лишь частными видами ДВКП. Говоря иначе, мы считаем, что к этим качествам не может быть сведено все многообразие ДВКП формирующегося и сформировавшегося профессионала, так как он реализует различные типы, виды и формы деятельности, а не только профессиональную деятельность.

Во-вторых, мы хотим осуществить систематизацию и классификацию всего многообразия ДВКП профессионала, которые выявлены и уже описаны в психологии, а также тех, которые ждут своего определения и описания. Для построения классификации мы использовали три основания: связь ДВКП с различными типами и видами деятельности профессионала, связь ДВКП с различными формами деятельности профессионала, уровень интегративности-парциальности ДВКП.

Но, прежде чем приступить к реализации целей настоящей статьи, зададимся вопросом, а насколько актуальна в психологии проблема определения и классификации ДВКП?

Анализ многочисленных работ по психологии труда, организационной психологии, психологии карьерного развития свидетельствуют, что данная проблема актуальна прежде всего в практическом плане. Действительно, вся работа с персоналом связана с выявлением и диагностикой ДВКП (отбор, подбор и расстановка кадров), с их формированием и развитием (профессиональная подготовка), их оценкой (профессиональная аттестация), а в случае необходимости и с их коррекцией и

т.д. Поэтому знание специфики, видов и форм ДВКП является неременным условием эффективной работы с персоналом.

Теоретическая актуальность проблемы определения и классификации ДВКП видится в том, что в настоящее время в психологии разработано и используется большое количество понятий, которые подпадают под определение ДВКП, обозначенное выше. Но эти понятия слабо соотнесены между собой и, в основном, привязаны к выполнению субъектом труда лишь профессиональной деятельности, забывая о том, что он осуществляет и другие виды и формы деятельности.

Приведем не полный список этих понятий: профессиональные способности и мотивы, профессиональные знания и умения, профессиональный опыт и профессиональная одаренность, профессиональная направленность, профессиональная пригодность, профессиональная готовность и компетентность, профессиональные ресурсы и потенциалы, софт и хард качества, KSAO и т.д. Эти понятия нуждаются не только в систематизации, но и в более расширительном толковании, с учетом многообразия деятельностей профессионала

Классификация ДВКП на основе выделения типов и видов деятельности профессионала.

Данная классификация ДВКП опирается на выделение типов деятельности, которые может выполнять профессионал. Подробный анализ типов и видов деятельности профессионала, обоснование их выделения рассмотрен в нашей статье [11], здесь мы лишь кратко коснемся данной проблемы.

Первая классификация типов деятельности в отечественной психологии была предложена С.Л. Рубинштейном [15]. Он выделил три типа деятельности: игру, учение, труд. Иногда данная классификация называется генетической, так как она широко используется в возрастной психологии для изучения филогенетического и онтогенетического развития психики.

Анализируя классификацию С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьев выделил ее достоинства и недостатки, и предложил свою, по его мнению, более психологически точную классификацию деятельностей, в которую вошли труд, познание и общение [1].

Третья классификация типов деятельности, на которой имеет смысл остановиться, предложена М.С. Коганом. Опираясь прежде всего на психологическое содержание субъектно-объектных отношений, автор выделяет четыре типа деятельностей: преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную [5, с. 53].

Данные классификации являются общепсихологическими и несомненно важны для понимания механизмов функционирования психики и сознания человека. Но они носят слишком обобщенный характер, чтобы можно было их использовать для дифференциации видов деятельности профессионала. Поэтому для целей нашей классификации мы воспользовались методологией «задачного» подхода к пониманию профессионализации, который активно реализуется в психологической теории профессионального и карьерного развития личности [18]. В рамках данного подхода основанием для классификации типов деятельности профессионала выступают индивидуальные и нормативные задачи, которые решает субъект труда на разных этапах профессионального становления и реализации (см. более подробно [12]).

Нами было выделено две основные группы таких задач. Первая группа задач профессионала связана с созданием потребительских стоимостей. Их можно назвать профессионально-производственными. Вторая группа задач связана с воспроизводством и реализацией самого субъекта труда, способного решать первую группу задач. Их можно назвать задачами карьерного и профессионального становления и реализации профессионала.

Две группы задач, которые решает сформировавшийся или формирующийся профессионал, позволяет нам выделить и два типа деятельностей, которые он может выполнять.

В соответствие со спецификой решаемых задач мы выделили профессиональный тип деятельности, а второй тип, опираясь на известные работы Мирвиса и Халла [17], мы называем метапрофессиональным.

Специфика профессиональных видов деятельности заключается в том, что они, как было отмечено выше, обеспечивают создание потребительских стоимостей. Поэтому эти виды деятельности соответствуют по своему названию конкретной профессии или специальности. По данному основанию традиционно выделяются педагогическая, медицинская, юридическая, адвокатская, столярная, токарная, слесарная деятельность и т.д. Эти виды деятельности профессионала строго соответствуют специфике конкретной профессии, специфике решения конкретных профессионально-производственных задач. Именно эти виды деятельности и называют профессиональными, так как для их выполнения требуются специальные профессиональные знания, умения, способности и т.д. (Г.В. Суходольский).

Специфика метапрофессиональных видов деятельности заключается в том, что они обеспечивают становление и реализацию профессионала. Эти виды деятельности называются метапрофессиональными в соответствии с содержанием решаемых метапрофессиональных задач. По данному основанию выделяют оптационную, учебно-профессиональную, адаптационную, совладающую деятельность и т.д. В силу недостаточной изученности многие из этих видов деятельности не обладают четкими названиями, так как не получили своего вербального обозначения и многие задачи становления и реализации профессионала. Для их обозначения используются различные словосочетания типа совладающее профессиональное поведение, планирование профессиональной карьеры, реализация и корректировка профессиональной карьеры, профессиональное самоопределение и самореализация и т.д.

Метапрофессиональные виды деятельности профессионала, как это следует из анализа, не столь жестко привязаны к специфике профессии и специальности, они, строго говоря, являются надпрофессиональными образованиями.

Итак, опираясь на специфику индивидуальных и нормативных (общественных) задач, решаемых профессионалом, мы выделим многообразие различных видов деятельности профессионала, которые объединили в две большие группы: профессиональные и метапрофессиональные. А это стало основанием для разделения ДВКП на два типа. Первый тип - это профессионально важные качества, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности и, которые подробно исследованы в психологии. Второй тип - метапрофессиональные ДВКП, которые влияют на эффективность метапрофессиональных видов деятельности, включая оптационную, учебно-профессиональную, адаптационную, карьерного планирования и реализации и т.д. В отличие от первой группы они исследованы и дифференцированы в психологии явно недостаточно.

Проведенный анализ позволяет уточнить определение ДВКП, данное выше. *ДВКП - это индивидуальные качества формирующегося и сформировавшего профессионала, которые влияют на эффективность выполнения профессиональной и метапрофессиональной деятельности и через которые они реализуются.*

Классификация ДВКП на основе выделения форм деятельности профессионала.

В рамках системных исследований различного плана показано, что любая система, в том числе и динамическая, может находиться, преимущественно, либо в состоянии функционирования и реализации, либо в состоянии развития и качественных изменений, либо в состоянии оптимизации функционирования и развития. Профессиональная и метапрофессиональная деятельности субъекта труда являются динамическими системами и поэтому они могут находиться в любом из обозначенных выше состояний.

Отсюда следует, что основанием для выделения форм деятельности профессионала является характеристика ее ведущих состояний. Учитывая сказанное, можно утверждать, что любой вид деятельности профессионала в данный промежуток времени и в данной ситуации может осуществляться в формах либо функционирования, либо развития, либо оптимизации.

Названные формы осуществления деятельности профессионала отличаются, прежде всего, по содержанию целей, которые ставит перед собой субъект деятельности, а также по тому, как он относится к структуре выполняемой деятельности и как взаимодействует с имеющимися у него ресурсами, а также как их использует.

Функционирование является базовой формой реализации различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности профессионала, так как именно эта форма деятельности обеспечивает решение нормативных и индивидуальных задач профессионализации. Говоря другими словами, нормативные и индивидуальные цели деятельности профессионала в состоянии функционирования однозначно ориентированы на решение соответствующих профессиональных задач и задач профессионального становления. Поэтому вполне оправданным является то, что любой вид профессиональной или метапрофессиональной деятельности ассоциируется, прежде всего, с состоянием ее функционирования.

Субъект деятельности, реализующий ее в состоянии функционирования, в ходе ее выполнения использует те ресурсы, те возможности, которыми он обладает в данный момент, на данном уровне профессионализации.

То же самое можно сказать и о метапрофессиональной деятельности. В состоянии функционирования нормативной целью оптационной деятельности субъекта труда является поиск и выбор профессии, целью адаптационной деятельности - достижение состояния профессиональной адаптированности, целью планирования карьеры - разработка тактики и стратегии реализации профессиональ-

ной карьеры, целью профессионального самоопределения - достижение состояния профессиональной определенности и т.д. При этом субъект, как и в случае с профессиональной деятельностью, опирается на имеющиеся в его распоряжении ресурсы.

Хорошо известно, что в ходе функционирования происходят определенные изменения и психологической структуры выполняемой деятельности профессионала, и изменение его ресурсных возможностей, которые определяют эффективность деятельности. Но они возникают в качестве побочного продукта деятельности и не являются целью профессионала в состоянии функционирования и реализации профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Рассмотрим следующую форму реализации деятельности профессионала, которая в общенаучном плане называется развитием. В словарях процесс функционирования системы противопоставляется процессу ее эволюции, развития, которые предполагают и смену цели системы, и качественные изменения ее структуры. В психологии развитие понимается достаточно конкретно, как специфический вид качественных изменений личности и деятельности человека, который соотносится с другим специфическим видом изменений, который называется научением. Учитывая специфику понятийного аппарата психологической науки в ходе анализа деятельности профессионала вместо термина «развитие» будем использовать термин «становление», который фиксирует содержание, соответствующее понятиям научения и развития.

В чем состоит специфика различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности, если они находятся в состоянии становления (развития и научения)? В этом случае цель деятельности не совпадает с нормативной целью для данного вида деятельности профессионала. Она ориентирована на качественные и количественные изменения психологической структуры самой исходной деятельности и ее компонентов, на изменение ресурсных возможностей субъекта труда.

Важно отметить, что состояния становления и функционирования находятся в своего рода реципрокных отношениях: активизация процессов развития деятельности профессионала тормозит ее функционирование и наоборот.

Анализ показывает, что традиционно профессиональная и метапрофессиональная деятельность ассоциируется по названию и по содержанию только с состоянием ее функционирования, что создает определенные концептуальные и организационные трудности, например, в плане преемственности профессионального становления.

Рассмотрим специфику реализации деятельности профессионала, когда она находится в состоянии оптимизации. Оптимальный в переводе с латинского означает «наилучший», соответственно, оптимизация рассматривается как процесс поиска наилучшего варианта работы системы. В словарях оптимизация определяется как процесс максимизации целевой функции системы на основе имеющихся ресурсов и их реорганизации.

Общенаучная интерпретация понятия «оптимизация» указывает на то, что данный процесс занимает промежуточное положение между функционированием и развитием. В состоянии оптимизации целью деятельности профессионала, так же как и в состоянии освоения и преобразования, являются определенные изменения самой деятельности и ресурсных возможностей ее субъекта. Но в данном случае повышение эффективности деятельности профессионала достигается на основе имеющихся ресурсов, за счет их реорганизации, через уточнение компонентов деятельности и выбора наиболее эффективных способов деятельности из числа освоенных, за счет выявления скрытых резервов и т.д. Данная форма активности профессионала традиционно определяется в психологии как регуляция или саморегуляция [8].

Саморегуляции подвергается психологическая система деятельности профессионала, находящаяся как в состоянии функционирования, так и в состоянии становления. Саморегуляция это не спонтанная форма активности профессионала. Она включается в том случае, если субъект деятельности хочет или вынужден повысить ее эффективность, но не за счет качественных и кардинальных изменений, а за счет более точной настройки компонентов деятельности и их взаимодействия, за счет перегруппировки и реорганизации имеющихся ресурсов, за счет блокировки лишних или наиболее затратных способов деятельности.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить четыре формы реализации профессиональной и метапрофессиональной деятельности профессионала, которые соответствуют четырем основным ее состояниям: функционирование, становление (развитие и научение), оптимизация (саморегуляция) функционирования и становления.

Выделение форм деятельности позволяет выделить и четыре формы ДВК: а) влияющие на эффективность функционирования деятельности, б) влияющие на эффективность становления дея-

тельности (на эффективность научения и развития), в) влияющие на эффективность саморегуляции функционирования и г) влияющие на эффективность саморегуляции становления деятельности. Имеющиеся в нашем распоряжении данные позволяют говорить об определенной автономности различных форм ДВКП. Например, из практики хорошо известно, что эффективность освоения деятельности и эффективность ее реализации зависит от разных ДВКП. Именно поэтому студенты, закончившие вуз с красным дипломом, далеко не всегда успешно адаптируются в рамках реальной профессиональной деятельности. В целом гипотеза об относительной автономности различных форм ДВКП нуждается в серьезной эмпирической проверке.

Определение ДВКП можно конкретизировать, принимая во внимания оба основания их классификации, которые учитывают типы и формы деятельности профессионала. *При таком подходе под ДВКП будем понимать индивидуальные качества формирующего и сформировавшегося профессионала, которые влияют на эффективность функционирования (реализации), становления (научения и развития) и оптимизации (саморегуляции) профессиональной и метапрофессиональной деятельности и через которые они реализуются.*

В психологической литературе хорошо прописаны ДВКП функционирования и становления профессиональной деятельности (Карпов А.В., Шадриков В.Д., Нижегородцева Н.В.) и обозначаются они как профессионально важные и учебно важные качества человека соответственно. ДВКП, оказывающие влияние на эффективность метапрофессиональных видов и форм деятельности исследованы значительно слабее.

Классификация ДВКП по основанию интегративности-парциальности.

По данному основанию можно выделить три группы ДВКП: парциальные, субсистемные и системные.

К группе парциальных относятся элементарные или исходные ДВКП, из которых строятся субсистемные и системные ДВКП. Опираясь на данные, представленные в работах Ананьева Б.Г. [1], Платонова К.К. [10], Климова Е.А. [4], Марковой А.К. [7], Шадрикова В.Д. [16] и ряда других психологов, можно выделить следующие виды индивидуальных психических качеств (свойств) человека, которые могут выступать в функции ДВКП: мотивы профессионала, знания и умения профессионала, способности профессионала, компоненты самосознания профессионала, черты или качества личности (характер, темперамент) профессионала.

В роли ДВКП могут выступать и внепсихические свойства индивида, такие как: соматические, биологические, типологические, морфологические, конституциональные и ряд других [13].

К группе субсистемных ДВКП относятся гомогенные подсистемы парциальных ДВКП. В качестве таковых рассматриваются подсистема направленности профессионала (подсистема мотивов профессионала), подсистема опыта профессионала (подсистема знаний, умений и привычек профессионала), одаренность профессионала (подсистема способностей профессионала), личностный потенциал профессионала (подсистема качеств личности профессионала) и т.д.

В качестве системных ДВКП рассматриваются пригодность и готовность к профессиональной и метапрофессиональной деятельности, ресурсы и компетентность профессионала [4], [14], [7]. Не трудно заметить, что системные ДВКП по своей природе являются гетерогенными, так как в состав каждого из них входят разнородные качества профессионала: и его способности (одаренность), и его знания, умения (опыт), и его черты личности (личностный потенциал), и его мотивы (направленность).

Анализ литературных источников показывает, что в психологии в основном определены парциальные, субсистемные и системные ДВКП, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности. На это указывает устоявшийся и сложившийся понятийный аппарат, хорошо представленный в литературе. Напомним некоторые из этих понятий, которые, в силу традиционности, привычны для нашего восприятия и понимания: профессиональные способности и одаренность, профессиональный опыт, профессиональная компетентность, профессиональное самосознание и т.д.

В концептуальном плане менее проработаны и определены парциальные, субсистемные и системные ДВКП, которые влияют на метапрофессиональные виды деятельности. Именно по этой причине не совсем привычно звучат такие словосочетания как метапрофессиональные способности, оптационные способности, метапрофессиональный опыт, адаптационный опыт и т.д.

Однако исследования в этой области не стоят на месте. Теоретики и практики осознают, что нужно исследовать и формировать не только ДВКП, влияющие на эффективность становления и функционирования (реализации) профессиональной деятельности. Необходимо развивать ДВКП, которые влияют на успешность адаптации, оптации, карьерного планирования и реализации и т.д. По-

этому в литературе появляются понятия ДВКП, которые ориентированы на становление и функционирование метапрофессиональных видов деятельности. Назовем некоторые из них: карьерная компетентность, готовность к самоопределению, обучаемость, адаптируемость и ряд других.

Представление результатов классификации ДВКП. Обобщенные результаты классификации ДВКП, проведенной по трем основаниям, можно представить в табличном виде (см. таблицу 1).

Из таблицы хорошо видно, что если проводить исследование по полной программе, то для каждого вида профессиональной и метапрофессиональной деятельности необходимо выделить 12 групп ДВКП. На практике исследователи ограничиваются выделением 2-3 групп (строки: реализация и становление, столбик: парциальные) и в основном только для профессиональной деятельности.

В идеальном случае такая таблица может быть составлена для каждого вида деятельности профессионала и в каждую ее клеточку должны быть вписаны конкретные ДВКП, которые выявляются в ходе психологического анализа. Например, в клеточку, образуемую строками «профессиональная деятельность», «функционирование» и столбиком «парциальные» вписываются конкретные профессиональные способности, профессиональные знания и умения, профессионально ценные качества личности и т.д. В клеточку, образуемую теми же строками и столбиком «субсистемные» вписываются конкретные виды профессиональной одаренности, профессионального опыта, профессиональной направленности и т.д. В клеточку, образуемую теми же строками и столбиком «системные», вписываются конкретные структуры профессиональной пригодности, профессиональной готовности, профессиональной компетентности, профессиональных ресурсов и потенциалов.

Таблица 1.

**Результаты классификации деятельностно важных качеств профессионала
по трем основаниям**

Типы деятельности профессионала	Формы деятельности профессионала	Типы деятельностно важных качеств профессионала		
		Парциальные элементарные	Субсистемные гомогенные	Системные гетерогенные
Профессиональная деятельность (многообразие видов и подвидов)	Реализация функционирования			
	Становление освоение			
	Оптимизация функционирования			
	Оптимизация становления			
Метапрофессиональная деятельность (оптационная, учебная, адаптационная, совладающая, построения и реализации карьеры и т.д.)	Реализация функционирования			
	Становление освоение			
	Оптимизация функционирования			
	Оптимизация становления			

В настоящее время, как мы отмечали, данная таблица не может быть заполнена полностью, так как теоретически не проработаны и не прописаны все виды ДВКП. Особенно это касается метапрофессиональной деятельности. Однако исследования в этом направлении ведутся и, например, в рамках изучения карьерного развития выявлены парциальные (карьерный инвариант) и системные (карьерная компетентность) качества профессионала, которые положительно влияют на успешность реализации профессиональной карьеры.

Проведенный выше анализ позволяет наметить еще одну классификацию ДВКП, которую можно назвать компонентной. Ее суть заключается в том, что в ходе анализа выделяются ДВКП, которые влияют на эффективность формирования и функционирования отдельных компонентов профессиональной и метапрофессиональной деятельности профессионала. Такая классификация представлена в таблице 2.

Основанием для данной классификации является представление о том, что существуют специализированные ДВКП, которые избирательно влияют на эффективность формирования и функционирования отдельных компонентов профессиональной и метапрофессиональной деятельности, такие как целеполагание, планирование и т.д. (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Компонентная классификация деятельностно важных качеств профессионала

Компоненты деятельности профессионала	Типы деятельностно важных качеств профессионала		
	Парциальные элементарные	Субсистемные гомогенные	Системные гетерогенные
Целеполагание			
Планирование			
Формирование ИОД			
Принятие решения			
Самоконтроль			
Коррекция			
Другие компоненты			

Необходимость и возможность такой классификации ДВКП подтверждается в работах Ансимовой Н.П. [2], Карпова А.В. [3], Шадрикова В.Д. [16], посвященных исследованию педагогической деятельности. Вместе с тем, должны быть проведены комплексные эмпирические исследования, чтобы выявить эти качества профессионала, доказать их относительную или абсолютную специфичность влияния на отдельные компоненты профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Но уже сейчас можно предположить существование и абсолютно автономных, и относительно автономных ДВКП в плане их влияния на компоненты деятельности профессионала.

Выводы.

1. Ведущим направлением развития психологической теории профессионализации является уточнение, конкретизация, а, в случае необходимости, и разработка нового адекватного понятийного аппарата. Актуальность и острота данной проблемы определяется тем, что психология карьерного и профессионального становления сформировалась на стыке различных отраслей психологической науки. Именно поэтому в ней используется широкий набор заимствованных понятий, которые и по содержанию, и по объему не всегда соответствуют специфике ее предмета. Данное обстоятельство не только затрудняет проведение теоретических исследований, но существенно снижает эффективность практической деятельности по сопровождению и поддержке профессионала на разных стадиях карьерного и профессионального развития.

2. В процессе профессионального становления и реализации профессионал использует широкий арсенал различных видов деятельности, которые не могут быть сведены лишь к деятельности профессиональной и учебно-профессиональной. В связи с этим профессионально важные (ПВК) и учебно важные (УВК) качества являются лишь частью всего многообразия деятельностно важных качеств, которые могут влиять на эффективность деятельности профессионала. Вместе с тем ПВК и УВК являются наиболее исследованными в психологии, поэтому отработанная схема их анализа может быть с успехом использована для изучения различных видов деятельностно важных качеств.

3. Деятельностно важные качества профессионала (ДВКП) это индивидуальные качества индивида, которые влияют на эффективность реализуемых профессионалом типов, видов и форм деятельности, и через которые они реализуются. Все многообразие ДВКП может быть расклассифицировано по трем основаниям. Первое основание - связь с видом и типом деятельности профессионала. Второе основание - связь с формой осуществления деятельности профессионала. Третье основание - уровень интегративности ДВКП.

4. По первому основанию выделяются профессиональный и метапрофессиональный тип ДВКП, которые делятся на определенные виды. Профессиональные ДВКП влияют на эффективность выполнения различных видов профессиональной деятельности, которые, как известно, ориентированы на создание потребительских стоимостей. Они могут быть поделены на софт и хард качества. В психологии труда существуют многочисленные подходы к классификации видов профессиональной деятельности (Климов Е.А., Холланд Дж. и др.). Метапрофессиональные ДВКП влияют на эффективность тех видов деятельности профессионала, которые ориентированы на воспроизводство самого

профессионала. Окончательный список этих видов ДВКП не составлен, но некоторые из них могут быть названы: оптационные, адаптационные, планирования карьеры, реализации карьеры, развивающие и т.д.

5. По второму основанию ДВКП делятся на четыре группы в полном соответствии с четырьмя выделенными формами осуществления деятельности профессионала: ДВКП, влияющие на эффективность функционирования (реализации) деятельности; ДВКП, которые влияют на успешность становления (научения и развития) деятельности; ДВКП, влияющие на эффективность оптимизации (саморегуляции) реализации деятельности; ДВКП, влияющие на эффективность оптимизации (саморегуляции) становления деятельности. С учетом первого и второго основания классификации в качестве ДВКП следует рассматривать индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность (успешность) функционирования, оптимизации различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности, через которые они реализуются.

6. По третьему основанию выделяют парциальные, субсистемные и системные ДВКП. К группе психологических парциальных качеств следует отнести мотивы, способности, знания и умения, черты личности профессионала, а также особенности его самосознания. На уровне субсистемного анализа выделяются гомогенные подсистемы ДВКП, которые включают однородные качества (опыт, одаренность, направленность профессионала и т.д.). На уровне системного анализа выделяются гетерогенные системы качеств (пригодность, готовность, ресурс, компетентность профессионала), в состав которых входят разнородные парциальные ДВКП, а также описанные выше отдельные подсистемы.

7. Последовательная реализация уровневого подхода к анализу деятельности профессионала позволяет выделить еще одну специфическую группу ДВКП, которые можно назвать компонентными. В качестве таковых рассматриваются ДВКП, которые влияют не на эффективность целостной деятельности профессионала, а на ее компоненты. К этой группе относят ДВКП, которые влияют на процесс и результат целеполагания, планирования, принятия решения, формирования и использования информационной основы деятельности и т.д. Относительная автономность этих качеств нуждается в серьезной эмпирической проверке.

8. Заявленный в статье подход имеет важное теоретическое и практическое значение. Выделение, определение и классификация деятельностно важных качеств профессионала существенно расширяет, уточняет и систематизирует существующие представления о качествах профессионала, которые влияют на эффективность типов и форм его деятельности. Введение понятия ДВКП позволяет преодолеть существующие концептуальные противоречия в понимании того, какими качествами должен обладать современный профессионал в условиях развивающегося информационного общества. Концептуальная ясность важна и в практическом плане, поскольку без нее сложно определить направления совершенствования системы профессиональной подготовки востребованных специалистов. Предложенная классификация ДВКП является адекватной методической основой для организации диагностики и оценки уровня сформированности профессионала.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
2. Ансимова, Н.П. Развитие межпредметных компетенций педагогов, работающих с одаренными детьми / Н.П. Ансимова. - Ярославль: ЯГПУ, 2016. - 251 с.
3. Карпов, А.В. Соотношение психологического и педагогического знания. - М.: ИД РАО, 2018. - 144 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. - Москва; Воронеж, 1996.- 400 с.
5. Коган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного исследования. - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
6. Могилевкин, Е.А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. - СПб.: Речь, 2007.- 336 с.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 220 с.
8. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. - 2002. - № 6. - Т. 23. - С. 5-17.
9. Нижегородцева, Н.В. Готовность к обучению: системогенетический подход / под. ред. Шадрикова В.Д. - Ярославль, 2004. - 110 с.
10. Платонов К.К. О системе психологии. - М.: Мысль, 1972.- 216 с.

11. Поваренков, Ю.П. Многообразие видов и форм деятельности (активности) профессионала (Часть 1) // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. - С. 187-193.
12. Поваренков, Ю.П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - № 2. - С. 127-134.
13. Психология труда: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. проф. А.В. Карпова. - М.: Владос - Пресс, 2003.- 352 с.
14. Романова, Е.С. Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода // Системная психология и социология. - 2010. - № 1. - Т. 1. - С. 43-57.
15. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2000. - 720 с.
16. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
17. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond / D.T. Hall, P.H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. – 1995. - V. 35. – P. 64–75.
18. Super, D.E. Vocation development.- N.Y., 1957. - 340 с.

ПОНИМАНИЕ СООТНОШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

М.М. Кашапов

д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В целях создания методологии профессионализации мышления рассмотрены возможности системогенетического подхода. Профессионализация мышления понимается, во-первых, как интеллектуальное расширение субъектом своих профессиональных границ, во-вторых, как условие эффективного решения практических, в том числе и коммуникативных задач с конфликтным содержанием. Предпринята попытка обоснования роли творческого мышления как фактора оптимизации коммуникативного процесса.

Ключевые слова: мышление, профессионализация, субъект, профессиональное мышление, коммуникация, деятельность, конфликт.

Проблема подготовки специалистов, способных взаимодействовать в команде, адекватно осмысливать и максимально продуктивно работать в существующих общественных реалиях, становится все более актуальной. Одно из решений данной проблемы связано с достижением и устойчивым поддержанием эффективной мыслительной деятельности профессионала. Однако, остаются открытыми многие вопросы: Каким образом происходит влияние мышления на профессионализацию субъекта и его социальное поведение? Каким образом происходит обогащение мышления профессиональным и социальным содержанием выполняемой деятельности? Можно ли управлять процессом профессионализации и социализации мышления? По каким показателям можно определить степень эффективности профессионального мышления в условиях конфликтного взаимодействия? Эти и многие другие вопросы побуждают к научному поиску, результаты которого в существенной мере зависят от методологической позиции исследователя.

В.Д. Шадриковым обосновано, что в процессе профессионализации изменяется компонентный состав структуры познавательных творческих способностей, повышается мера тесноты связей отдельных компонентов. Способности вовлекаются в деятельность в соответствии с требованиями деятельности, при этом в ней они развиваются, прежде всего, за счет придания им черт оперативности. Они перестраиваются и достраиваются в целях конкретной деятельности с учетом условий, в которых она реализуется. Автор выделил три показателя эффективности познавательной способности: производительность, качество, надежность. Производительность – это количество продукции, полученной в единицу времени, скорость выполнения тех или иных действий. Качество – соответствие результатов деятельности предъявляемым требованиям. Надежность – это способность выполнить требуемые функции в заданный интервал времени (качественная сторона) и вероятность выполнения этих функций в течение заданного времени и в определенных условиях (количественная сторона) [11; 12; 13].

Своеобразие каждого вида профессионального мышления, по мнению А.В. Карпова, связано со структурной организацией его свойств. Автор считает, что эта структура включает общие свойства для любого вида практического мышления; особенные свойства, соответствующие субъект-субъектному либо субъект-объектному типу деятельности; свойства, являющиеся единичными для каждого вида профессионального мышления. Последняя категория свойств детерминирована содержанием конкретной деятельности, требованиями к ней и формируется в ходе накопления опыта самостоятельного разрешения основных ситуаций, свойственных данному виду профессиональной деятельности [2; 3].

Наличием ситуативного свободного когнитивного ресурса обусловлена, по мнению В.Н. Дружинина, успешность решения большинства задач на продуктивное мышление, поскольку благодаря ресурсу субъект способен выйти за пределы поля задачи, посмотреть на нее со стороны, превратить когнитивные константы в переменные или ввести новое дополнительное измерение в когнитивное пространство [1].

В концепции Ю.П. Поваренкова описан процесс и результат профессионального становления человека как полисистемный феномен. Автор рассматривает профессиональное становление как специфическую форму активности субъекта труда, имеющую общую психологическую структуру с дру-

гими формами активности человека. В качестве хронологического основания для периодизации выделяется «профессиональный возраст» как длительность профессионализации личности. Планируется выявление системообразующих факторов профессионального становления личности: индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) [9; 10].

Рассмотренные подходы в определенной мере способствуют пониманию творческого мышления как фактора профессионализации и социализации мышления субъекта. Такое мышление является целостным, интегральным образованием, состоящим из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченных и сложноорганизованных. Понимание творческого мышления как мышления созидающего, позволяющего найти новое решение проблемной ситуации, приводящего к новым идеям и открытиям, способствует разработке методологии профессионализации и социализации мышления как интеллектуального расширения субъектом своих профессиональных границ и возможностей эффективного решения практических задач [4; 5; 6; 7; 8].

Теория системогенеза обладает концептуально-объяснительным потенциалом, позволяющим устанавливать соотношение между компетентностями, в том числе такими, как творческое мышление и коммуникативная компетентность. Если первая компетентность побуждает к постоянному самосовершенствованию познавательных способностей, то вторая – к выработке индивидуального стиля в межличностном взаимодействии. Наиболее ярко соотношение обеих компетентностей проявляется в ситуациях неопределенности в условиях социальной напряженности.

Понимание соотношения данных компетентностей дает ключ к повышению эффективности деятельности в сфере социэкономических профессий, ибо нередко возникают такие сложные ситуации, которые без творческого их осмысления вряд ли будут разрешены оптимальным способом. Под таким способом мы понимаем «Решение» в разработанной нами методике «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.). В ходе проведенных исследований в различных видах деятельности установлено, что соотношение данных компетентностей опосредовано должностью и стажем субъекта. Так, в исследовании, проведенном совместно с Ю.А. Рескайя, установлена связь типа реагирования на конфликт «Решение» с эмоциональным интеллектом у терапевтов и медсестер. У врачей «Решение» связано, прежде всего, с коммуникативными умениями. Обосновано, что продуктивность межличностного общения зависит от творческих качеств личности. В исследовании О.В. Желткевич выявлена взаимосвязь эмоционального интеллекта с «Решением». Чем более выражен эмоциональный интеллект у студентов-медиков, тем в большей степени они предпочитают «Решение» как тип реагирования в конфликте. Важным условием формирования коммуникативной компетентности у фармацевтических работников является ориентация на «Решение» в условиях конфликтных ситуаций. Стаж не в равной степени определяет развитие коммуникативных способностей. Его влияние опосредовано степенью сформированности структуры коммуникативной компетентности.

Выявленная связь между «Решением» и профессиональными коммуникативными умениями объясняется тем, что терапевт, умеющий проинформировать в полной мере пациента о состоянии его здоровья, тем самым снижает риск перехода к агрессии. Врач, искусно владеющий приемами разрешения конфликтных деонтологических ситуаций, является творческой личностью. У него вырабатывается свой индивидуальный коммуникативный стиль, обеспечивающий врача многообразием средств, методов и приемов лечения. Гармоничное сочетание творческого мышления и коммуникативной компетентности субъекта отражается в продуктивности его деятельности. Следовательно, ситуация неопределенности представляется врачу с высоким уровнем творческих способностей как инвариантная система принятия решения, позволяющая раскрывать собственный творческий потенциал.

В проведенных нами исследованиях обосновано, что продуктивность профессионализации мышления обеспечивается в ходе образовательной деятельности и самосовершенствования в процессе достижения соответствия субъекта требованиям профессии. Понимание соотношения творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода позволяет раскрыть ресурс профессионализации мышления как процесса обогащения мышления профессиональным содержанием, необходимым субъекту для успешного выполнения деятельности, порой в условиях напряженного конфликтного взаимодействия. Системогенетический подход является важной методологической основой для создания концепции профессионализации мышления субъекта как структуры основных положений, отвечающей требованиям методологической полноты, теоретической непротиворечивости и наличию основных функций: 1) объяснительной, 2) прогностической, 3) предписывающей и 4) формирующей.

1. Объяснительная, диагностическая функция профессионального мышления характеризуется пониманием, что согласованные познавательные тенденции не объясняются с помощью классифика-

ций умственных способностей, а трактуются как результат взаимодействия социально-когнитивных и аффективных механизмов, являющихся элементами сложной системы. Внутриличностная согласованность и межличностные различия в когнитивном функционировании объясняются устойчивыми представлениями человека о самом себе, оценкой собственных способностей и адекватным представлением о Другом. 2. Прогностическая функция направлена на рассмотрение возможностей определенного типа мышления в зависимости от условий, в которых разворачивается мыслительная активность. 3. Предписывающая, рекомендательная функция ориентирована на оптимальное использование и учет преимуществ конкретного типа мышления. 4. Формирующая, развивающая функция способствует самосовершенствованию профессионального мышления субъекта.

В психологии профессионального развития субъект рассматривается как человек, творящий свою профессиональную биографию. Понимание профессионального мышления как сложного многоуровневого процесса позволяет расширить и углубить представления о том, каким образом мышление обеспечивает становление профессионала. В целях повышения эффективности профессионализации мышления субъект осмысливает свои достижения, а временные неудачи рассматривает как средство достижения успеха. В связи с этим перспективным представляется исследование профессионализации мышления субъекта, позволяющее обосновать функциональные, структурные (компоненты и уровни), динамические (этапы, стадии) характеристики профессионального мышления. Следует отметить, что важной интегральной характеристикой эффективной коммуникативной деятельности в условиях профессионализации субъекта является его конфликтная компетентность.

Конфликтная компетентность связана как с результатом, так и с процессом деятельности – решением конфликтных проблем. Компетентность характеризуется результативностью сформулированных и решенных субъектом проблемных задач в определенной сфере деятельности (в поле его компетентности). Результативность мыслительной деятельности, направленной на решение проблемных коммуникативных задач, может быть измерена. Основным ее показателем служит качество и количество решенных субъектом проблемных задач и осмысление продуктивных способов их решения.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 16-06-00196а)

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. 2001. 224 с.
2. Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности : монография. Ярославль : ЯрГУ, 2018. 744 с.
3. Карпов А.В. Методологические основы психологии принятия решения. Ярославль: ЯрГУ, 1999. 232 с.
4. Кашапов М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001, № 1, С. 121-131.
5. Кашапов М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 5. С. 4-12.
6. Кашапов М.М. Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 599 – 611.
7. Кашапов М.М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль, ЯрГУ. 2011. 112 с.
8. Кашапов М.М. Психология творческого мышления: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2017. 436 с.
9. Поваренков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности // Ярославский психологический вестник. Выпуск 16. М. – Ярославль, Изд-во «Российское психологическое общество», 2005. С. 10-13.
10. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Изд. 2-е, доп. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. – 322 с.
11. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека. / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с. (Достижения в психологии).
12. Шадриков В.Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014. 240 с.
13. Шадриков В.Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография. М.: Университетская книга, 2016. 219 с.

СТАДИИ И ГЕНЕТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ СИСТЕМОГЕНЕЗА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Нижегородцева

д.пс.н., профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье на основе эмпирических исследований выделены и описаны стадии и основные формы системогенеза учебной деятельности на разных уровнях образования. В качестве генетических форм выделены: элементарная, развивающаяся и развитая формы учебной деятельности. Выделенные формы развиваются в соответствии с общими закономерностями деятельности, вместе с тем, имеют специфику, обусловленную возрастными особенностями учащихся, целями, содержанием и организацией обучения.

Ключевые слова: учебная деятельность, системогенез учебной деятельности, формы учебной деятельности.

Учебная деятельность играет специфическую роль в индивидуальном развитии человека. В отличие от трудовой и игровой деятельности, учебная деятельность не имеет своего собственного предметного содержания, ее назначение – выполнение функции универсальной психологической основы для формирования в условиях систематического обучения новых видов деятельности (деятельности смыслового чтения, математической деятельности, профессиональной и др.).

Существуют различные точки зрения в понимании сущности учебной деятельности и сроков ее возникновения. В парадигме концепции учебной деятельности считается, что ребенок, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, она формируется на протяжении начального периода обучения [2]. С другой стороны, по мнению А.П. Усовой, специфика дошкольного обучения обусловлена формированием у детей учебной деятельности как нового способа их действия, отличающегося по своему характеру и мотивам от игры, труда и самообслуживания [8]. Вопрос о роли учения, как самостоятельного вида деятельности в развитии и воспитании детей дошкольного возраста, был поставлен в свое время еще К.Д. Ушинским [9], отмечавшим, что всестороннее развитие ребенка не может быть обеспечено полностью только игрой, поэтому он считал необходимым отделить учение от игры. Л.С. Выготский писал, что уже в трехлетнем возрасте у ребенка есть некоторая способность к учению, в том смысле, что, начиная с этого возраста, для него становится доступной некоторая программа обучения [1].

В развитии учебной деятельности мы выделяем три стадии и соответствующие им генетические формы: элементарная учебная деятельности, развивающаяся учебная деятельность, развитая учебная деятельность [5]. Развитие выделенных форм учебной деятельности подчиняется общим закономерностям системогенеза деятельности [4], вместе с тем каждая из них обладает спецификой компонентного состава и структурной организации, обусловленной возрастными особенностями учащихся, целями, содержанием и организацией обучения.

Элементарная форма учебной деятельности, свойственная детям старшего дошкольного возраста, не возникает спонтанно из уже сложившихся, привычных для ребенка видов деятельности, а является результатом целенаправленного формирования. По сути, элементарная форма учебной деятельности – это деятельность взрослого, в которую он включает ребенка, ставя перед ним учебную задачу. Ребенок может усваивать знания и навыки в различных видах детской деятельности: в игре, при выполнении действий по самообслуживанию, в продуктивных видах деятельности и т.д.; но для самого ребенка усвоение знаний приобретает особую форму учебной деятельности только тогда, когда он выделяет и осознает учебную задачу. Принятие ребенком учебной задачи является важнейшим условием успешности усвоения общих способов умственных и практических действий и формирования учебной деятельности. По данным целого ряда исследований выделение учебной задачи происходит к концу дошкольного возраста. На этой стадии без участия взрослого учебная задача не осознается и не выделяется ребенком, а учебная деятельность не формируется и не реализуется.

Как показывают исследования в области детской психологии, уже в дошкольном возрасте в психике ребенка появляются новообразования, обеспечивающие реализацию учебной деятельности на элементарном уровне: способность осознавать и принимать учебную задачу, учебные мотивы, способность произвольно управлять своей деятельностью и др. Развитие учебно-важных качеств

представляет важную, но не главную линию в формировании элементарной учебной деятельности. Более существенным является становление и развитие психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) – целостного единства индивидуальных качеств и их взаимосвязей, реализующих деятельность, направленную на усвоение систематизированных знаний и развитие детской индивидуальности. Установлено, что компоненты учебной деятельности уже в дошкольном возрасте образуют относительно устойчивую психологическую структуру, обеспечивающую выполнение целостной деятельности, направленной на усвоение знаний [5; 6]. На этапе формирования элементарной формы учебной деятельности в качестве компонентов ее структуры выступают компоненты ПСД игровой деятельности. Новая для ребенка деятельность (учебная) появляется и формируется в структуре уже сложившегося вида деятельности (игровой), образуя на ранних стадиях генезиса качественно своеобразное целое – некоторую комбинированную форму деятельности (учебно-игровую), в которой представлены все основные компоненты общей структуры деятельности: мотивы, задачи, способы действий и т.д. При этом, компоненты ПСД игровой деятельности постепенно замещаются специфическими компонентами структуры учебной деятельности.

В процессе формирования элементарной учебной деятельности происходит не просто «замена» одних компонентов другими, в реализации деятельности ребенка появляются принципиально новые механизмы, основанные на осознании – центральном возрастном новообразовании дошкольного возраста. В процессе формирования элементарной учебной деятельности на основе детской игры «незрелые» прото-блоки ПСД игровой деятельности [3] замещаются более зрелыми, с точки зрения механизмов реализации, компонентами учебной деятельности.

Наиболее существенные изменения в учебной деятельности происходят в период начального школьного обучения.

Развивающаяся учебная деятельность свойственна детям младшего школьного возраста, представляет собой совместную деятельность взрослого и ребенка. В начале школьного обучения основные функции по выполнению учебной деятельности – постановка учебной задачи, выбор способов ее достижения, контроль и оценка учебных действий и т.д. – выполняются взрослым (педагогом), задача ребенка на этом этапе – четкое и правильное выполнение инструкций взрослого. Постепенно в процессе обучения функции, которые вначале выполнялись учителем, передаются учащемуся. Главное отличие развивающейся учебной деятельности от развитой ее формы заключается в распределении мотива-цели между ребенком и взрослым: мотив – ребенка, а цель – взрослого. Иными словами, ребенок стремится научиться, а взрослый ставит перед ним цель и помогает в ее достижении. Вместе с тем, развивающаяся форма учебной деятельности существенно отличается от ее элементарной формы. Прежде всего это касается механизмов реализации деятельности. Учебная деятельность младшего школьника – это его собственная деятельность, которую он выполняет под контролем взрослого. В процессе обучения степень самостоятельности учащегося в реализации деятельности повышается: в начале школьного обучения учащиеся могут выполнять учебные действия только «по пошаговой инструкции взрослого», в процессе обучения часть из них уже выполняется без участия педагога. По данным ряда экспериментальных исследований, в частности, действиями контроля и оценки учащиеся овладевают уже к концу первого года школьного обучения. Происходят существенные изменения в компонентном составе ПСДу: учебно-важные качества (УВК), функционирование которых предполагает непосредственное участие педагога, замещаются компонентами, основанными на самостоятельной деятельности ребенка. Психологическая структура учебной деятельности оптимизируется: уменьшается количество связей УВК; снижается индекс когерентности структуры; уменьшается число ведущих УВК; образуются подструктуры, составляющие функциональную основу освоения новых видов деятельности (математической, смыслового чтения, письма); начинает проявляться эффект системности [5]. В результате этих изменений к концу начального периода обучения в школе учебная деятельность приобретает форму развитой учебной деятельности, и может выполняться учащимся самостоятельно. По мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, освоение учебной деятельности и формирование теоретического мышления – основные результаты начального периода обучения.

Развитая учебная деятельность – это сознательная деятельность субъекта, при этом учащийся осознает, зачем он учится, принимает учебную задачу, поставленную педагогом, и может сам ее сформулировать, владеет навыками учебной работы, видит свои ошибки, контролирует и оценивает свои действия, способен к самообучению.

В современных условиях непрерывность образования и обучение на протяжении всей жизни обуславливают успешность профессионального и личностного развития и благополучия человека. В разные периоды жизни, включая в те или иные формы обучения, он становится субъектом учебной

деятельности. Специфика учебной деятельности в основной школе, профессиональном образовании и на этапе профессиональной деятельности изучена в меньшей степени, чем учебная деятельность на уровне начального школьного образования. Тем не менее, имеющиеся данные позволяют говорить о специфике развитой формы учебной деятельности на разных уровнях образования и необходимости выделения как минимум трех ее типов: учебная деятельность школьного типа (в основной школе), учебно-профессиональная деятельность студентов, учебная деятельность взрослых (в условиях профессиональной деятельности). Полученные нами результаты эмпирических исследований показывают существенную специфику структурных и функциональных показателей выделенных типов развитой формы учебной деятельности [6; 7], которая обусловлена различной степенью самостоятельности в определении целей, содержания и способов реализации учебной деятельности, взаимовлиянием профессиональной и учебной деятельности, возрастными особенностями учащихся и др.

В некоторых публикациях выделяется учебно-академическая деятельность студентов вуза как промежуточная форма между школьной и учебно-профессиональной учебной деятельностью. Видимо это было оправдано в отношении пятилетних сроков обучения в специалитете, когда на теоретическую подготовку студентов отводились два первых курса, собственно профессиональное обучение, как правило, начиналось с третьего курса. В современной высшей школе, в условиях четырехлетнего обучения в бакалавриате, профессиональная подготовка (включая практики) начинается уже на первом курсе. Таким образом, выделение учебно-академической деятельности как отдельной формы утратило свою актуальность.

Резюме

Учебная деятельность как один из основных видов деятельности человека (наряду с игрой и трудом) начинает формироваться в дошкольном возрасте под влиянием и при непосредственном участии взрослого, в разные возрастные периоды, на разных уровнях образования существенно различается по компонентному составу, структурным и функциональным характеристикам. В период школьного обучения выделены три формы учебной деятельности: элементарная, развивающаяся, развитая форма. Развитие выделенных форм учебной деятельности подчиняется общим закономерностям системогенеза деятельности, вместе с тем каждая из них обладает спецификой, обусловленной возрастными особенностями учащихся, целями, содержанием и организацией обучения. Выявлены существенные различия механизмов и способов реализации учебной деятельности элементарной, развивающейся и развитой формы, что предполагает различия в дизайне и методическом оснащении исследования разных форм учебной деятельности. Очевидно, «сквозной» анализ показателей системогенеза учебной деятельности в период школьного обучения методологически не состоятелен, так как не отражает сущность изучаемых процессов и феноменов.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. М.: Педагогика. 1984. 432 с.
2. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6. С.13-26.
3. Карпов А.В. Системогенез игровой деятельности: базовые закономерности // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 1. С. 68-75.
4. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности/ Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т. IV. М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. 446 с.
5. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 367 с.
6. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2009. 420 с.
7. Нижегородцева Н.В. Системогенетический подход к исследованию учебной деятельности и готовности к обучению// Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г., г. Ярославль / Под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: ЯГПУ, 2011. 292 с. С. 32 – 36.
8. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
9. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: Т. 6. М.-Л.: АПН РСФСР, 1949. 446 с.

О ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ В СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Г.А. Суворова

д.пс.н., профессор, академик МАПН, академик ПАНИ,
директор Центра психологического консультирования
при кафедре психологии младшего школьника ФНО Института детства МПГУ
Россия, Москва

Аннотация. В статье рассматривается деятельностный подход в системогенетической парадигме к психологическому консультированию в образовании как инновационное направление в психологии. На современном этапе развития образования в цифровом обществе учебная деятельность ученика и педагогическая деятельность учителя выступают с позиций субъект-субъектных взаимоотношений в образовательном процессе. Деятельность психолога связывает в систему субъектов образования.

Ключевые слова: психологическое консультирование, субъекты образования, деятельностный подход, деятельность, универсальная модель деятельности, парадигма, системогенез, субъект-субъектные взаимоотношения, мир внутренней жизни, научение, способности, совместная деятельность.

Краткое вступление

С 2003 г. ученики и коллеги видного теоретика-методолога российской психологической науки, основателя и руководителя системогенетического (функционально-генетического) подхода в психологии академика РАО доктора психологических наук, профессора В.Д. Шадрикова на Ярославской конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» обсуждают в разных методологических рамках различные аспекты теории учебной и профессиональной деятельности. В настоящее время в системе образования появился новый вид профессиональной деятельности - деятельность школьного психолога (практического психолога, педагога-психолога). Однако, взаимосвязь теории и практики психологического консультирования в учебной деятельности ученика и трудовой профессиональной деятельности педагога и школьного психолога остается до сих пор для многих педагогов и психологов, работающих в образовании, не достаточно понятной. В связи с этим, кратко рассмотрим историю и современное состояние психологического консультирования в образовании с позиций системогенетического подхода, а также наиболее оформленные в практике виды консультативно-психологической деятельности. Первые исследования этих вопросов уже отмечались нами [18-22; 24-25; 28-34; 42-43].

1. Еще раз о трех методологических рамках деятельностного подхода в психологии.

Анализ работ по психологии деятельности позволяет выделить три методологические рамки деятельностного подхода в психологии. Поскольку о деятельности много говорится и еще больше пишется, кратко охарактеризуем их. Отметим, что анализ научной ситуации вокруг и внутри проблемы деятельности и деятельностного подхода в психологии дан в [17; 31].

Первая методологическая рамка - категория деятельности и деятельностный подход в психологии. Что входит в конкретно-психологическое содержание понятия «деятельность» и какие методологические функции эта категория выполняет в психологических теориях? Как выдающиеся отечественные психологи выделяли дискуссионные зоны в этих вопросах и какие ответы уже найдены на них в отечественной психологической науке? Эти вопросы требуют специального рассмотрения. Отметим только, что усилиями выдающихся отечественных ученых в психологии сложился так называемый деятельностный подход. Именно разное понимание смысла категории деятельности разными учеными, работающими как в теоретической психологии, так и в разных прикладных областях психологии (в том числе, и в образовании) и привело к формированию разных направлений деятельностного подхода.

Категория «деятельность» занимает одно из центральных мест в системе научного знания о человеке и центральное место в системе базовых категорий психологии, формирующих ее понятийный аппарат, наряду с категориями личность, сознание (А.Н. Леонтьев [5]), общение (Б.Ф. Ломов [7], др.), способности, мир внутренней жизни, мысль (В.Д. Шадриков [39-40], др.). Являясь по своему

происхождению категорией исторической, общепсихологической и междисциплинарной, она имеет фундаментальное значение для теоретического анализа объектов познания, для развития разных отраслей психологического знания, педагогики, логики, социологии, экономики. Сама деятельность является сложным объектом познания. Она изучается разными науками: общественными, естественными, техническими, юридическими, экономическими, педагогическими, психологическими и в силу этого является многозначной. Однозначное определение понятия деятельности в психологической литературе очень долго отсутствовало. Однако с 2011 г ситуация изменилась. Наступил новый этап. В.Д. Шадриков дает уточненное определение деятельности «как человеческой формы активности, выражающейся в целенаправленном преобразовании им природной и социальной действительности» [11; с. 131] и определяет педагогическую деятельность учителя и учебную деятельность ученика. Педагогическую деятельность предлагает рассматривать как «...один из видов деятельности, выражающийся в целенаправленном развитии обучающегося, привитии ему основ культуры, всестороннем развитии его способностей» [11; с. 133], и отмечает, что «педагогическая деятельность как совместная предполагает субъект-субъектные отношения в процессе деятельности» (там же), т.е., педагог и обучающийся выступают как равнозначные субъекты педагогического процесса. Учебную деятельность В.Д. Шадриков предлагает понимать как деятельность ученика, суть которой заключается в развитии собственных способностей, получении необходимых знаний и навыков, развитии личностных качеств (лекции В.Д. Шадрикова в МПГУ, 2016-18 гг.). Именно эти определения уменьшают многоголосицу в образовании.

В 2013 г. в монографии «Психология деятельности человека» [38] он отмечает, что «деятельность является объективным явлением. Одним из видов бытия человека. В силу этого изучаться деятельность должна, прежде всего, на уровне онтологии, на уровне принципов бытия, его структуры и закономерностей» [38; с. 24]. Рассматривая деятельность в онтологическом аспекте, он выделяет два предмета ее анализа: филогенез деятельности (развитие человеческой деятельности в историко-культурном аспекте) и онтогенез деятельности (реализация деятельности в индивидуальной жизни конкретного человека) и подчеркивает, что раскрыть «сущность категории «деятельность» можно только в контексте бытия человека, его сущности и назначения» [38; с. 24].

Вторая методологическая рамка - деятельностный подход и проблема деятельности в психологии. Развитие разных вариантов деятельностного подхода в психологии опять в центр внимания поставило проблему деятельности и разработку общепсихологической теории деятельности.

К числу актуальных проблем деятельностного подхода в отечественной психологии при разных вариантах его развития можно отнести следующие: Существует ли на данном этапе развития психологии общепсихологическая теория деятельности? В чем различия в теоретических подходах к психологическому анализу деятельности в работах отечественных психологов? Единицы анализа деятельности: действия, задача, проблемные ситуации, психологическая система деятельности, др.? Деятельность как предмет психологического исследования. Что исследует (описывает и объясняет) психология в деятельности человека? Как в деятельности развиваются психика, психические качества и свойства человека, сознание, способности, внутренний мир человека? Существует ли универсальная модель деятельности, которая позволяет изучать, диагностировать, проектировать, корректировать деятельность ученика, педагога, школьного психолога? Как понимать совместную деятельность ученика и педагога? Как понимать деятельностное содержание образования? и др.

Следует отметить, что во всех существующих концепциях и теориях деятельности присутствует стремление к системному анализу деятельности. Наиболее полно оно реализовано в теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова [38] и интегративной теории деятельности А.В. Карпова [15] с позиций которой, осуществляется дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии [17]. Уже исследуется системогенез учебной деятельности ученика, системогенез педагогической деятельности учителя, системогенез деятельности школьного психолога, а способности рассматриваются как внутренние условия успешности деятельности (см. материалы настоящей конференции).

Третья методологическая рамка - системогенетическая парадигма в психологии и развитие системы психологического знания о деятельности.

По мнению В.И. Панова, в психологии формируются разные парадигмы и научные дискуссии о них продолжают [10].

Вопрос о деятельностном содержании образования впервые поставил В.В. Давыдов, а наиболее полно его раскрыл В.Д. Шадриков. В.В. Давыдов в начале прошлого века заявил о том, что начальное образование в России не достаточно уделяет внимания развитию теоретического мышления у детей [2]. Он сформулировал схему образования обобщений: «восприятие-представление-поня-

тие». Движение от восприятия к понятию, по его мнению, - это переход от конкретного, чувственного к абстрактному, мыслительному [2; с. 30]. Вместе с Д.Б. Элькониным он поставил приоритетную цель начального образования - развивающее обучение. В.Д. Шадриков разработал модель функциональной системы деятельности на уровне способностей [36] с. 16], его схема развития теоретического мышления углубляет взгляды В.В. Давыдова. Деятельностное содержание образования, по В.Д. Шадрикову, выглядит следующим образом: «восприятие - извлечение из памяти - воображение-оценка + остальные компоненты функциональной психологической системы деятельности». В этом случае способности начинают реализовывать учебную деятельность.

Тройной эффект системного движения психологического знания о деятельности наиболее проработан в цикле «теория-эксперимент-практика». На полюсе «теория» - модель функциональной психологической системы деятельности В.Д. Шадрикова и понимание того, что только многоуровневый анализ деятельности (личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический) позволяет рассматривать ее как систему, а сформированность ее компонентов и определяет успешность деятельности [38]. На полюсе «эксперимент» - исследование деятельности методом развертывания деятельности, т.е., выделением и исследованием всех ее компонентов. На полюсе «практика» индивидуальное исследование всех компонентов деятельности у конкретного человека.

Деятельностный подход в системогенетической парадигме - новый этап развития системы психологического знания о видах и формах деятельности человека на разных этапах онтогенеза.

2. Еще раз о деятельностном подходе в системогенетической парадигме как инновационном этапе развития системного подхода к психологическому консультированию в образовании.

Наиболее полно этот комплекс вопросов раскрыт в монографии «Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма» (Г.А. Суворова, 2015 г. [31]).

Выделим наиболее важные вопросы.

Первая группа вопросов: мир внутренней жизни человека как предмет диалога субъектов психологического консультирования в образовании и синтез «возрастного» и «деятельностного» анализов в психологическом консультировании по проблемам онтогенеза человека. Понятие «мир внутренней жизни» (как потребностно-эмоционально-информационная субстанция) обосновано В.Д. Шадриковым как новое понимание предмета психологии [35]. Ученый уточнил позицию Б.Ф. Ломова о том, что предметом психологического исследования психики как системы единой и целостной, но вместе с тем и структурированной, становится системогенез психики [7]. В психологическом консультировании именно мир внутренней жизни выступает предметом диалога субъектов психологического консультирования в образовании [16]. Нам необходимо рассматривать мир внутренней жизни ученика, родителей, педагога? Кого впустит в свой внутренний мир и доверит его ребенок, педагог, родитель? Человек входит в этот мир через разные виды деятельности на разных возрастных этапах (через игру, учебу, труд, общение), развивается, формируя у себя разные системы деятельностей. Именно в деятельности, а точнее, в универсальной модели деятельности В.Д. Шадрикова, синтезируются «возрастной» и «деятельностный» анализы мира внутренней жизни человека: ребенка (ученика), родителей, педагогов, и психолога [19].

Вторая группа вопросов: ключевые проблемы деятельностного подхода к психологическому консультированию в образовании.

Первая проблема - все, что должен делать психолог в консультационном режиме входит в функционал его трудовой профессиональной деятельности и раскрывает сущность его профессии. Психологические особенности консультативной деятельности психолога наиболее полно могут быть раскрыты с позиций теории системогенеза деятельности.

Вторая проблема - понимание психологического консультирования как совместной деятельности психолога и консультируемого, которая организуется психологом и направлена на исследование особенностей поведения и деятельности (разных видов и форм) консультируемого в целях формирования у него разнообразных механизмов его регуляции (или научения). Работы по совместной деятельности начаты в психологии (В.В. Рубцов [14], А.Л. Журавлев [4], др.). Развивая положения о деятельности С.Л. Рубинштейна [13], в образовании совместную деятельность продолжает изучать В.Д. Шадриков [36-38]. Именно совместная деятельность рассматривается нами как важнейшая детерминанта поведения субъектов образования.

Третья проблема - выделение деятельностных механизмов саморегуляции поведения субъектов психологического консультирования.

Третья группа вопросов: деятельностное содержание психологического консультирования в обучении. Поставлен вопрос о новом этапе в разработке деятельностной теории обучения с позиций системогенетического направления [26]. Сформулирована концепция деятельностно-психологического обучения на основе принципов системогенеза деятельности [27].

Четвертая группа вопросов: психосоматический модус состояний ученика и его влияние на успешность обучения [31].

Пятая группа вопросов: познавательные действия как учебные - основа развития операционных механизмов научения и операционных механизмов способностей.

Системы познавательных действий разного уровня интеграции, по В.Д. Шадрикову, и являются операционными механизмами способностей. Системы познавательных действий семи общих (познавательных) способностей - это «способности познавать» [35] по-разному взаимосвязаны между собой у конкретного человека - это первый уровень интеграции познавательных действий; второй уровень интеграции - это системы интеллектуальных операций и их взаимосвязей. Встает задача - определить коэффициенты этой интеграции.

В.Д. Шадриков конкретизирует тезис о познавательных действиях двух уровней интеграции:

- первый уровень интеграции - познавательные действия, которые являются выражением основных мыслительных операций;
- второй уровень интеграции - познавательные действия, связанные с решением определенных познавательных задач.

При этом он отмечает, что любая деятельность предметна, и что в материально-практической деятельности ученик имеет дело с преобразованием материальных предметов внешнего мира на основе отражения свойств этих предметов; в рационально-теоретической (или абстрактно-логической) деятельности ученик имеет дело с образованием понятий, которые несут в себе типичные и существенные свойства предметов материального мира.

У учащихся функциональная система учебной деятельности формируется, прежде всего, при выполнении заданий учебников. Именно содержание учебных задач организует психические процессы ученика в психологическую систему деятельности. Учебную деятельность можно развернуть в систему задач познания разного уровня содержания и уровня психологической сложности, изменение этого уровня в соответствии со способностями ученика в процессе обучения и позволяет индивидуализировать процесс формирования психологических механизмов научения [31].

Интеллектуальная задача, решаемая познавательными действиями разного уровня интеграции, может рассматриваться как средство развития способностей и интеллекта [23; 41].

3. О видах психологического консультирования в практике образования.

Закрепление и углубление теоретической подготовки магистрантов с позиций системогенетической парадигмы в исследовании мира внутренней жизни субъектов образования, обучающихся в МПГУ по программе «Психологическое консультирование в образовании», осуществляется на базе Психологического центра при кафедре психологии младшего школьника ФНО Института детства. Профессиональные компетенции и опыт самостоятельной профессиональной деятельности психолога-консультанта отрабатывается в триадах: консультируемый- консультант-эксперт. Системообразующей задачей практики выступает анализ соотношения профессиональных задач в работе психолога-педагога в различных образовательных структурах [1] и выделение задач психологического консультирования педагогов, родителей и детей (учащихся).

Выделяются два вида психологического консультирования нормально развивающихся детей по форме:

- 1) информационно-справочная (индивидуальная и групповая) консультация в течение одного часа, т.е., консультант владеет информацией в области психологии развития, психологии обучения, психологии воспитания, личностного и профессионального самоопределения человека;
- 2) индивидуальная диагностическая консультация общим временным объемом 6-8 часов, на которой укрепляется «Человеческое в Человеке».

Она включает в себя следующие этапы: первичный прием, уточнение запроса - 1 час, диагностическое обследование мира внутренней жизни консультируемого- 3-5 часов, оставление заключения по результатам диагностики- 1-2 часа, беседа по заключению, обсуждение результатов и выработка совместного решения по заявленной проблеме - 1-2 часа. Итого 6 - 10 часов.

Выделены конкретные задачи практики - отработка алгоритмов ведения психологического консультирования по наиболее оформленным видам консультирования, имеющим глубокую научную проработку [3; 6; 8-9; 11-12 и др.]:

- 1) Психологическое консультирование субъектов образования по психолого-педагогической готовности к обучению детей дошкольного периода;
- 2) Психологическое консультирование субъектов образования по формированию учебной деятельности (преодолению трудностей в обучении, поведении) учащихся;
- 3) Психологическое консультирование по выбору (перевыбору) профессии и построению профессиональной карьеры;
- 4) Психологическое консультирование субъектов образования по проблемам в общении и личностных взаимоотношений;
- 5) Психологическое консультирование по проблемам детско-родительских взаимоотношений в семье;
- 6) Психологическое консультирование по проблемам профессиональной компетентности педагогов;
- 7) Психологическое консультирование по развитию способностей субъектов образования;
- 8) Психологическое консультирование студентов ФНО Института детства по овладению методами психологического консультирования профессиональной компетентности педагогов.

Краткое заключение

Объединение деятельностного, системного и компетентного подходов в универсальной теоретической модели анализа и синтеза любых видов деятельности В.Д. Шадрикова открывает новые пути в развитии психологического консультирования в образовании. Применение деятельностной методологии в анализе консультативно-психологических процессов позволяет преодолевать противоречивые взгляды на сущность и механизмы консультативной деятельности психолога в образовании.

Библиографический список

1. Аналитический отчет по результатам всероссийского мониторинга службы практической психологии образования. Часть 1. «Анализ профессиональной деятельности педагогов-психологов системы образования в современных условиях». М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008. - 80 с. Авторский коллектив: Рубцов В.В. и др.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 480 с.
3. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: учебное пособие. - М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. - 533 с. - (Gaudeamus). Ответственный редактор: д-р психол. наук, профессор Шадриков В.Д.
4. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. - 640 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. М., Политиздат. 1977.
6. Кашапов Консультационная работа психолога: Учебное пособие. - Ярославль: ЯрГУ, 2005. - 196 с.; 2-е изд., испр. и доп. Изд-во «Юрайт», 2016 г. 198 с.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. - 445 с.
8. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: Монография. Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. 338 с.
9. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М. Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. - 256 с. (Подготовка детей к школе).
10. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. - М.: СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. - 304 с.
11. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Логос. - 168 с.
12. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. - Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. - 322 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
14. Рубцов В.В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. Том. 10. № 3. 1989. С. 7-16.
15. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. М. Изд-во РАО; ЯрГУ. 2017. Шадриков В.Д., Карпов А.В., Карпова Е.В., Субботина Л.Ю.

16. Суворова Г.А. Мир внутренней жизни человека как предмет диалога субъектов психологического консультирования в образовании // Материалы Всероссийской конференции «Психология индивидуальности», 2-3 ноября 2006 г. С. 490-493.
17. Суворова Г.А. Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии // Материалы 4 Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности», Ярославль, 2009 / Под ред. Ю.П. Поваренкова. Изд-во ЯГПУ, 2009 г., с. 40-46.
18. Суворова Г.А. Научное творчество В.Д.Шадрикова: системогенез деятельности и способностей человека. /Практическая психология и социальная работа. «СОЦИС-ПРЕСС», Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины. 2010. №8. С. 53-58.
19. Суворова Г.А. О синтезе «возрастного» и «деятельностного» подходов в психологическом консультировании по проблемам онтогенеза личности. /Практическая психология и социальная работа. №9, 2010, С. 69-73.
20. Суворова Г.А. Психология консультирования в образовании: современное состояние и перспективы развития /Преподаватель 21 век. № 1, 2011. С. 171-186.
21. Суворова Г.А. Системогенетическая парадигма в психологии - новый этап развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире. //Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19-21 мая 2011г. В 3ч. Часть 1 /Отв. ред. А.В.Карпов, ЯрГУ им. П.Г. Демидова; РФФИ. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2011. С.165-169.
22. Суворова Г.А. Системогенетическая парадигма в психологии и практика психологического консультирования в образовании //125лет Московскому психологическому обществу: юбилейный сборник РПО: В 4-х томах. Том 1./Отв. Ред. Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П. –М.: МАКС Пресс, 2011.С. 231-234.
23. Суворова Г.А. Интеллектуальная задача как средство развития способностей /V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т.3.- М.: Российское Психологическое Общество, 2012. Научные материалы. Т.3.Развитие способностей в учебной и профессиональной деятельности, с. 263-264.
24. Суворова Г.А. Системогенез деятельности и способностей человека как направление исследований в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова.- М.ПЕРСЭ, 2009.-35с
25. Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии / Преподаватель 21 век.2010.№ 2.Часть 1.С.112-129.
26. Суворова Г.А. Новый этап в разработке деятельностной теории учения: системогенетическое направление //Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы» <http://lomonosovmsu.ru/rus/event/2075/http://www.psy.msu.ru/science/conference/learning/2014/proceedings.pdf> (с 86-88).
27. Суворова Г.А. Концепция деятельностно-психологического консультирования в обучения: системогенетический подход //Сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований» /ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал № 6 (15) /2015. Россия, Москва, 25-27.06.2015. С.62-67. (ISSN 2411-6467; электронный ресурс- ISSN 2413-9335).
28. Суворова Г.А. Теоретические основы индивидуального психологического консультирования по проблемам онтогенеза личности: системогенетический подход. //Всероссийская конференция с международным участием «От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 2/отв.ред. Богоявленская Д.Б. М.:Когито-Центр, 2015, 473с. С 252-254.
29. Суворова Г.А. О структуре курса «Теоретические основы психологического консультирования» в системе вузовской подготовки магистров // Системогенез учебной и профессиональной деятельности». Часть 2. Материалы 7 Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015г., г. Ярославль /Под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. -Ярославль: Издательство ООО «Агентство Литера»,2015,с. 276-278.
30. Суворова Г.А. Системогенетическая парадигма в психологии. //Системогенез учебной и профессиональной деятельности». Часть 2. Материалы 7 Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015г., г. Ярославль /Под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. -Ярославль: Издательство ООО «Агентство Литера»,2015,с. 242-249.

31. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма: Монография / Г.А.Суворова. 2-изд., перераб. и доп. Москва: МПГУ, 2015.416с.
32. Суворова Г.А. О деятельностной методологии психологического консультирования в образовании /Материалы съезда Российского психологического общества /сост. Л.В. Артищева; под ред. А.О.Прохорова, Л.М.Попова, Л.Ф.Баяновой и др. -Казань: Изд-во Казан.ун-та,2017.-Т.1.-478с., с.444-446.
33. Суворова Г.А. Всероссийский психологический форум. Секция «Методология психологии» (в соавторстве с Карповым А.В., Разиной Т.В.) /Психологический журнал.2018.Т.39.№2.С.137-139.
34. Суворова Г.А. О структуре курса «Психологическое консультирование родителей и педагогов, работающих с одаренными детьми» в систем вузовской подготовки магистров /Психология творчества и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 20–21 апреля 2018 г. : сборник статей /Отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – Москва : МПГУ, 2018. – 500 с. С 472-478.
35. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию, М.: Когито-Центр, 2009 г. – 656 с. (Достижения в психологии).
36. Шадриков В.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах / В.Д.Шадриков, Н.А.Зиновьева, М.Д.Кузнецова; под общ. ред. В.Д.Шадрикова.- М.:Логос, 2011.-232с.
37. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: монография. М.: Логос, 2012.- 220с.
38. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека.-М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.- 464с. (Достижения в психологии).
39. Шадриков В.Д. Мысль и познание / В.Д.Шадриков.- М.: Логос, 2014.- 280с.
40. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология: монография / В.Д. Шадриков -М.: Университетская книга, 2017.- 368с.
41. Galina Suvorjva. Intellectual Task as a Means of Development of Skills . /Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 86, 10 October 2013, Pages 563–567. V Congress of the Russian Psychological Society 14-18 February (Moscow). SBSPRO11584.
42. Galina Suvorova. The basics of psychological counseling of intelligence and giftedness defelopment //15-TH INTERNATIONAL ECNA CONFERENCE «Talents in Motion», 2-5 March 2016, Vienna, Austria, s. 44.
43. Galina Suvorova, Tatyana Baranovskaya. SYSTEM GENESIS APPROACH IN PSYCHOLOGY/ Jornal of Language and Education (National Research University Higher School of Economies), Volume 2, Issue 1, 2016, s. 72-82. Issn № 2411-7390.

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

ПОДХОДЫ НА ПРОБЛЕМУ ВОЛИ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В 20-30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

А.Р. Батыршина

к.пс.н., доцент кафедры управления и гуманитарных дисциплин МИУ
Россия, Сочи

Аннотация. Подходы, направленные на решение проблем воли и волевого поведения, были предложены Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном; в современной отечественной науке они рассматриваются как основные. В них были инициированы решения проблем волевого действия, волевого поведения и самоконтроля.

Ключевые слова: история отечественной психологии, воля, волевой контроль, волевая сфера личности, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн.

В историко-психологических исследованиях Л.И.Анцыферовой, Е.А.Будиловой, А.Н.Ждан, В.А.Кольцовой, О.Г.Носковой, А.В.Петровского, А.А.Смирнова, Е.В.Шороховой и других показано, что наиболее интересным является период первой трети XX века и особенно хронологический период с начала 20-х до конца 30-х годов. Именно в это время формируется и получает бурное развитие, а также широкий общественный резонанс ряд отраслей психологии, которые вовлекали в свою орбиту значительное число психологов. Они не только решали психологическими средствами важные проблемы образования, воспитания, но и по-новому пытались перестроить ход развития психологической теории. В середине 20-х годов обнаруживается переплетение терминологического аппарата старых и новых, отечественных и зарубежных психологических теорий, различных физиологических, биологических и социологических концепций, философских и идеологических систем. Подобное явление можно было обнаружить в работах многих психологов тех лет (В.М.Басова, П.П.Блонского, Л.С.Выготского, А.Б.Залкинда и др.).

Однако, разработка психологических проблем происходила неодинаково интенсивно и в числе наименее изученных оставалась проблема воли и волевого поведения человека, вышедшая из поля психологических проблем XIX века. Волевая деятельность в реактологическом и отчасти рефлексологическом направлениях в значительной степени игнорировалась как предмет психологического исследования. В «Учебнике психологии» К.Н.Корнилова (1929) она даже не упоминается, и мы не находим реактологических аналогов термина «воля». Именно на примере воли реактологическая концепция выявляла свой механизм, который не оставлял места принципу сознательного регулирования ответной деятельности. Воля формулировалась как функция координации и внутренней регуляции деятельности. В рамках понимания психологии как науки о поведении построить сколько-нибудь убедительную теорию воли не представлялось возможным из-за присущего поведению механического подхода к человеку и его деятельности.

Обсуждение проблемы воли на это время рассматривалась крайне негативно. Это было связано с тем, что в научно-теоретическом плане воля рассматривалась в качестве духовной способности, неотчуждаемой от личного бытия человека. Все из известных на то время в психологии авторов концепций воли суть волевого действия находили во внутренних процессах сознания и усилия советских ученых вынуждено были направлены на поиски объективных – социокультурных обоснований для актов воли. Именно поэтому, характерная для субъективной психологии телеологическая трактовка волевого акта (например, у Н.О.Лосского) вызывала протест со стороны сторонников поведенческой психологии.

Попыткой преодолеть механистический вариант решения проблемы воли, не уходя от основы поведенчества, представляет собой концепция, предложенная М.Я.Басовым. Несмотря на стремления Басова найти место воли в структуре человеческой активности, она по существу растворяется в понятии организации процесса деятельности, рассматривая ее как частную организационную форму, имеющей наиболее сложный регулятивный механизм. Ценность взглядов Басова можно считать его попытку использовать в целях физиологического обоснования явлений воли учение И.П.Павлова – учение о высшей нервной деятельности. Волевые процессы, переживаемые человеком как борьба мотивов, несомненно, связаны с многообразными взаимоотношениями и борьбой процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. Слово, по Павлову, является сигналом сигналов и вызывает у человека новые нервные связи. Высшая нервная деятельность представляет собой совместную работу двух сигнальных систем. Следовательно, непосредственные раздражители уже воспринимаются чело-

веком не как биологические сигналы к действию, а как социальные раздражители, имеющие свое словесное обозначение. Они побуждают к действию или воздержанию от него не непосредственно, а чаще всего через осознание общественных отношений, в которые поставлен человек. Таким образом, И.П. Павловым было положено начало изучению физиологических основ волевой деятельности. На основе учения о ВНД был сформулирован научный взгляд на волю как на специфически человеческую отражательную функцию мозга, выраженную в том, что человек сознательно ставит цели, регулирует свою деятельность ради их достижения, преодолевает препятствия, стоящие на пути.

Для поиска решения, таким образом, можно было продвигаться в разных направлениях. Например, пересмотреть значимость элементов структуры волевого акта (К.Н.Корнилов), рассмотреть волю как частную организационную форму, имеющей наиболее сложный регулятивный механизм (М.Я.Басов), разработка варианта психолого-педагогической интерпретации явлений духовной природы (воли) у В.М.Экземплярского.

К началу 30-х годов изменяется общая трактовка воли. Воля, с одной стороны не исключалась из генетической связи с более элементарными видами рефлексорной деятельности, а, с другой стороны, выявлялось ее качественное в сравнении с ними своеобразие.

В основу изучения психических процессов, состояний и свойств личности были положены принципы детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в процессе деятельности. В соответствии с этими принципами делались попытки разработки новых теорий воли. Впоследствии, к концу 40-х годов XX века попытки создать «новую» теорию воли приведут к созданию и выделению различных научных групп ученых: в Москве (К.Н.Корнилов, А.В.Веденов, П.А.Рудик, Н.Д.Левитов), в Ленинграде (Ю.А.Самарин, А.Ц.Пуни), в Киеве (В.И.Аснин, В.К.Котырло), в Рязани (В.И.Селиванов), в Тбилиси (Ш.Н.Чхатишвили) и др.

Не обходили вниманием проблематику воли известные отечественные психологи, такие как, С.Л.Рубинштейн и Л.С.Выготский, обсуждавшие и предлагавшие различные, построенные на разных теоретических основаниях, подходы в понимании воли.

Лев Семенович Выготский (1896-1934) рассматривает проблему воли не в связи с порождением действия, а в связи с задачей овладения собой, своим поведением, своими психическими процессами. Этот подход хорошо согласуется и находит место в теории происхождения высших психических функций, к которой Выготский относит и волю. «Волевой акт непременно предполагает предшествующие наличие в нашем сознании некоторых желаний, хотений, стремлений, связанных, во-первых, с представлением о той конечной цели, к которой мы стремимся, а во-вторых с представлением тех поступков и действий, которые нужны с нашей стороны для осуществления нашей цели» [1]. Как видим, Выготский связывает волевой акт с наличием представления о цели и способов ее достижения. Здесь, по мнению автора, имеется ограниченность в подходе к волевому акту, так как можно иметь представление о цели и способах овладения ею, но цели не добиться, так как самое сложное при достижении цели - это сама деятельность, часто требующая и стимуляции и саморегуляции. Выготский считает, что волевой акт детерминирован наличием «волевого мотива», который «представляет собой не что иное, как известный внутренний раздражитель, который побуждает нас к тому или иному действию». Л.С.Выготский разводит мотив и волю, подчеркивая их близость, так как воля - это уже и мотив, но не всякий мотив - это уже воля. Воля, по мысли Выготского, детерминирована внутренними побуждениями, пробивающимися к мысли, которая и организует, регулирует деятельность и оказывается связанной со второсигнальной знаковой деятельностью, основной формой которой является язык: «волевое действие начинается только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов» [1]. Таким образом, Л.С.Выготский подчеркивает рефлексорную природу воли и участие многих систем в осуществлении волевого действия, выходящего из глубин нашей психики сначала в виде желания, пробивающегося к мысли, и, осознаваясь, становится мотивом, образует мостик, подступ к поведению. Поскольку мысль существует, главным образом, в языковой форме, то оформленная в языке мысль помогает овладеть поведением. Воля у Выготского - высшая знаковая функция, неразрывно связанная с языком, но всецело детерминированная влечениями организма. Поэтому в структуру волевого акта он вводит вспомогательный мотив для усиления побуждения к действию. Он говорит о «волевом мотиве», тем самым подчеркивая, что не всякий мотив еще воля, что очень важно для нашего понимания воли, как и то, что в осуществлении волевого действия участвует множество систем, из чего естественным образом вытекает регулятивная функция воли. Мышление и воля у Л.С. Выготского живут неразрывно в языке, в котором рефлексорно замыкается связь между значением и знаком.

По мысли Выготского, самым характерным для овладения собственным поведением для ребенка является выбор, «и недаром старая психология, изучая волевые процессы, видела в выборе самое суще-

ство волевого акта» [1]. Описывая различные типы выбора у ребенка, ученый отмечает, что существуют различные принципы осуществления выбора ребенком - при помощи внимания, при помощи памяти и третий тип выбора – свободный, определяемый не извне, но изнутри самим ребенком. Первый тип волеизъявления Выготский связывает с борьбой мотивов, обусловленной свободой выбора. Второй тип волевых поступков у него связывается с влиянием стимулов на волевой аппарат человека. Этот тип проявляется в ситуациях, когда у человека существует мощнейший стимул выполнить какое-нибудь действие, и он подчиняет этому стимулу все свое естество. Такой тип волеизъявления Выготский называет выбором, установленным самим человеком. Два типа проявления воли в человеке отличаются, по мнению психолога, следующим: «Разница между выбором установленным и выбором свободным заключается в том, что в одном случае испытуемый выполняет инструкцию, а в другом – создает инструкцию» [1].

Для понимания воли и особенно ее генезиса важной является мысль Л.С.Выготского о социальной обусловленности волевого поведения. Источник развития детской воли он усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущая роль в социальной обусловленности воли отводится им речевому общению ребенка со взрослыми. Вначале взрослые при помощи слова регулируют поведение ребенка. Усваивая содержание требований взрослых, ребенок постепенно начинает при помощи собственной речи регулировать свое поведение, делая тем самым шаг вперед на пути волевого развития. В процессе овладения речью слово становится не только средством общения, но и средством организации своего поведения. По Выготскому, воля в генетическом плане - это стадия овладения собственными процессами поведения.

В работах последователей Л.С.Выготского происходило развитие идей перехода произвольной регуляции как механизма использования человеком знаков (средств) для овладения и управления своим поведением и психическими процессами к волевой регуляции (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия и др.), т.е. в рамках регуляционного подхода.

Наиболее полное освещение проблема воли к концу 30-х началу 40-х годов получила в труде Сергей Леонидовича Рубинштейна (1889-1960) «Основы общей психологии» (1946). Однако, основное ее содержание было направлено не на рассмотрение воли как психического явления, а на анализ и характеристику волевого действия. Впоследствии такая подмена воли волевым действием получила достаточно широкое распространение в психологической литературе.

Взгляды С.Л.Рубинштейна на волю менялись. По мнению С.Л. Рубинштейна "зачатки воли заключены уже в потребностях как исходных побуждений человека к действию" [2]. Тенденции должностивования сходны по своему динамическому проявлению с влечениями, желаниями. Ведь переживания "должен" вследствие осознания и принятия личностью могут перерасти в "хочу". Однако, он считал, что «будучи в своих первоначальных истоках связано с потребностями, волевое действие человека никогда, однако, не вытекает непосредственно из них. Оно всегда опосредовано работой сознания - осознанием побуждений к действию как мотивов и его результата как цели. Волевое действие, исходя из побуждений, направляется на осознанную цель».

Впоследствии, в одной из последних работ «Бытие и сознание» (1957) он называет волю «конгломератом неизвестно как связанных между собой частей». В этой же работе он предлагал перейти к двухчленному делению психики на интеллектуальные и аффективные процессы, считая, что деление психических процессов на интеллектуальные, эмоциональные и волевые не может быть удержано. Это возникает «в силу того, что отражаемые индивидом явления и предметы затрагивают его потребности и интересы и выражают отношение индивида к этим предметам и явлениям. Они в свою очередь уже вторично подразделяются на: 1) стремления, влечения, желания и 2) эмоции, чувства... К воле, волевым процессам в собственном смысле должен быть отнесен лишь высший уровень первой группы процессов (стремления и т.п.)» [3].

В этой же работе Рубинштейн пересматривает взгляд на наличие борьбы мотивов как признак волевого поведения. Он пишет: «Действия, регулируемые осознанной целью и отношением к ней как мотиву, это и есть "волевые действия"... Сильная воля может быть лишь у человека с четкой и прочной иерархической организацией побуждений или тенденций, участвующих в регуляции его поведения... Иерархическая организация всей системы тенденций или побуждений с типичными для данного человека господством одних и подчинением других определяет волевой облик человека, волю, как характеристику личности, ее характер» [3]. Но далее С.Л.Рубинштейн говорит: "... борьба мотивов, колебания между различными решениями, необходимость преодолеть внутренние трения не является обязательным, "конституирующим" признаком воли, волевого действия. Они, скорее, - выражение тех препятствий, которые встают на его пути. Сила воли однозначнее определяется преодолением внешних препятствий, выступающих и в виде внутренних трений. Преодоление последних, даже когда оно обнаруживает силу воли,

вместе с тем обнажает ее раздвоенность и, значит, слабость... Иногда достаточно осознать одну единственную цель, но осознать ее во всей жизненной значительности, чтобы отпала возможность какой бы то ни было борьбы мотивов, чтобы человек отдал ей всего себя, всю свою жизнь....» [3].

Таким образом, возникновение воли, по С.Л.Рубинштейну, связано со становлением индивида как самоопределяющегося субъекта, который сам свободно - произвольно - определяет свое поведение и отвечает за него. Таким субъектом, способным к самопознанию и самоопределению, человек становится через осознание своих отношений с другими людьми, которые регламентируются нравственностью и правом.

Впоследствии два подхода к решению проблемы воли и волевого поведения, предложенные Л.С. Выготским и С.Л. Рубинштейном, будут рассматриваться в отечественной психологии как основные, и обозначаться в проблеме произвольности действий и проблеме саморегуляции.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр.соч. в 6 т. Т.3. – М., 1982.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х тт. Т.2. – М., 1989.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического в всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.
4. Батыршина А.Р. Психология воли и волевой регуляции: библиографический указатель литературы. – М.: Флинта: Наука, 2017. - 720 с.

УДК 159.99

ЦИКЛИЧНОСТЬ КАК ЗАКОНОМЕРНОСТЬ ИЗМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

А.В. Горбушина

ст.преп. кафедры психологии ВятГУ
Россия, Киров

Г.И. Корчагина

к.пс.н., доцент кафедры психологии ВятГУ
Россия, Киров

Аннотация. В статье ставится проблема отсутствия в науке описания генезиса системы мотивации профессиональной деятельности педагогов, которая может быть решена применением системогенетической методологии к исследованию мотивации. Рассмотрен генезис системы мотивации профессиональной педагогической деятельности на материале эмпирического исследования и сделаны выводы о закономерностях динамики структуры мотивации профессиональной деятельности педагогов. Общие принципы системогенеза дополнены закономерностью цикличности развития системы мотивации профессиональной деятельности. Описаны два цикла в динамике мотивации профессиональной деятельности учителей, качественно отличающиеся друг от друга.

Ключевые слова: система мотивации профессиональной деятельности, педагогическая деятельность, системогенез, этапы развития системы, закономерности системогенеза, цикличность.

Исследование мотивации профессиональной деятельности (далее – МПД) педагога является актуальной проблемой для психологической науки в условиях реформирования системы образования. Обновление образования, его трансформация в новые образовательные практики напрямую связаны с личностью современного педагога. Величина личностного вклада в выполнение профессиональной педагогической деятельности будет определяться мотивацией. Согласно взглядам В. Д. Шадрикова, «Мотивация оказывает влияние на принятие профессиональной деятельности, определение личностного смысла профессиональной деятельности, трансформацию нормативного результата и выбор способов его достижения» [12, с. 48].

В настоящее время в науке накоплен значительный объем эмпирических данных об особенностях мотивации педагогов [1, 2, 7, 11], однако они носят отрывочный, фрагментарный характер, не позволяющий выйти на уровень их глубокого осмысления в целях дальнейшего практического при-

менения и разработки научно обоснованной программы психологического сопровождения труда учителя. Одна из причин – отсутствие адекватного сложности феномену МПД методологического подхода. Наибольший объяснительный потенциал имеет концепция системогенеза, включающая в себя обязательным аспектом генетический анализ изучаемого явления.

Ранее было доказано [2, 3], что МПД может рассматриваться как особого класса сложноорганизованная система психологических факторов, побуждающих, направляющих и регулирующих деятельность субъекта труда в рамках конкретной профессии. МПД имеет структурно-уровневую организацию и качественную специфику, проявляющуюся на субсистемном и компонентном уровнях. Система мотивации профессиональной педагогической деятельности (далее – МППД) формируется в мотивационной сфере личности под влиянием изменений социальной ситуации развития и выполнения ведущей деятельности субъектом труда. Система МППД претерпевает изменения с увеличением времени работы по профессии. Динамика системы МПД подчиняется принципам системогенеза: неравномерности, гетерохронности, одновременности закладки компонентов системы, целевой детерминации и др. Данные принципы были описаны в работах А.В. Карпова [4, 5, 6], и подтверждены многочисленными исследованиями В. Д. Шадрикова, А. В. Карпова, Е. В. Карповой, А. А. Карпова, С. Л. Ленькова, Т. В. Разиной и др.

В ряде своих работ В. Д. Шадриков и А. В. Карпов обозначают перспективы методологического развития концепции системогенеза, которые связаны, в первую очередь с более глубоким осмыслением имеющихся эмпирических фактов и выделением достаточных принципов системогенетического развития. Так, например, Т. В. Разиной был выделен принцип «постоянного переструктурирования» [10], описывающий развитие сложноорганизованных самоорганизующихся систем.

Еще одним из таких принципов может стать принцип цикличности, широко использующийся в смежных областях знания в логике системогенетического исследования. Цикличность обнаружена по отношению к различным сложноорганизованным системам в разных областях науки. В психологии цикличность описывает процесс онтогенетического психического развития (О. А. Гольдшмидт, Н. А. Симкова и др.), профессиональное самоопределение, профессиональное становление (Ю. П. Поваренков). Цикличность описывает развитие сложноорганизованных систем как закономерное чередование циклов, подчиняющихся определенным внешним и внутренним условиям, выводящих систему на новый качественный уровень развития и разделяемых точками бифуркации (кризисами). В развитии системы может быть несколько циклов, которые могут иметь различное содержание. Каждый цикл есть замкнутый завершённый процесс. Применительно к изучению МППД каждый цикл может быть связан с особыми задачами профессионального развития, различным соотношением результативности деятельности, структурой системы мотивации и т.д. Цикл может состоять из нескольких фаз, каждая из которых есть следствие и логическое продолжение предыдущих. Описание цикличности как одной из закономерностей системогенеза МППД может не только описать более глубоко процесс развития системы МПД педагогов, но и внести вклад в развитие методологии системогенетической концепции.

Отсюда, *цель* статьи: описать динамику МППД как циклический процесс.

В эмпирическом исследовании динамики МППД приняли участие 321 респондент – слушатели курсов на базе Института развития образования Кировской области – педагоги средних общеобразовательных школ области и города. Из них 93,8% женщин, средний возраст 43,4 года, 89,4% имеют профильное высшее образование.

Батарея диагностических инструментов состояла из ряда опросников: «Словарь» И. Г. Кокуриной, «Мотивация работой» И. П. Пономарева, «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир в адаптации А. А. Реана, Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена. В статье приведены отдельные результаты эмпирического исследования.

Выборка была поделена на отдельные группы в зависимости от стажа педагогической деятельности на основании выявленных с помощью критерия t-Стьюдента статистически значимых различий в содержании МПД. Анализировались особенности мотивационной структуры 9 стажевых групп с временем работы до 1 года (n=12), от 1 до 2 лет (n=9), от 2 до 4 лет (n=22), от 4 до 5 лет (n=11), от 5 до 7 лет (n=11), от 7 до 10 лет (n=11), от 10 до 20 лет (n=74), от 20 до 30 лет (n=113) и свыше 30 лет (n=58). В результате применения корреляционного анализа с помощью критерия р-Спирмена были получены модели структурно-уровневой организации МПД учителей разных стажевых групп [2]. На основании подробного изучения особенностей структурно-уровневой организации МПД педагогов в каждой стажевой группе, применения метода анализа психологической структуры и выделения в качестве ключевых показателей динамики основных субсистем МППД и колебаний удовлетворенностью трудом со стороны респондентов были выделены этапы развития системы МППД: подготовительный – зарожде-

ние – количественный рост – зрелость – кризис – реорганизация (качественный скачок) – зрелость с выраженной интеграционной составляющей – интериоризация в личностные особенности.

На основании анализа особенностей динамики структуры МППД можно сделать выводы о закономерностях ее развития. Большинство закономерностей системогенеза [12] нашли подтверждение в результатах эмпирического исследования. Так, образование в один временной промежуток специфического симптомокомплекса мотивационных образований, связанных с содержанием профессиональной деятельности, ставших критерием оформления системы МПД, позволяет утверждать об *одновременности закладки компонентов системы*. Актуализация различных мотивационных образований, выделение базовых субсистем, их дифференциация, актуализация различных мотивационных образований разнесены по времени и зафиксированы в разные этапы динамики системы МППД, что позволяет сделать заключение о *неравномерности, гетерохронности* динамики структуры МПД педагогов. Инволюция «неработающих» мотивационных образований, «облегчение» каркаса структуры МПД свидетельствуют об *обеспечении минимального эффекта функционирования* системы МПД педагогов. Постепенное *нарастание дифференциации* функциональных субсистем до достижения кризиса также является подтверждением базовых закономерностей системогенеза. В этот же период наблюдается выстраивание относительно четкой иерархии между компонентами и субсистемами МППД, что является доказательством функционирования системы по *принципу иерархизации*. Динамика структуры МППД в соответствии с целью ПСПД и задачами профессионального и личностного развития могут считаться доказательством *конкордантности* функционирования системы и подчинения ее целевой детерминации. Кроме того, в ходе анализа результатов диагностики МПД педагогов нашел свое подтверждение выдвинутый Т. В. Разиной *принцип постоянного переструктурирования* – система МППД для каждой стажевой группы имела качественное своеобразие [10], возникающее как ответ на требования деятельности к субъекту труда и задачи его личностного и профессионального развития. Несмотря на использованный во время организации исследования метод срезов при проведении диагностики, полученные для каждой стажевой группы показатели динамики МПД вполне укладываются в единую логику системогенеза и не противоречат друг другу.

Также в ходе проведенного анализа полученных эмпирических данных о динамике структуры МППД можно выделить еще одну закономерность – *наличие циклических изменений* в стадиальности динамики МППД. Данная закономерность может быть логичным продолжением действия принципа гетерохронности в системогенезе МПД: развитие происходит не только неравномерно и нелинейно, а по определенным внутренним законам. Эта закономерность может быть детерминирована взаимосвязями МППД с профессиональной деятельностью и профессиональным развитием. По итогам обобщения результатов динамики системы МПД педагогов на основании выделения индекса организованности системы МППД можно выделить как минимум два цикла (рисунок 1).

Каждый цикл состоит из стадий и ограничен временными рамками.

Охарактеризуем их по схеме, предложенной Ю. П. Поваренковым [9]: длительность и хронологические рамки, причины завершения, связь с конкретной профессией и следующим циклом.

Первый цикл развития составляют этапы: подготовительный – образование системы – количественный рост – зрелость МПД (до 10 лет педагогического стажа). Начало цикла может совпадать по времени с началом самостоятельной профессиональной педагогической деятельности. Суть данного цикла развития заключается в оформлении системы МПД как качественно своеобразного новообразования в мотивационной сфере личности, возникающего в результате полной адаптации и принятия субъектом собственной профессиональной деятельности, достижения максимальной результативности труда, формировании профессиональной идентичности педагога, профессиональной надежности и зрелости [8, 12, 13], достижении профессионализма. Во время цикла происходят в основном линейные количественные изменения в структуре МППД. Результатом завершения цикла становится достижение профессионализма при выполнении должностных обязанностей и устойчивого баланса между видами активности и соотношением составляющих «цены деятельности» [12, с. 47]. Следующий цикл качественно отличается от первого. Если первый цикл больше связан с количественными характеристиками роста: появление новых мотивов и мотивационных образований, инволюция незадействованных, поступательное нарастание когерентности, дифференциации и организованности системы, то во втором цикле развития наблюдается резкий скачок прироста организованности системы МППД (рисунок 1), интегрированности системы, значительное повышение меры взаимосвязей между компонентами и уровнями системы. В состав цикла входят стадии: реорганизация (качественный скачок) – зрелость с выраженной интеграционной тенденцией – интериоризация в структуру личности (от 10 и больше лет педагогического стажа). Длительность цикла свыше 20 лет. Однако динамика стадий внутри цикла ме-

нее интенсивна. Циклы разделяются между собой кризисом. В данном случае кризис можно считать нормативным, связанным с установлением смысла ПД для учителя и поиском собственного способа самореализации в профессии. Согласно точке зрения В.Д. Шадрикова, подобные кризисные моменты характерны для любого вида ПД. Обретение смысла ПД запускает новый виток развития системы МППД, связанного с интеграцией системы и интериоризацией МППД в сферу личности. Негативным результатом прохождения кризиса может стать формирование профессиональных деструкций [8, 9].

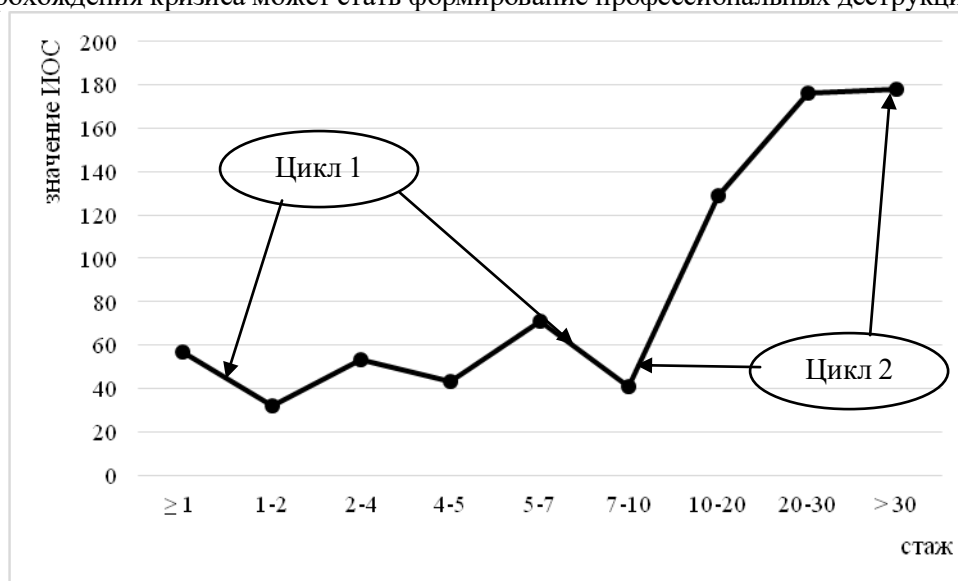


Рисунок 1. Динамика МППД

Согласно циклической модели развития, система МППД меняется относительно автономно, осуществляя свою деятельность на первой ступени развития в большей степени в зависимости от внешних факторов, требований профессии, установленных нормативно-одобренных способов педагогической деятельности. После достижения системой зрелости внешние факторы отходят на второй план, не угрожая устойчивости системы, и развитие определяется в большей степени внутренними факторами, связанными с особенностями личности, смыслообразованием, формированием профессиональной идентичности и собственной траектории профессионального развития.

В общей теории систем цикличность является естественным механизмом развития сложных открытых самоорганизующихся систем.

Таким образом, цикличность – фундаментальное свойство сложных нелинейных открытых систем, характеризующееся непрерывными взаимосвязями и взаимодействием составляющих путем повторяющихся колебаний, подъемов и спадов. В психологии цикличность сопровождает весь процесс психического развития и профессионального становления. Цикл развития МППД – повторяющийся законченный процесс, связанный с основными целями функционирования ПСПД и характерным результатом, служащим основой для следующего цикла развития МППД, отделяемый от каждого другого цикла точкой бифуркации – кризисом, который равновероятно может быть как позитивно преодолен, так и иметь негативный прогноз течения. Ядро каждого цикла динамики МППД связано с целями функционирования ПСПД. На основании представленных фактов можно предположить, что цикличность может считаться закономерностью генезиса системы МППД, а также, вероятно, быть одной из универсальных закономерностей развития сложнорганизованных открытых психических систем.

Библиографический список

1. Воробьева М.А., Дворникова М.Ю., Журавлева Е.С., Терезченко К.В. Особенности трудовой мотивации сотрудников образовательных организаций // Педагогическое образование в России. 2018. №5. С.74-80.
2. Горбушина А. В. Системогенетический анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов в зависимости от трудового стажа // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 205-215.
3. Горбушина А. В. Структура мотивации профессиональной деятельности: метасистемный подход // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 3(3). С. 138-141.

4. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: ИП РАН, 2004. 506 с.
5. Карпов А. В. Психология деятельности: в 5 т. М.: РАО, 2015. Т. IV Генетическая динамика. 504 с.
6. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. 569 с.
7. Кожевина А.П., Дубровина С.В. Мотивация профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных организаций // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/motivatsiya-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-obshcheobrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения 18.09.2018).
8. Морозова О.П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя // Сибирский педагогический журнал. 2005. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-sistemogeneza-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения 26.09.2018)
9. Поваренков Ю.П. Соотношение полицикличности и моноцикличности профессионального становления личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С.205-210.
10. Разина Т. В. Системогенетические и метасистемогенетические закономерности развития системы мотивации научной деятельности // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 1 (35). С.104-108.
11. Рокицкая Ю.А. Исследование мотивации профессиональной деятельности педагогов с различным уровнем эмоционального выгорания // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С.61-67.
12. Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т.1. Системогенез профессиональной и учебной деятельности. М.: Изд.дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. 326 с.
13. Kamalova LA, Korchagina GI, Bulatbaeva KN. Professional Self-Affirmation of a Teacher as a Functional Activity System // International Electronic Journal of Mathematics Education, 2016. Volume 11 Issue 1, pp. 279-290. URL: <http://www.iejme.com/download/professional-self-affirmation-of-a-teacher-as-a-functional-activity-system.pdf> (дата обращения 25.08.2018).

УДК 316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: СИСТЕМОГЕНЕЗ ОСНОВАНИЙ, АСПЕКТОВ И ДИНАМИКИ

И.Н. Карицкий

к.пс.н., главный специалист ИТО МИП,
доцент кафедры психологии РГУ
Россия, Москва

Аннотация. Рассмотрены структура психологической практики, виды системогенеза психологической практики и их содержание. Основные виды системогенеза психологической практики: 1) выделение из более общей деятельности, 2) формирование специфической практики, 3) через генерализацию психопрактического аспекта.

Ключевые слова: психологическая практика, психопрактические основания, психопрактические аспекты, системогенез, виды системогенеза, принципы системогенеза.

Вопрос о системогенезе деятельности, в том числе ее психологического содержания, как указывает ряд исследователей, имеет большое значение для современной науки [1; 3; 4; 7; 8; 11; 12; 14; 16; 17]. Современное общество постепенно трансформируется в психологическое как новую форму социальной организации, при которой доминируют психологические механизмы управления, понимания, идентификации и саморегуляции [9; 10; 13; 15]. В то же время системогенез такой деятельности как психологическая практика, сегодня широко распространенной, является недостаточно исследованным [5; 7; 9]. Ниже рассмотрены некоторые моменты системогенеза психологической практики.

К основным видам социально санкционируемых психологических практик (психопрактик) относятся психотерапия, консультирование, тренинг, профилактика, личностный и групповой рост, саморегуляция и некоторые др. Психопрактика – это вид социальной практики, в котором цели практики и используемые средства являются психологическими. Указанные психопрактики имеют общее содержание, различаясь целью практики и генерализованным психопрактическим аспектом. Системогенез психопрактики может быть прослежен в нескольких отношениях: 1) в историческом плане

как формирование психопрактики на основе более общего вида деятельности; 2) как формирование данной специфической практики в определенном историческом контексте; 3) как формирование нового вида практики на основе существующей специфической практики [7; 10].

В историческом плане все виды человеческой деятельности восходят к первоначальной нерасчлененной практической деятельности, особенности которой обусловленной условиями среды, в которых она протекает, и имеющимися целями, связанными с наличными потребностями. Психологическое содержание в этой практике также наличествовало в явной или латентной форме. В историческом генезе первоначальная практическая деятельность дифференцировалась вместе с усложнением социальной действительности, в ней возникали виды деятельности, где психологическое содержание приобретало большее значение: религия, управление, педагогика, психиатрия, социальная работа, литература, кино и т.п. [2; 6; 7; 9]. Из этих видов деятельности стала выделяться специфически психопрактическая деятельность. Для разных стран должны быть указаны хронологически разные периоды формирования психопрактики как вида социальной деятельности: например, йога – для Древней Индии (возможно, 1-е тысячелетие до н.э. или ранее) или психотерапия – для Европы (конец 19-го начало 20-го века). В Европе и западном мире психологические практики в дальнейшем конституировались в следующих основных формах: психотерапия, консультирование, тренинг, профилактика, личностный и групповой рост, саморегуляция. В общеисторическом плане указанный процесс собственно и представляет собой генезис психопрактики. Следует только добавить, что психологическое содержание продолжает сохраняться как необходимый элемент других видов деятельности и что психопрактики осуществляют свое развитие не только как всецело самостоятельные виды деятельности, но и в качестве приложений, обслуживающих другие виды деятельности [2; 6; 7; 10].

Специфическая психопрактика в своем генезе имеет различные истоки, которые по разным критериям могут быть обозначены как: личностные и социальные, теоретические и практические, научные и вненаучные, относящиеся к тем или иным научным школам или социальным движениям, собственные и заимствованные, общие и частные, существенные и несущественные и т.д. Скажем, психоаналитическая терапия З.Фрейда в качестве личностных предпосылок имеет особенности биографии и личности ее автора, такие как: личные высокие способности к образованию; любопытство к природе человека; жизнь еврея в антисемитской Австрии, что выработало в нем способность противостоять критике, а также обусловило поступление на медицинский факультет (для евреев было открыто только два направления получения образования: юриспруденция и медицина); научные наставники Фрейда, которые направили частично его исследования; необходимость перейти к частной медицинской практике в силу плачевного финансового положения; специфика медицинских случаев, которые он изучал, вырабатывая к ним свой подход; собственный самоанализ. Теоретическое обоснование практики психоанализа восходят к таким отраслям знаний как философия, биология, неврология и психиатрия. В философии Фрейд воспринял в первую очередь ряд идей Ф.Ницше и А.Шопенгауэра. Убеждения учителя Фрейда Э.Брюкке о биологической основе сознания и гипнотические демонстрации Ж.М.Шарко составили следующий ряд предпосылок, а затем и оснований психоанализа. Важнейшее представление о бессознательном также было заимствовано Фрейдом из идей своего времени. Существенную предпосылку, а затем и основу психоанализа составили собственные опытные и теоретические изыскания Фрейда. К наиболее ранним относятся исследования свойств кокаина при воздействии его на психику, изучение методик гипноза, исследование динамики истерии. Наконец, разработка техники свободных ассоциаций, самоанализ и анализ сновидений. Собственно психоанализ существует с появления этих последних. Аналогичное исследование может быть осуществлено и в отношении других конкретных практик.

Общий механизм генезиса специфической психопрактики состоит в том, что она формируется на основе другой (других) практики путем включения в нее новых элементов, как заимствованных, так и принципиально новых (разработка которых принадлежит создателю этой практики), удаления или трансформации ряда элементов исходной практики, и этот процесс происходит в ряд этапов: новая практика формируется постепенно, иногда десятки лет. При этом содержание новой психопрактики сначала является достаточно размытым, неопределенным во многих отношениях, постепенно конкретизируясь и получая концептуальное осмысление на частных и общих уровнях, вплоть до философского. Процесс формирования практики может привести к тому, что от исходных элементов в ней может ничего не остаться или они могут быть трансформированы до неузнаваемости.

Общее содержание психопрактики позволяет проследить генезис новых видов практик, развивающихся из существующих специфических практик, базирующихся на определенных концептуальных или методологических основаниях. Чтобы это проследить, необходимо рассмотреть это общее содержание психопрактики. Оно включает в себя три измерения: вертикальное, горизонтальное и динамическое.

Вертикальное – это система психопрактических оснований. Горизонтальное – система психопрактических аспектов. Динамическое включает в себя процессуальную, групповую и личностную динамику. В общем виде система психопрактических оснований представлена потребностно-целевыми, концептуальными, реляционными, методологическими, практическими, орудийными и феноменальными основаниями, каждое из которых имеет свою структуру и содержит десятки элементов. Система психопрактических аспектов включает в себя три основных блока: высшего уровня, деятельностнообразующий и дополнительный. К аспектам деятельности более высокого уровня относятся аспекты воздействия, познания, отношения и управления. К деятельностнообразующим аспектам относятся: профилактический, психотерапевтический, консультационный, тренинговый, саморегуляционный, развивающий, просвещающий, обучающий, диагностический. К дополнительным – игровой, контекстуальный, компенсационный, исследовательский, концептуализирующий, интеграционный, жизнеобучающий и ряд других. Психопрактические аспекты заданы с уровня потребностно-целевых оснований в виде практических задач, которые решаются в ходе психопрактического процесса. Процессуальная динамика – это взаимное соотношение психопрактических аспектов в психопрактическом процессе. Личностная и групповая динамика – это совокупность актуальных изменений в личности и группе, происходящих при осуществлении практики.

Обычно специфическая психопрактика формируется как один из основных ее видов: психотерапия, консультирование, тренинг, саморегуляция, личностный рост и т.п. Скажем, древние духовные практики индуизма – это, прежде всего, практики саморегуляции и личностного роста, христианская исповедь часто имеет форму консультирования или психотерапии, психоанализ З.Фрейда первоначально был сформирован как психотерапия, исцеляющие настрои Г.Н.Сытина являются практиками саморегуляции, интегративные практики В.В.Козлова построены как тренинги и т.п. [5; 7; 9; 10]. В то же время, какой бы не была конкретная практика – психотерапией, консультированием, тренингом, саморегуляцией, практикой личностного или группового развития, – она содержит в явной или латентной форме все психопрактические аспекты, которые проявляются согласно своеобразной процессуальной динамике в необходимое время. Психотерапия имеет не только собственно терапевтическое содержание, но и включает элементы консультирования, тренинга, саморегуляции, профилактики, развития, обучения, диагностики и т.п. Любой из этих аспектов может с уровня задачи, подчиненной цели деятельности (психопрактики) при необходимости перейти на уровень целеполагания и подчинить себе всю деятельность (психопрактику). Такая генерализация деятельностнообразующего психопрактического аспекта является механизмом образования вида психопрактики и, вместе с тем, механизмом системогенеза вида практики на основе существующей специфической практики, т.е. например, формированием из консультирования – психотерапии, или из тренинга – практики личностного роста, или из психотерапии – практики психологической профилактики и т.п.

Таким образом, были рассмотрены три варианта системогенеза, характерных для психологической практики в разных отношениях: 1) возникновение психопрактики на основе более общего вида деятельности; 2) формирование и развитие специфической практики; 3) происхождение вида практики на основе существующей специфической практики путем генерализации психопрактического аспекта. Каждый из них имеет свое значение и играет важную роль в формировании психологического общества как новой формы социальной организации.

Библиографический список

1. Александров Ю.И. Эмоция и мораль // Методология и история психологии. 2008. Вып. 3. С.186-208.
2. Антоненко И.В. Доверие и конформность // Вестник университета (Государственный университет управления). 2006. №1. С.4-9.
3. Антоненко И.В. Доверие: понятие, генезис, структура // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т.9. №2. С.34-44.
4. Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. 2007. Вып. 1. С.86-99.
5. Василук Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. №1. С.15-32.
6. Калинин И.В. Формирование своего окружения царствующими особами и приближенными к ним в истории российского государства // Акмеология. 2004. №1 (9). С.84-98.
7. Карицкий И.Н. Современные социально-психологические практики (теоретико-методологическое исследование). Дисс. канд. психол. наук. Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова. Ярославль, 2002.

8. Карицкий И.Н. Экспликация предмета психологии // Методология и история психологии. 2006. №1. С.105-118.
9. Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т.4. №2. С.35-46.
10. Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч.3 / под ред. В.С.Белгородского и др. М.: МГУДТ, 2016. С.182-189.
11. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т. Т. IV: Интегральная концепция системогенеза деятельности. М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017.
12. Мазилев В.А. Принцип системности и психическая деятельность // Ярославский педагогический вестник. 1996. №3.
13. Мазилев В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. Вып. 3. С.9-24.
14. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н., Цымбалюк А.Э. Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т.2. №1. С.308-312.
15. Сироткина И.Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. 2008. Вып. 3. С.73-90.
16. Чуприкова Н.И. Сознание в функциональной системе психического отражения и регуляции поведения и деятельности // Методология и история психологии. 2009. Вып. 1. С.113-129.
17. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

УДК 159.9

СИСТЕМА СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К.В. Карпинский

д.пс.н., профессор
заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ
Республика Беларусь, Гродно

Т.В. Гижук

к.пс.н., доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ
Республика Беларусь, Гродно

Аннотация. В статье описана система смысловой регуляции профессиональной деятельности. Выделены основные типы и виды личностного смысла профессии, которые определяют психологическую специфику смысловой регуляции профессионального труда и влияют на его надежность и продуктивность.

Ключевые слова: личностный смысл профессиональной деятельности, вид личностного смысла профессии, тип личностного смысла профессии.

Для многих наук, изучающих профессиональную деятельность, является очевидным, что ее успешность во многом обусловлена отношением к ней со стороны субъекта. Пристрастное, избирательное отношение личности к разнообразным объектам и явлениям действительности, включая практикуемые ею виды деятельности, принято обозначать общепсихологическим термином «личностный смысл». Производными специальными терминами, применяемыми в психологии профессиональной деятельности, выступают «психологический смысл труда» [1], «жизненный смысл профессии» [2] и некоторые другие. Они акцентируют тот факт, что профессиональная деятельность связывается с чем-то априорно значимым для личности и приводит к небезразличным для нее последствиям в тех или иных контекстах индивидуальной жизни. Соотносясь с потребностями, мотивами, ценностями и иными смыслообразующими «инстанциями» внутри личности, работа по профессии приобретает для нее особое индивидуализированное значение, которым регулируется ее деловое общение, производственное поведение, профессиональный труд и карьера.

Смысловая регуляция профессиональной деятельности представляет собой сложноорганизованную (поликомпонентную и многоуровневую) систему смысловых структур и процессов разной степени устойчивости и обобщенности. Она охватывает разнородные – порожденные в различных

контекстах и проистекающие от различных источников смыслообразования – личностные смыслы. С точки зрения современных представлений о психологических механизмах осмысления и смысловой регуляции профессиональной деятельности внутри данной системы целесообразно разграничивать два основных уровня. Эти уровни – назовем их «внутридеятельностный» и «жизнедеятельностный» – объективно дифференцируются на основании тех смыслообразующих потребностей личности, по отношению к которым профессиональная деятельность фигурирует значимым условием реализации и, как следствие, наделяется содержательно определенным значением (способа, средства, вспомогательного условия, препятствия и т.д.).

На первом уровне профессия приобретает смысл в преломлении через свои внутренние задачи, цели и мотивы, которые собственно и конституируют ее в качестве самостоятельного вида деятельности среди прочих деятельностей личности. По радиусу действия эти мотивы, как правило, не выходят за рамки производственных отношений и делового общения в трудовом коллективе, а потому порожденный ими личностный смысл отражает локальную значимость профессиональной деятельности в этой строго очерченной сфере жизни. Наряду с узкопрофессиональными мотивами на этом же уровне профессия осмысливается сквозь призму мотивов других частных видов деятельности, «горизонтальных» и рядоположенных по отношению профессиональной деятельности. Личностные смыслы данного уровня, как узкопрофессиональные, так и внепрофессиональные по содержанию, объединяет их парциальный, фрагментарный характер, указывающий на место профессиональной деятельности в локальных контекстах (сферах, доменах) жизни.

Вышележащий уровень смыслообразования и смысловой регуляции профессии образован теми мотивами, которые в ходе индивидуального развития личности поднялись на вершину мотивационной иерархии и возвысились до ранга главных жизненных ценностей. Такие мотивы задают общий предельный контекст смыслообразования и единую сквозную направленность всем видам деятельности, которыми личности довелось овладеть и выполнять в своей жизни. Учитывая соизмеримость этих мотивов целой жизни, а не отдельным ее сферам, в психологии для их обозначения употребляется термин «смысл жизни». В конкретно-психологическом понимании смысл жизни и есть связанная совокупность мотивов, обладающих высшей степенью личностной значимости, временной устойчивости и содержательной обобщенности, задающих общую интенциональную направленность всем освоенным личностью видам деятельности и связывающих их в целостную жизнедеятельность. Смыслообразующая функция «смыслжизненных» мотивов распространяется и на профессиональную деятельность. В зависимости от того, как она входит в структуру жизнедеятельности и задействуется в практической реализации смысла жизни, профессиональная деятельность освещается особой разновидностью личностного смысла – жизненным смыслом.

Исходя из вышеизложенного, должно быть понятным, что границы между уровнями осмысления профессиональной деятельности весьма условны и стираются «вертикальным движением» мотивов. При определенных условиях парциальный мотив частной деятельности способен превращаться в ведущую жизненную ценность и озарять то или иное жизненное содержание (события, людей, виды деятельности и т.д.) уже не локальным, ситуативным, а глобальным, жизненным смыслом. Возможны не только восходящие, но и нисходящие подвижки, когда обесценивающийся мотив, прежде служивший смыслом всей жизни, опускается в мотивационной иерархии и трансформируется в локальный мотив отдельного вида деятельности, а вслед за ним и все, чему он ранее сообщал поистине жизненную значимость, блекнет и меркнет в глазах личности. Столь же очевидно, что подразделение ведущего и подчиненного уровней осмысления и смысловой регуляции профессиональной деятельности очень относительно, поскольку «жизнедеятельностный» уровень у достаточно большой части людей, работающих по профессии, может быть неразвит или недоразвит, и тогда единственным и по существу ведущим выступает «внутридеятельностный» уровень. В общем, степень сформированности, характер структурного соотношения, принципы функционального взаимодействия этих уровней внутри смысловой регуляции конкретной деятельности составляют зону индивидуально-психологических различий, хотя схема разделения самих уровней является общепсихологической и приложима не только к профессиональной, но и всякой другой деятельности взрослого человека.

Острой проблемой психологических исследований личностного смысла профессиональной деятельности является их отраслевая раздробленность. Между тем наличествующие исследования не противоречат, а скорее дополняют друг друга, так как они высвечивают разные уровни организации единой психической реальности. «Внутридеятельностный» уровень смыслообразования и смысловой регуляции раскрывается преимущественно в психологии труда (профессиональной психологии, или организационной и индустриальной психологии), в то время как «жизнедеятельностный» уровень – в

рамках психологии жизненного пути и смежных с нею исследовательских направлений. Если в первом случае профессиональная деятельность предстает в виде относительно изолированной системы, имеющей собственные законы генезиса, строения и динамики, то во втором – как часть целостной жизнедеятельности. Последняя фигурирует в качестве метасистемы, в составе которой профессиональная деятельность обретает жизненный смысл как особое метасистемное свойство. Смысловая регуляция, основанная на жизненном смысле, является процессом сообразования профессиональной деятельности с другими параллельно и (или) последовательно выполняемыми деятельностями личности в интересах плодотворной реализации индивидуального смысла жизни. В данном случае правомерно говорить о смысло-жизненной регуляции как высшем уровне смысловой регуляции деятельности.

Профессиональная деятельность – один из общественно необходимых и личностно значимых видов деятельности, что детерминируется его экстенсивной включенностью в удовлетворение потребностей и осуществление ценностей общества и личности. Многостороннее опосредование профессиональной деятельностью человеческих потребностей, мотивов и ценностей делает ее полимотивированной и полиосмысленной. С учетом данного обстоятельства представляется необходимым ввести различение типов и видов личностного смысла профессиональной деятельности. Тип личностного смысла – это уровневая характеристика, описывающая на каком уровне, в каком контексте и из каких источников происходит смыслообразование профессиональной деятельности. Основными типами являются локальный смысл и жизненный смысл профессиональной деятельности, складывающиеся соответственно на «внутридеятельностном» и «жизнедеятельностном» уровнях. Вид личностного смысла – это модальностная характеристика, отражающая объективное отношение деятельности к процессу практической реализации внутрипрофессиональных мотивов личности и (или) смысла всей ее жизни. В каждый момент времени профессиональная деятельность может способствовать либо препятствовать продуктивной реализации конкретной смысловой необходимости, ввиду чего следует разводить две базовых модальности (вида) ее личностного смысла: позитивную и негативную. В итоге систематика смыслов профессиональной деятельности строится на пересечении уровневых и модальностных характеристик. Она охватывает четыре основных варианта личностно-смыслового отношения к профессии: позитивный и негативный жизненный смысл, позитивный и негативный локальный смысл профессиональной деятельности.

С психологической точки зрения полимотивация и полиосмысленность означают, что профессиональная деятельность побуждается, направляется и смыслообразуется сразу из нескольких (двух и более) источников, вследствие чего она одновременно наделяется некоторым множеством личностных смыслов. В зависимости от модальности отдельных смыслов этот динамический комплекс может быть внутри себя гармоническим (моновалентным) или конфликтным (амбивалентным). Гармоничность достигается в ситуации, когда профессиональная деятельность только способствует или только препятствует практическому осуществлению всех актуальных смысловых потребностей личности. Однако с учетом множественности и переплетенности жизненных отношений личности, реализацию которых обслуживает профессиональная деятельность, это весьма редкое и труднодостижимое состояние. Действительной же нормой является конфликтность, двойственность, противоречивость личностного смысла, при котором профессиональный труд, содействуя реализации одних, в то же самое время противодействует реализации других смысловых потребностей личности. С поправкой на наличие нескольких уровней смыслообразования профессиональной деятельности, присутствие положительных и отрицательных смыслов может принимать форму внутриуровневых и межуровневых смысловых конфликтов.

До настоящего момента в своих рассуждениях мы по умолчанию допускали, что профессиональная деятельность личности «воткана» в различные системы жизненных отношений, из которых она черпает осмысленность, напитывается конкретным смысловым содержанием. Между тем это далеко не всегда оправдано, поскольку при определенных обстоятельствах она «выпадает» из контекста жизненных отношений, утрачивает какую-либо связь с широкими смыслопорождающими аспектами индивидуальной и общественной жизни. Если рассматривать ситуацию распада, деструкции, нарушения смыслопорождающих связей профессиональной деятельности в онтологическом аспекте, то для ее объективного описания адекватно подходит философско-социологическое понятие «отчуждение» (К. Маркс, Э. Фромм, М. Симэн и др.).

Психологию же интересуют субъективные проявления и последствия (феноменология) разрыва смыслопорождающих отношений, которые связывают профессиональный труд с различными потребностями, мотивами и ценностями личности. Здесь важно учитывать, что деятельность по профессии может быть оторвана от реализации как локальных мотивов, целей и задач личности, так и более

генерализованных мотивационно-смысловых структур, консолидированных в смысле жизни. В первом случае отчуждение выражается в феномене вынужденной, принудительной работы, что составляет теоретическую и прикладную проблему в основном для психологии труда и психологии менеджмента, во втором случае отчуждение манифестируется феноменологией бессмысленности, смыслоутраты, экзистенциального вакуума в профессии, чем занимается преимущественно экзистенциальная психология личности (В. Франкл, С. Мадди, А. Лэнгле и др.). Смысловая природа отчуждения означает, что личность переживает свою профессиональную деятельность как чуждую, потерянную часть жизни и бессмысленное занятие, которое выполняется только лишь в силу внешней обязанности, а не по личному побуждению и убеждению.

Таким образом, диапазон личностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности задан полюсами бессмысленности и осмысленности. Последовательный анализ далее приводит к разграничению позитивного и негативного личностного смысла профессии, порождаемого на разных уровнях (внутридеятельностном или жизнедеятельностном) из разных смыслообразующих источников (собственные мотивы профессиональной деятельности и рядоположенных ей частных деятельностей или смысл жизни как «супермотив» жизнедеятельности в целом). Но ситуация единственности и одномодальности личностного смысла профессиональной и любой другой деятельности является теоретической абстракцией или, по меньшей мере, эмпирической редкостью, тогда как в большинстве случаев профессиональный труд осуществляется в условиях полиосмысленности и разномодальности личностного смысла. Иными словами, ей практически всегда сопутствует более или менее выраженный конфликт разнонаправленных личностных смыслов. В завершение следует также подчеркнуть, что личностный смысл профессиональной деятельности существенно обуславливает производительность труда, дисциплинированность, организационную лояльность, профессиональное здоровье и прочие аспекты развития и функционирования личности как субъекта профессии.

Библиографический список

1. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. Воронеж: МОДЭК, 1997. 352 с.
2. Карпинский К.В. Профессиональная деятельность и развитие личности как субъекта жизни // Личность профессионала в современном мире. М.: ИП РАН, 2014. С. 25–59.

УДК 159.99

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ КОНЦЕПЦИИ СИСТЕМОГЕНЕЗА И МЕТАКОГНИТИВИЗМА

А.А. Карпов

к.пс.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В работе представлены основные положения структурно-феноменологического подхода к разработке проблематики метакогнитивной психологии. Сформулированы его важнейшие характеристики. С позиции концепции системогенеза описаны основные положения данного подхода как конструктивного средства повышения общей эффективности реализации различных видов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: метакогнитивная психология, метакогнитивная сфера личности, системогенез, структурно-феноменологический подход, профессиональная деятельность.

Современное метакогнитивное направление представляет собой одно из наиболее интенсивно развивающихся и широко представленных в структуре психологического знания. При этом следует отметить важную особенность методологического плана, так или иначе, относящуюся к метакогнитивизму в целом. Общий ход его развития, фактически, предопределил появление новой психологической отрасли, которая в цикле наших предыдущих работ [1; с. 8; 4; с. 20] была обозначена как *метакогнитивная психология*. Иными словами, метакогнитивное направление в структуре когнитивной психологии к настоящему моменту значительно расширилось и удовлетворяет всем критериям для того, чтобы объективно считаться именно автономным разделом общей психологии. Важно отметить, что большую роль в этом играет ряд современных исследований, предоставляющих возможность разработки новых научно-теоретических подходов. Другим заметным аспектом в становлении и

дальнейшем развитии метакогнитивной психологии, как отдельной психологической отрасли, является выделение комплексного понятия *метакогнитивной сферы личности*. Оно содержательно интегрирует в себе все основные особенности метакогнитивной подсистемы психики и предоставляет возможность для их описания и изучения во взаимосвязи друг с другом, в целостном структурном виде. Так, в метакогнитивную сферу личности закономерным образом включены метакогнитивные процессы, качества, стратегические характеристики, умения, навыки и др.

Вместе с тем, несмотря на общий, благоприятный и продуктивный ход развития рассматриваемой психологической дисциплины, тем не менее, объективно выявляется целый ряд проблемных областей в ее структуре. Помимо того, значительный круг вопросов в метакогнитивной психологии остается до сих пор раскрытым не в полной мере или же вообще, часть из них существует лишь на этапе постановки проблемы, современные метакогнитивные исследования носят принципиально общий, *внедеятельностный* характер, то есть разворачиваются исключительно в определенном изолированном виде, без учета специфических характеристик того или иного вида профессиональной деятельности. В то же время, в наших недавних исследованиях [2; с. 85; 5; с. 415] было показано, что метакогнитивная сфера личности может иметь специфичные черты в условиях осуществления различных сложных видов профессиональной деятельности и, в первую очередь, управленческой, что также отражено в нашем исследовании в этой работе. Таким образом, как мы полагаем, в значительной мере преодолевается одна из фундаментальных проблем метакогнитивизма – проблема экологической валидности его эмпирического базиса, объективно присутствовавшая до настоящего времени.

В то же время, другим обстоятельством, значительным образом влияющим на дальнейший ход развития метакогнитивной психологии в целом, является наличие необходимости разработки в русле данной – конкретной психологической отрасли новых перспективных парадигм, которые по своей сути обозначают его стратегические задачи в ближайшем будущем. Иными словами, ситуация в метакогнитивной психологии такова, что значительное количество интенсивно накапливаемого нового в научном отношении материала требует определенной систематизации и становления *новых* подходов, которые обеспечат его последующее конструктивное развитие. Так, на основе комплекса полученных в наших предыдущих работах результатов, был предложен новый – *структурно-феноменологический подход* к разработке проблематики метакогнитивизма. Фактически, одна из важнейших особенностей метакогнитивной сферы личности заключается в существовании определенных феноменов (в некоторых случаях – эффектов), выявляющихся эмпирически (зачастую – и экспериментально) и соотносящихся с самыми различными сферами жизнедеятельности: с процессом обучения и воспитания, с различными видами профессиональной деятельности, с социально-психологическими ситуациями и др. [1; с. 84; 3; с. 25; 4; с. 31]. На сегодняшний день подобного рода феномены выделяются в исследованиях зарубежных и отечественных авторов. Их существование имеет, на наш взгляд, чрезвычайно важное значение для развития всего современного метакогнитивизма в целом. Среди основных – описанных в настоящее время в метакогнитивизме феноменов выделяется, например, феномен «сверхуверенности» («*overconfidence phenomenon*»). Он заключающийся в неуверенности в корректности абсолютно правильно даваемых детьми дошкольного и младшего школьного возрастов ответов в том или ином задании и, наоборот, чрезмерная уверенность в корректности неправильно данных ими ответов. Наряду с этим, по существу все содержание процесса метапамяти так или иначе представляет собой совокупность конкретных феноменов, среди которых чаще всего выделяются следующие. «*Feeling-of-Knowing Judgments (FOK)*» определяется как психологическое явление в метапамяти, когда индивид не в состоянии вспомнить что-либо уже знакомое ему, однако при предъявлении материала (графического, звукового и т.д.), что будет служить для него подсказкой (в частности, благодаря которой выстраивается ассоциативный ряд), сразу же воспроизведет знакомое. «*Tip-of-the-Tongue States (TOT)*» заключается в невозможности вспомнить нечто важное, в частности при решении задачи, в конкретный момент времени, при высокой уверенности в знании этой информации, но в неспособности воспроизвести ее здесь и сейчас. Группа феноменов «*Judgments of Learning (JOL)*» также входящих в структуру метапамяти и рассматривается как «суждения о знании» или «суждения об обучении» и проявляется в процессе обучения; в другом понимании личностное внутреннее видение человеком процесса обучения [3; с. 26; 4; с. 38].

Таким образом, возвращаясь к проблеме, связанной с «внедеятельностным» характером современных исследований в области метакогнитивной психологии, можно констатировать, что одним из конструктивных путей ее разрешения является изучение основных положений структурно-феноменологического подхода в метапознании в контексте реализации того или иного вида профес-

сиональной деятельности. В этой связи, следует особо подчеркнуть, что одним из основных положений данного подхода является установление и объяснение следующей закономерности общего порядка. Большинство метакогнитивных феноменов, установленных и описанных в настоящее время, в действительности представлены в двух основных формах. С одной стороны, они представлены в своей «первичной» форме – они существуют объективно как инвариантные проявления метакогнитивной организации психики и выступают именно в своем собственном феноменологическом статусе. Однако, с другой стороны, они сами, как правило, могут распознаваться субъектом, то есть осознаваться и подвергаться метакогнитивной фиксации. Тем самым они обретают свою «вторичную» форму – форму «отраженных» и метакогнитивно зафиксированных явлений. Они, далее, могут использоваться субъектом в качестве собственно операционных средств организации. Более того, они могут подлежать произвольной коррекции – как в направлении их минимизации, так и в направлении их усиления. Так, в частности, очень типичной иллюстрацией этого является достаточно общая закономерность, состоящая в том, что существует зависимость «типа оптимума» между эффективностью деятельности (в особенности тех видов, которые принадлежат к субъект-субъектному классу и прежде всего, – управленческой) и индивидуальной мерой развития рефлексивности. Она проявляется и в контрпродуктивном влиянии гиперрефлексивности на интеллектуальные функции, а также в феноменах рефлексивной гиперкоррекции, гиперконтроля. установлен целый ряд принципиально сходных по смыслу закономерностей и явлений. Основными из них являются, в частности, феномен «метакогнитивной петли» («*metacognitive loop*»), состоящий в рефлексивной блокаде когнитивных поведенческих функций; контрпродуктивное влияние гиперрефлексивности на интеллектуальные функции; явления рефлексивной гиперкоррекции и гиперконтроля; феномен «аналитического паралича», установленный в теории принятия решения и др. [5; с. 420]. Все они в своей совокупности свидетельствуют о существовании достаточно важной и очень общей закономерности, уже отмечавшейся выше и состоящей в следующем. Эффективность реализации подавляющего большинства когнитивных функций и решения деятельностных (и поведенческих) задач является максимальной на некотором среднем, то есть именно оптимальном уровне развития рефлексивности (а не на минимальном, что вполне естественно), но и не на максимальном уровне). Иными словами, подобный механизм «распознавания» и метакогнитивной фиксации феноменов (эффектов) метакогнитивного плана в рамках осуществления деятельности представляет собой определенное средство усиления ее эффективности. Более того, такое «знание» о феноменологических характеристиках метакогнитивной сферы очевидным образом выступает в роли фасилитирующего фактора именно в сложных видах профессиональной деятельности (в частности, как показали специальные исследования [2; с. 83; 5; с. 422], – в деятельности управленческого типа). Вместе с тем, рассматривая данный вопрос с позиций системогенеза [6; с. 5] профессиональной деятельности, следует, как мы полагаем, констатировать еще одну важную особенность общего плана. Она заключается в том, что, по существу, метакогнитивные феномены, являясь конструктивным средством повышения эффективности деятельности, в то же время закономерным образом встраиваются и в процесс ее генезиса, а тем самым выступают в качестве действенных средств его оптимизации.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых кандидатов наук, № проекта МК-2796.2017.6.

Библиографический список

1. Карпов А.А. Основные тенденции развития современной метакогнитивной психологии: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, Филигрань, 2017. – 152 с.
2. Карпов А.А. Рефлексивность как детерминанта стилей принятия решений в управленческой деятельности/ Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, № 4 (42). – Ярославль, 2017. – С.82-87.
3. Карпов А.А. Структурно-феноменологический подход в метакогнитивной психологии. – Ярославль, Вестник ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Гуманитарные науки. 2016, №4 (35) – с. 24-29.
4. Карпов А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. Ярославль: ЯрГУ, 2016. – 208 с.
5. Карпов А.А., Карпов А.В. Введение в метакогнитивную психологию. М.: Изд. дом РАО, 2015. – 600 с.

6. Карпов А.В., Шадриков В.Д., Карпова Е.В., Субботина Л.Ю. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд. М.: Изд. дом РАО, Т. 4, 2017. – 446 с.

УДК 159.9.07

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

А.В. Карпов

член-корр. РАО, д.пс.н., профессор,
заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии
декан факультета психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. Представлены результаты теоретико-методологических и эмпирико-экспериментальных исследований общепсихологической проблемы индивидуальных качеств с позиций концепции системогенеза. Выявлены новые особенности и закономерности генезиса индивидуальных качеств как базовых структурных компонентов личности и деятельности. Процесс системогенеза раскрыт и проинтерпретирован как становление системной формы организации, как генезис системности в ее операционной функции.

Ключевые слова: системная организация, системогенез, индивидуальные качества деятельность, принципы системогенеза, структура личности.

Разработка проблемы индивидуальных качеств личности и в целом, и в ее эмпирико-экспериментальной части, в особенности, сопряжена с двумя важными обстоятельствами. Одно из них носит так сказать «содействующий» характер и в значительной степени облегчает его реализацию, а другое, напротив, осложняет его. Действительно, с одной стороны, само понятие индивидуальных качеств органично связано с общефилософской категорией качества. Она, в свою очередь, фиксирует то «главное», что есть в любом объекте познания – его качественную определенность. «Качество – это то, благодаря чему нечто становится тем, что оно есть». Или, несколько иначе: «Качество это тождественная со своей сущностью определенность» [1]. Кроме того, важно отметить, что через данную категорию методология качественного анализа как еще более общая, нежели методология системного подхода, позволяет реализовать их содержательный концептуальный синтез. Вместе с тем, в самом системном подходе именно генетический аспект является разработанным и, главное, – реализованным по отношению к собственно психологической проблематике, пожалуй, в наиболее полном и «теоретически оформленном» виде. Речь идет, прежде всего, о концепции *системогенеза деятельности* – как профессиональной, так и учебной [6-8]. Данная концепция была дополнена в наших последних работах также и формулировкой аналогичных концептуальных преставлений и по отношению к третьему основному типу деятельности – игровой, а также разработкой на основе этого обобщающей – интегральной концепции системогенеза деятельности [5].

Как известно, концепция системогенеза деятельности является в настоящее время одной из наиболее развитых в теоретическом отношении. Важно и то, что представленные в ней материалы различного характера – теоретического, эмпирико-экспериментального, практического и др. прошли многократную верификацию и также выступают как вполне обоснованные.

С другой стороны, именно это же обстоятельство и также по вполне естественным причинам выступает и фактором «осложняющего» характера. Дело в том, что в концепции системогенеза к настоящему времени накоплен очень большой и практически труднообозримый массив конкретных материалов и результатов – в том числе и эмпирико-экспериментального плана, что, конечно, не может не затруднять их обобщение.

Наряду с этим, необходимо подчеркнуть и еще одно – также очень показательное именно в плане проблемы индивидуальных качеств обстоятельство. Дело в том, что именно индивидуальные качества выступили в хронологическом плане наиболее «ранним» предметом исследования в данной концепции. В свою очередь, многие основные закономерности самого системогенеза, известные в настоящее время как принципы системогенеза, были первоначально установлены и именно по отношению к ним [6]. Сама же категория индивидуальных качеств, как уже отмечалось выше, была кон-

кретизирована в данной концепции до одного из ее базовых конструкторов – до понятия *профессионально-важных качеств*. В дальнейшем, в ее сферу были, естественно, включены и иные предметы психологического анализа. Однако именно качества явились базовым и исходным, а в силу этого и во многом – и определяющим предметом исследования в ней. В данной связи особенно важно подчеркнуть именно то, что, начав с исследования индивидуальных качеств, данная концепция продемонстрировала впоследствии свои возможности и по отношению ко многим иным «составляющим» психики. Тем самым, однако, было обосновано, пожалуй, наиболее важное с методологической точки зрения положение, состоящее в следующем. Принципы системогенеза носят общий, а не исключено, – и всеобщий характер, поскольку они присущи всем основным «составляющим» психики – в том числе и психическим процессам практически всех основных классов, включая наиболее сложные и из них метакогнитивные и интегральные психические процессы [3].

Учитывая все эти положения, рассмотрим некоторые – наиболее показательные, а одновременно и доказательные данные, полученные в этой концепции, по отношению к сути сформулированного выше подхода, а также к демонстрации его возможностей, равно как и к верификации его правомерности и обоснованности. Действительно, именно генетические закономерности развития функционального блока психологической системы деятельности, синтезирующего в себе совокупности профессионально-важных качеств, явились, по существу, одними из первых (наряду с блоком исполнительской части деятельности) в плане общего развития концепции системогенеза [6, 8]. В результате достаточно большого цикла профессиографических и деятельностно-аналитических исследований было убедительно доказано, что генетической динамике данного блока присущи основные принципы системогенеза. В частности, было установлено, что эти качества развиваются в деятельности различными темпами на различных этапах профессионализации (то есть выполняется *принцип неравномерности* развития). Далее, периоды наиболее интенсивного развития отдельных профессионально-важных качеств, как правило, не совпадают по времени; они «разнесены» в едином процессе профессионализации (то есть выполняется и *принцип гетерохронности*). По отношению ко всей совокупности профессионально-важных качеств имеет место и закономерная динамика изменения степени их интегрированности и дифференцированности на различных этапах профессионализации, подробно охарактеризованная в соответствующих исследованиях (то есть выполняются и *принцип прогрессирующей интеграции* и *нарастающей дифференциации*). Общим «вектором» действия принципов интеграции дифференциации является, далее, их направленность на консолидацию всей совокупности профессионально-важных качеств. Тем самым эксплицируется и еще один системогенетический принцип – *принцип консолидации*. Наконец, наряду с этим, существует и множество экспликаций, доказывающих действие и всех иных системогенетических принципов по отношению к данному блоку (принципов «обеспечения *достаточного эффекта*», «*одновременности закладки компонентов*», *целевой детерминации*).

В плане экспликации и объяснения того смысла и того функционального назначения, которое имеет воплощенность принципов системогенеза в генетической динамике профессионально-важных качеств, особое значение, на наш взгляд, имеет следующий комплекс взаимодополняющих результатов. Они изначально были получены на материале исследования целого ряда деятельностей, которые входят в класс субъект-объектных видов, а впоследствии были выявлены и по отношению к деятельностям субъект-субъектного класса – в частности, управленческой и, что наиболее важно в плане основных задач данной работы, – педагогической [3-5]. Их общий смысл состоит в следующем.

Так, одна из наиболее фундаментальных и, к тому же, установленных относительно раньше других, закономерность состоит в том, что в ходе профессиогенеза, действительно, имеют место закономерные изменения степени организованности структуры ПВК (и, соответственно, возникающие вследствие ее повышения интегративные эффекты – эффекты супераддитивности). Доминирующим «вектором» такого рода изменений является повышение степени интегрированности и организованности структур ПВК. Они, собственно говоря, во многом и обуславливают повышение эффективности деятельности. Однако, не менее важно и то, что сами происходящие при этом изменения обуславливаются не только *количественными* изменениями структур ПВК, но и их *качественными* трансформациями [3]. Другими словами, в ходе профессиогенеза имеет место не просто количественное увеличение числа и возрастания степени значимости связей между отдельными ПВК в их общей структуре. Имеет место также и *смена*, то есть трансформация самих этих структур. Об этом свидетельствует *качественная гетерогенность* матриц интеркорреляций и, соответственно, структур ПВК, реализующих деятельность на разных этапах профессиогенеза, определяемая посредством критерия χ^2 .

Далее, с этих позиций с высокой степенью очевидности вскрываются еще два важных факта. С одной стороны, сами системные качества выступают уже не только как «следствия и эпифеноме-

ны», не только как эффекты структурирования, но как действенные – собственно *операционные* средства интеграции. Система, соорганизуя свои компоненты, затем использует возникающие вследствие такой организации интегративные эффекты в качестве *средств* (но уже именно системных по их генезу) своего же дальнейшего функционирования. С другой стороны, получает доказательство и еще один – также значимый и новый в теоретическом отношении факт, который, впрочем, уже был частично рассмотрен в ходе предшествующего анализа. Это факт *континуальности*, самих системных качеств то есть различий в *мере* их выраженности. Они не возникают «сразу и вдруг» – одномоментно и, по-видимому, не подчиняются закону «все или ничего», а имеют *общую* для всех качеств природе – являются континуальными. Это означает, что они могут быть представлены с разной мерой и, соответственно, – с разной степенью воплощать в себе тот «системный потенциал», который присущ их «носителю», то есть самой системе.

В данном контексте необходимо, далее, специально подчеркнуть и еще одно обстоятельство, заключающееся в следующем. Понятие системного качества характеризуется атрибутивной связью и общностью с понятием (и, соответственно, – с процессом) *системогенеза*. Они эксплицируются, фактически, как две стороны одной и той же реальности. Действительно, выше было показано, что в процессе профессионализации значимо возрастает степень организованности структуры профессионально-важных качеств (и иных «составляющих» психологической системы деятельности). Это, в свою очередь, является следствием возрастания степени выраженности собственно системных, интегративных эффектов, лежащих в основе генезиса системных качеств как таковых. Другими словами, это означает, что в ходе профессионализации, то есть в ходе становления и развития психологической *системы* деятельности, возрастает и степень выраженности системных качеств; формируются и развиваются сами системные качества [3]. Вместе с тем, сама суть системогенеза также состоит в том, что это – процесс развития именно *системы* со всеми присущими ей специфическими чертами качественной определенности. Кроме того, следует учитывать, что сущность любого явления, в том числе – и любой системы как раз и заключается именно в ее качественной определенности. Качества, как уже отмечалось, это и есть то, «благодаря чему нечто является тем, чем оно является». Однако, по отношению к системным образованиям – к системам как таковым наиболее важную грань их качественной определенности как раз и составляет совокупность их системных качеств [2].

Следовательно, сам системогенез раскрывается и как процесс формирования и развития именно системных качеств. Он наполняется дополнительным и наиболее специфичным именно данному типу развития содержанием – содержанием, состоящем, прежде всего, в формировании и развитии системных качеств той целостности, которая, собственно говоря, и полегит развитию в его рамках. В свою очередь, степень сформированности системных качеств, которая, повторяем, может диагностироваться через степень организованности психологической системы деятельности и ее основных «составляющих», выступает как объективный индикатор глубины и «продвинутой» самого системогенеза.

Все представленные выше материалы эксплицируют наиболее общий и, по существу, фундаментальный факт. Он состоит в том, что в генезисе подсистемы профессионально-важных качеств воплощены и реализованы по существу, все базовые закономерности собственно *системной формы* организации. Однако именно это и выступает решающим доказательством того, что вся их совокупность также представляет собой типичный и очень демонстративный случай именно этой – системной формы организации. Каждое из качеств по определению выступает не только и даже не столько «само по себе», но именно как органическая «составляющая», как «часть целого», а потому отражает и воплощает в себе общие – системные закономерности их организации именно как системы. Тем самым, не только на эту их *общую* организацию, но и на организацию (в том числе, и структурную) каждого из них «по отдельности» переносятся – транспонируются все базовые особенности и закономерности именно этой – собственно системной формы, вся ее сложность. И именно этим обстоятельством объясняются многие из тех феноменов и особенностей их организации, которые были зафиксированы и рассмотрены выше.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда; № проекта 16-18-10030

Библиографический список

1. Большой философский словарь. М.: Политиздат, 1987. Т.2. – 581 с.
2. Карпов А.В. Психология принятия решения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 239 с.

3. Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: Изд. Дом РАО, 2011. – 1080 с.
4. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. М.: Изд. дом РАО, 2015.
5. Карпов А.В., Шадриков В.Д., Карпова Е.В., Субботина Л.Ю. Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования. М.: Изд. дом РАО, 2017. – 406 с.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. – 183 с.
7. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 640 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 419 с.

УДК 159.9.07

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК МЕТАКОГНИТИВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА СТРУКТУРЫ И ГЕНЕЗИСА ПРОЦЕССОВ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ

А.В. Карпов

член-корр. РАО, д.пс.н., профессор,
заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии
декан факультета психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Е.В. Маркова

к.пс.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. Представлены теоретические и экспериментальные материалы, раскрывающие роль рефлексивности как интегральной метакогнитивной детерминанты структурно-функциональной организации и генетической динамики процессов принятия индивидуальных и групповых решений. Выявлены и проинтерпретированы основные функции процессов принятия решения в деятельности, а также роль метакогнитивных детерминант в генезисе процессов принятия групповых решений.

Ключевые слова: принятие решений, индивидуальные решения, групповые решения, метакогнитивные детерминанты, генезис.

Последняя четверть прошедшего столетия ознаменовалась крупными - по существу, парадигмальными трансформациями психологической теории принятия решения. Их сущность, как известно, состоит в том, что на смену длительное время доминировавшего подчеркнуто *внедеятельностного* подхода к исследованию этих процессов пришло их изучение в контексте целостных деятельностных (и поведенческих) контекстов [1, 3, 5]. Тем самым, абстрактно-аналитические и во многом искусственные схемы их моделирования и изучения, радикально упрощающие реальные ситуации выбора и процессы принятия решения в них, стали постепенно заменяться на такие схемы и процедуры исследования, которые позволяли бы в значительно большей степени воспроизвести реальную сложность и многомерную детерминацию процессов принятия решения (ПР). Такая тенденция сопряжена с основной и «критически значимой» проблемой всей теории решений, которая, как известно, выступает «главной причиной для беспокойства исследователей, работающих в области теории решений» [4] - с проблемой экологической валидности ее эмпирического базиса и осуществляемых на его основе теоретических построений.

Кроме того, такая трансформация означал, фактически, переход от «предметоцентрического» способа исследования процессов ПР к их «системоцентрическому» исследованию, то есть, иными словами, трансформацию аналитического подхода к их изучению в системный подход, что также имело очень существенные позитивные следствия [3]. Эта переориентация общей методологии исследования, фактически, эквивалентна смене аналитического подхода к разработке проблемы принятия решения на системный - на изучение процессов принятия решения в их «внутрисистемном», то есть конкретном бытии.

Одним из вариантов такой трансформации явился разработанный и реализованный нами принцип *деятельностно-опосредствованного* моделирования и изучения процессов ПР. Суть данно-

го принципа состоит в том, что процессы принятия решения моделируются и изучаются в эксперименте не в изолированном от структуры совместной деятельности и уже готовом, заданном извне виде, а опосредствованно - через воссоздание более общего и целостного регулятивного контура, в который процессы принятия решения включались бы самим индивидом (или группой) в качестве естественного средства ее деятельности [3]. Они при этом не задаются индивиду или группе экспериментальной ситуацией, а создаются ими самими в ходе выполнения смоделированной деятельности. В инструментальном плане моделирование в эксперименте целостной деятельности осуществляется на компьютерной базе посредством банка специально созданных программ, то есть посредством управляемого компьютерного эксперимента. Таким образом, обеспечивается требование внутренней валидности исследования, поскольку на нем процессы ПР моделируются в контексте той естественной регулятивной метасистемы (совместной деятельности), в которой они сохраняют свою целостность и многомерность.

Конструктивность данного принципа, равно как и всей деятельностной парадигмы исследования процессов ПР, имеет множественные экспликации; в частности, она проявилась в том, что были установлены и проинтерпретированы новые - специфически деятельностные *функции* процессов ПР [4]. Действительно, длительное время полагалось, что эти процессы реализуют - хотя, конечно, и крайне важную и даже определяющую, но все же одну базовую функцию в организации деятельности и поведения - функцию снятия прагматической неопределенности. Вместе с тем, реальная роль этих процессов в организации целостной деятельности, как показали исследования, отнюдь не сводится только к этой функции и не исчерпывается ей. Наряду с ней, были дифференцированы иные - также очень значимые функции, прямо или опосредствованно реализуемые процессами ПР. Прежде всего, это, разумеется, *интегративная* функция, суть которой состоит в следующем. Известно, что одним из основных и, фактически, атрибутивных свойств процессов ПР является их принадлежность к классу интегральных процессов регуляции деятельности. Они выступают одними из основных средств интеграции всей системы деятельности и, следовательно, играют ключевую роль в процессах ее системобразования. Через них и в них деятельность во многом обретает черты системности как таковой, становится *психологической системой* деятельности. Это означает, прежде всего, что их собственное содержание образовано закономерной организацией и интеграцией - синтезом основных когнитивных и иных психических процессов. Следовательно, сама суть и атрибутивная природа процессов ПР объективно конгруэнтна основным тенденциям и закономерностям формирования деятельности. Интегративная природа этих процессов создает наиболее благоприятные условия для развития одного из базовых механизмов, решающим образом определяющих эффективность деятельности и вообще - ее сформированность. В качестве такого механизма (точнее - системы механизмов) как раз и выступают интегративные эффекты и иные средства организации, обеспечивающие реализацию процесса ПР. Причем, реальное действие данного механизма носит «кольцеобразный» - двунаправленный характер. С одной стороны, все более усложняющаяся по содержанию и структуре, по условиям и требованиям к ней деятельность предъявляет все более жесткие «запросы» к степени организованности и развитости процессов ПР. Другими словами, повышение степени ее сложности и организованности выступает детерминантой повышения степени интегрированности когнитивных процессов и качеств, лежащих в основе процессов ПР. Однако, с другой стороны, и само повышение степени интегрированности когнитивных процессов и качеств субъекта выступает предпосылкой и важнейшим условием для формирования и совершенствования деятельности, для повышения меры ее структурно-функциональной и организации.

Следовательно, деятельность не только *проявляется* в процессах ПР, детерминируя меру их организованности, но и *формируется* «в них» и «через» них. Процессы ПР, выступая одним из структурных компонентов деятельности, одновременно - в плане меры их организованности являются и своеобразными «эффектами» степени организованности самой этой деятельности; а в генетическом плане - они же выступают и средствами формирования самой деятельности. своеобразными ее «точками роста». Формируясь «в» деятельности и «для» деятельности, они же одновременно являются и конкретными механизмами, лежащими в основе формирования самой деятельности. Далее это, конечно, и *структурообразующая* функция, поскольку процессы ПР играют важнейшую, ключевую роль в выработке и фиксации как отдельных способов и стратегий реализации деятельности и ее компонентов (действий их комплексов), а также в их «хронологическом выстраивании». Еще одна функция процессов ПР, особенно ярко проявляющаяся в субъект-субъектных видах деятельности и, в частности, в управленческой деятельности, состоит в том, что, реализуя ее, личность поддерживает тем самым должный уровень своей активности в ее реализации и повышает степень своей уверенности в необходимом контроле за ней. Эта функция может

приводить даже к специальному включению в структуру деятельности не вполне оправданных с точки зрения объективных ситуаций актов принятия решения, что, в свою очередь, было обозначено понятием «инклюзивных решений». Сама же эта функция обозначается понятием *контроллинговой* функции.

Кроме того в наших исследованиях было установлено, что эти процессы выполняют и еще одну функцию, которая носит комплексный характер и которую можно обозначить как *оптимизационная* функция. Дело в том, что, как показано выше, процессы ПР, обладая своеобразной «отрицательной валентностью», стимулируют субъекта проявлять тенденцию к их возможно более полному исключению (элиминации) из деятельности, поскольку они объективно сопряжены с известным, а часто – и немалым риском. Они не являются поэтому оптимальными средствами ее организации. Субъект, в силу этого, выбирает и формирует такие стратегии и способы реализации деятельности (вообще – стремится к такой ее организации и к такой ее структуре), которые позволяли бы достигать именно этого – минимизировать функциональную роль в ней процессов ПР.

Метафорически выражаясь, можно сказать, что процессы ПР как бы «выдавливают» сами себя из общей организации деятельности путем выбора и (или) формирования таких стратегий ее реализации, а в конечном счете, – и такой ее структурной организации, которая минимизировала бы их функциональную роль в ней. Тем самым они оказывают на нее – и на ее процесс, и на ее результативную сторону влияние совершенно иного типа, нежели это принято считать традиционно. Они влияют на них уже не только прямо, а опосредствованно: эффективность деятельности выступает при этом уже не в качестве прямой функции качества процессов ПР, а в качестве функции от меры их представленности в общей структуре деятельности. Чем эта мера ниже (естественно, в известных пределах), тем эффективность, а главное, – надежность деятельности выше. На основании всего сказанного с достаточной степенью очевидности эксплицируется особая и очень важная, на наш взгляд, функция процессов ПР в организации деятельности (и, соответственно, в обеспечении ее результативных параметров – *оптимизационная*. Процессы ПР оказывают влияние на результативные параметры деятельности не только прямо и непосредственно, но и через детерминацию ими (точнее – субъективной тенденцией их исключения из деятельности) такой структуры ее организации и ее оптимизацию, которая позволила бы достичь этого – минимизировать их функциональную роль в ней. Это – хотя и более сложный (в том числе, и для его обнаружения и понимания), но, не исключено, и более существенный тип детерминационного влияния процессов ПР на деятельность.

Наконец, эти процессы реализуют и еще одну – не исключено, вообще определяющую для организации деятельности функцию – *генеративно-порождающую* (генетическую). Дело в том, что именно «через них» и «в них» происходит выработка и совершенствование *новых* средств организации деятельности, а тем самым – ее генезис в целом. Причем, очень характерно, что данная функция играет важную роль не только по отношению к индивидуальным, но и по отношению к групповым решениям. Специальные исследования, выполненные нами, показывают, что именно ситуации группового выбора, а также совместные решения в них являются очень важными средствами как группообразования, так и развития совместной деятельности. Причем, эта роль имеет, как минимум, два основных проявления. Во-первых, принятие на себя функций реализации выбора, вообще – стремление к осуществлению процессов ПР является, как известно, одним из важных инструментальных средств обретения членами группы роли лидера. Тем самым, реализация этих процессов, принятие на себя функций выбора является средством одного из главных групповых механизмов – дифференциации роли лидера в ней и, следовательно, всей ее иерархической организации. Во-вторых, известно, что ничто так сильно не способствует становлению группы как собственно принятые и реализованные решения, особенно те, которые сопряжены с высоким риском, с высокой ответственностью. Группа не только проявляется в выборе, но и формируется в нем, в процессах, связанных с ним: в принятии ответственности за его последствия.

Важно подчеркнуть также, что очень большую и, фактически, также определяющую роль в реализации всех этих функций процессов ПР (как индивидуальных, так и групповых) играют факторы и детерминанты собственно психологического плана – в особенности те, которые выступают по своему содержанию комплексными и сложными. Одними из них являются факторы, включающие в себя детерминанты и иные средства собственно осознаваемого плана, формы произвольного контроля. Главными из них, как известно выступают факторы *метакогнитивного* типа. Все они интегрируются в наиболее обобщенный процесс – процесс рефлексивного контроля за деятельностью и, соответственно, в его результативное проявление – в свойство рефлексивности как индивидуальное качество субъекта деятельности. При этом возникает очень значимая в как в теоретическом, так и в практическом отношении проблема выявления того, как конкретно данное свойство влияет на эффективность процессов ПР, а также на реализацию ими его основных функций в целом и генетической

функции, в частности. Данный вопрос был подвергнут нами в специальном цикле исследований, основные результаты которого могут быть резюмированы следующим образом.

Рефлексия и принятие решения являются двумя процессами, во многом противоположными и даже - антагонистическими по своей функциональной направленности. Принятие решения (ПР) – это процесс, предполагающий непосредственный «выход» на организацию и реализацию поведения и деятельности. И в этом смысле он представляет собой действенно- и деятельностно-ориентированный процесс. Рефлексия же, наоборот, по самой своей сути предполагает и даже требует «приостановки», паузы в поведенческом и деятельностном континууме. Она – активна, но не действенна. Понятно, что такого рода противоположность обусловлена функциональной специализацией указанных процессов [2]. Вместе с тем, эти два процесса обладают и глубинной общностью своей психологической природы, а потому – взаимодополняют и взаимопологают друг друга. Действительно, рефлексия как процессии (и рефлексивность как свойство) особенно необходимы во всех тех ситуациях, организация поведения в которых сопряжена с выбором, с неопределенностью и необходимостью ее преодоления. «Рефлексивная пауза» нигде так не важна, а рефлексивные процессы и механизмы нигде не являются столь значимыми, как в этих «точках разрыва поведенческого континуума». Тем самым процессы ПР объективно предполагают актуализацию рефлексивных процессов и в значительной мере состоят в них. Фаза так называемой «информационной подготовки» решений в традиционных схемах описания этого процесса во многом тождественна «внутреннему сканированию» - поиску, то есть, по существу, процессу рефлексии.

Руководствуясь этими положениями, мы провели специальный цикл исследований, направленный на экспериментальное изучение взаимосвязи индивидуальной меры развития рефлексии и результативных параметров процессов ПР. Для диагностики меры рефлексивности применялась разработанная нами ранее специальная методика [2]. В качестве экспериментальных моделей для определения индивидуальных различий в результативных параметрах процессов ПР были использованы также разработанные нами методики «Концерн» и «Выбор». Подробное описание этих методик, а также других – аналогичных им экспериментальных компьютерных моделей приведено, например, в [1]. В экспериментах приняло участие 110 испытуемых в возрасте от 18 до 47 лет, обоего пола.

В результате были установлены следующие основные зависимости между двумя изучаемыми переменными.

Во-первых, между ними отсутствует какая-либо *прямая*, однозначная зависимость. Эта связь носит существенно более сложный характер, приближаясь к *инвертированной «U-образной»* зависимости. Подобный тип зависимости уже был неоднократно выявлен нами по отношению к связи параметра рефлексивности и ряда иных деятельностных характеристик. В частности, такого рода зависимость была рассмотрена выше в отношении связи индивидуальной меры рефлексивности и эффективности управленческой деятельности [1]. Для такого рода зависимостей в общем плане характерно наличие двух областей минимальных значений зависимой переменной (в нашем случае – качественных параметров ПР). Они соотносятся, соответственно, с минимальным и с максимальным значением независимой переменной (в нашем случае - степенью рефлексивности). Одновременно для них же характерна точка (точнее – интервал) максимума значений зависимой переменной, соотносящаяся с некоторыми промежуточными - средними величинами независимой переменной. Это вскрывает принадлежность такого рода зависимости к так называемым зависимостям «типа оптимума».

Общий смысл обнаруженной зависимости состоит в том, что максимальное качество процессов ПР имеет место не при минимальной рефлексивности (что вполне естественно и понятно), но и не при максимальном ее значении (что уже менее очевидно с априорной точки зрения). Оно максимально на некотором промежуточном, хотя и достаточно высоком значении рефлексивности. Эту же зависимость можно интерпретировать несколько иначе. Первоначальный рост рефлексивности приводит к существенному возрастанию качественных параметров процессов ПР. Затем, однако, прямая зависимость между ними достигает определенного предела: она вначале перестает действовать в этой своей – прямой форме, а затем трансформируется в обратную зависимость. Эта и другие – полученные ранее аналогичные зависимости показывают, что, по-видимому, существует некоторая зона, интервал оптимальных значений рефлексивности, при котором значения «внешнего критерия» (эффективности деятельности, качества ПР и др.) являются максимальными. Сдвиги, как в сторону уменьшения, так и в сторону увеличения рефлексивности ведут к снижению значений «внешнего критерия».

Во-вторых, *величина разброса* значений зависимой переменной (качества ПР) не остается постоянной на всем континууме значений независимой переменной – индивидуальной меры рефлексивности. Разброс значений возрастает пропорционально возрастанию самой независимой перемен-

ной. Другими словами, увеличение степени рефлексивности одновременно приводит и к возрастанию *степени вариативности* ее взаимосвязи с качественными параметрами процесса ПР. Чем выше рефлексивность, тем больше вариативность ее связи с качественными – результативными показателями ПР как таковыми (то есть своеобразная «свобода» этой связи). Складывается ситуация, при которой возрастание рефлексивности как бы нивелирует, «смазывает» зависимость от нее качественных параметров ПР (хотя в общем виде эта зависимость сохраняется). Есть основания думать, что данный результат объясняется тем, что возрастание меры рефлексивности приводит к усилению влияния на изучаемую зависимость ряд иных – «сцепленных» с рефлексивностью параметров (например, нейротизма, флексибильности, эмпатичности, когнитивной сложности и др.). Их влияние на зависимую переменную – качество ПР достаточно сложно и неоднозначно, что и проявляется в диверсифицированности рассматриваемой здесь зависимости. Рефлексивность, наряду с тем, что сама влияет на качество процессов ПР, изменяет и, в основном, *повышает меру сензитивности* субъекта к влиянию на процессы ПР многих иных – и субъектных, и объектных факторов.

Таким образом, обнаруженная зависимость имеет как бы две основные стороны, обладает двояким смыслом. С одной стороны, она существует «сама по себе» и принадлежит ко вполне определенному виду зависимостей – к зависимостям «типа оптимума». С другой стороны, на эту зависимость накладывается и взаимодействует с ней другая зависимость. Это – закономерная связь степени ее выраженности с индивидуальной мерой рефлексивности. Рефлексивность как таковая, выступая «аргументом» в функциональной зависимости от нее качественных параметров ПР, одновременно является и детерминантой диверсифицированности этой зависимости. Возникает своего рода «зависимость второго порядка» – метазависимость, накладываемая на основную («первичную») и повышающая меру ее диверсифицированности.

Далее, в последующих исследованиях было установлено, что охарактеризованные выше закономерности имеют по отношению не только к индивидуальным решениям, но и к групповым решениям [3]. Конкретно, это означает, что зависимость «типа оптимума» имеет место и по отношению к связи эффективности процессов групповых решений и уровня рефлексивности членов группы. Не только низкая «общегрупповая рефлексивность», но и слишком высокая рефлексивность выступает фактором, снижающим эффективность процессов принятия групповых решений. И напротив, «общегрупповая рефлексивность», хотя и достаточно высоких, но все же не максимальных значений является фактором, фасилитирующим групповой выбор. Наконец, очень значимо, по нашему мнению, и то, что аналогичная зависимость проявляется и в собственно генетическом плане. Она состоит в том, что группы как с низкой, так и с высокой «общегрупповой рефлексивностью» характеризуются меньшей выраженностью генетической динамики процессов ПР. Это означает, что они «менее способны» к выработке способов и стратегий групповых решений, а также к их совершенствованию. И наоборот, средняя (точнее – несколько выше среднего) «общегрупповая рефлексивность» является наиболее благоприятной в этом плане; она выступает фасилитатором генезиса групповых решений.

Таким образом, можно сделать обобщающее заключение о существовании двух, не описанных ранее закономерностей. Первая из них состоит в том, что выявленная ранее закономерность «типа оптимума», связывающая эффективность процессов ПР и меру развития рефлексивности, имеет место не только по отношению к индивидуальным решениям, но и по отношению к групповым решениям. Тем самым, данная зависимость существенно расширяет сферу своего действия. Вторая закономерность имеет две стороны и состоит в следующем. С одной стороны, она означает, что по отношению к процессам групповых решений рефлексивность также выполняет генеративно-порождающую функцию. С другой стороны, эффективность этой функции является относительно наибольшей при среднем уровне рефлексивности членов группы, но не при относительно минимальных или максимальных ее значениях. Тем самым, закономерность «типа оптимума» также расширяет сферу действия – она распространяется на собственно «временное измерение», то есть на *временную* организацию самого процесса *генезиса* групповых решений.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 16-06-000960

Библиографический список

1. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М.: Юристъ, 1998. – 437 с.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 5. – С. 45-57.

3. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5-ти т. М.: РАО, 2015.
4. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979. 504 с.
5. Metcalfe J.. Evolution of metacognition. In J. Dunlosky, R. Bjork (Eds.), Handbook of Metamemory and Memory. New York: Psychology Press, 2008, pp. 29-46.

УДК 159.9

ДУХОВНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Козлов

президент МАПН, д.пс.н., профессор
заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье сделана попытка раскрытия проблемы духовности в русле психологии, ее мотивацию, эмоции, чувства и волю духа, показать место в духовный переживаний и ценностей в структуре внутренней жизни человек. В качестве методологической основы использован системогенетический подход. Автор считает, что для реализации этой задачи в методология системогенетического подхода существует все реальные предпосылки.

Ключевые слова: духовность, личность, высшие ценности, мудрость, духовные способности, внутренний мир человека, целостность.

В рамках теории системогенеза учебной и профессиональной деятельности, выполненных в научной школе академика РАО В.Д. Шадрикова, достаточно глубоко проводился анализ и осмысление духовной сферы личности человека и духовно-нравственной культуры. Еще в начале 90-х годов в отечественной психологии В.Д. Шадриковым [13] разрабатывались основы духовной психологии как особого подхода к рациональному познанию становления субъективности человеческого духа в пределах его индивидуальности.

Острота и новизна проблем, возникших в сфере духовных отношений, требует дополнения традиционных методик новыми подходами. Таким новым подходом, получающим все большее признание в общественных науках, является интегративный подход. Специфической его чертой является определенный универсализм, позволяющий обозреть многие элементы общественного и личностного целого [3, 6, 8, 9].

Современная социальная ситуация делает тему психологии духовности по-особенному актуальной в силу нескольких причин:

Во - первых, одной из наиболее острых глобальных проблем современности является конфликт цивилизаций, духовным стержнем которых являются религиозные традиции.

Во - вторых, для выживания человечества в целом необходим поиск путей взаимопонимания между различными цивилизациями, культурами, укладами жизни, точек ценностного, духовного соприкосновения.

В-третьих, духовная самореализация, достижение мудрости, является не только пиком духовного развития человека во всех духовных традициях современного мира, но и объединяющим принципом всех религиозных систем, философских подходов, научной рациональности, культурной рефлексии [2, 4, 10].

Россия - страна многонациональная, многослойная, многоконфессиональная. Для сохранения социально-психологической, экономической и политической стабильности в Российской Федерации необходимо взаимопонимание между представителями различных культур, народов, конфессий и стран. Высшие духовные ценности имеют исключительное значение для профессионального сознания, для самосознания цивилизаций. Следовательно, для взаимопонимания цивилизаций необходимо искать способы адекватного понимания высших духовных ценностей.

На наш взгляд, изучение духовно-нравственной культуры личности и социальных групп, которая формируется в учебной и профессиональной деятельности, инициирует более глубокие психолого-педагогические исследования этой проблематики [13, 15].

В современной России, которая мультикультурна и поликонфессиональна в социально-психологическом содержании, рефлексия ценностных оснований духовности в целом становится важ-

ной социальной компетенцией. Высшие ценности духовного порядка как социальная компетенция личности являются тем общим, что позволяет вести межцивилизационный, межгосударственный, межкультурный диалог, осознать единство, являются объединяющим коммуникативным средством между различными культурами, цивилизациями, социальными группами и личностями [1, 3, 9].

Несмотря на многообразие философской, теологической, научно-рациональной, культурно-герменевтической рефлексии проблемы духовности, можем выявить в этих концепциях непреходящее, коренящееся в самой человеческой природе содержание и ценности. За различием и спецификой многообразия подходов и пониманий, выступает единая реальность человеческого опыта, общность мотивации, структуры и содержания феноменологии, единые ценности и смыслы человеческого существования [7, 11].

В.Д. Шадриков одним из первых в психологии обозначил и раскрыл понятие духовных способностей человека, которые понимаются им как функциональная индивидуальность. В них природная сущность обогащается культурными ценностями, моральными нормами, личностным смыслом. Это высший уровень развития способностей. Духовные способности - это способности определенного психического состояния, которое близко по механизму к состоянию мотивации и связано с постижением и пониманием [13].

Проблема развития способностей личности, и в частности, духовных способностей как высшего уровня их проявления, предметно раскрывается через понятие внутреннего мира человека как особого рода потребностно-эмоционально-информационной субстанции, которую В.Д.Шадриков рассматривает как человеческую душу [14, 15].

Таким образом, появилась возможность исследовать духовность в русле психологии, ее мотивацию, эмоции, чувства и волю духа, показать место в духовный переживаний и ценностей в структуре внутренней жизни человека.

Психологическое осмысление духовных способностей личности, ценностей духовной культуры может явиться концептуальной компонентой поиска альтернативных моделей развития современной цивилизации в ориентации на духовные эталоны, которая придавала бы современному человеку, социуму целостность и ценностную укорененность, помог бы преодолеть столкновение идентичностей традиционного, современного и постмодерного обществ, «расколотов», «гибридность», «пограничность» современных идентичностей, их монетарный и прагматичный характер [9, 10].

Аристотель проводил различие между теоретическими, практическими и поийетическими дисциплинами: первая связана со знанием (*episteme* – эпистема), вторая – с практической мудростью (*phronesis* – фроне́зис), третья – с искусством или техническим умением (*techne* – технэ). Целью практических дисциплин является обеспечение мудрости, разумных действий, основанных на приобретенной этической компетенции. Психология обошлась двумя категориями для рационального постижения человека – «наука» и «практика» (*episteme* и *techne*).

Психология на время потеряла аристотелевскую категорию фроне́зис – практической мудрости, которая была третьим членом в ряду понятий, описывающих всю сферу человеческих занятий в целом в древней Греции.

Вневременное в представлении о мудрости человека – это идея целостности, согласовании познавательной, реагирующей и действующей сторон личности. Такая согласованность достигается в выборе осмысленной цели существования. В зависимости от преобладающего умонастроения эпохи в содержании представлений о мудрости усиливается какой-то из ее компонентов, но решение вопроса о самосовершенствовании для конкретного человека остается делом его сознательного выбора, в том числе в учебной и профессиональной деятельности.

Понятие мудрости в русской культуре очень содержательно как пик развития человека, а в глубоком понимании является продуктом просветления, пробуждения. Архетип мудреца в русской культуре это не только наполненный светом и духом, но еще и жизненным опытом, житейской премудростью. В этом отношении яркими образцами мудреца являются православные святые – Сергей Радонежский, Серафим Саровский, Иоанн Кронштадтский. В более сакрализованном и мифологизированном аспекте это образ старца, носителя духовного сердца не только православной веры, но особого «русского характера», в котором еще есть место и языческим настроениям, мифам особой широты взглядов, глобализму [4, 9].

В литературе этот образ особенно ярко и глубоко описан Федором Достоевским в Старце Зосиме в «Братьях Карамазовых», который в молодости был вспыльчивым офицером Зиновием, но пережил духовное перерождение, после которого ушел в отставку и стал монахом Зосимой. В ходе романа предстает шестидесятипятилетним старцем на грани смерти. Принимает участие в семейных

делах Карамазовых, после чего умирает, оставив поучения, записанные с его слов. Основная идея поучений Зосимы - проповедь полной и глубокой любви ко всему творению вокруг, убеждение в благодати жизни, в том, что жизнь прекрасна и «главная ошибка людей состоит в том, что они забыли об этом». Если посмотреть на мудрость и пробуждение старца Зосимы, то мы видим что в нем есть не только христианская любовь, мудрость опыта, но и умиление-радость самой жизнью, природой, глубокое сострадание людям.

Выбирая в качестве объекта исследования психологию духовности мы хотим вернуть в современный историко-психологический тезаурус категорию «фронезис», производя не двучленное, а трехчленное деление сферы человеческих занятий в целом. Мудрость и духовность необходимы для понимания психологии в ее этическом измерении и культурно-антропологическом, гуманистическом предназначении.

Духовность как системообразующий фактор учебной деятельности и профессиональной деятельности ориентирует на формирование высших гуманистических ценностей, смыслов, внутреннего морального императива долженствования как нравственного ядра личности.

Для реализации этой задачи в методология системогенетического подхода существует все реальные предпосылки.

Библиографический список

1. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 104-114.
2. Козлов В. Дао трансформации. М., Пангея, 1998.
3. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. – Ярославль, Титул, 2017. 198 с.
4. Козлов В.В. Духовная психология: в поисках изначального. М. Издательство трансперсонального института, 2000 – 112 с.
5. Козлов В.В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. - М.: ГАЛА-Издательство, 2008. – 112 с.
6. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М.: Институт психотерапии, 2005 - 544 с.
7. Козлов В.В. Кукина М.В. Психология смерти. М., Институт консультирования и системных решений, 2016 – 376 с.
8. Козлов В.В. Психология кризиса. М., 2014 — 526 с.
9. Козлов В.В. Трансперсональная психология. Измененные состояния сознания, околосмертные переживания, интуиция, психология духовности. Учебное пособие. Москва, Сер. Психологическое образование, ЭКСМО, 2010 - 510 с.
10. Козлов В.В. Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. - Вологда: Древности Севера, 2016 - 296 с.
11. Ксенофонов В.И. Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. 1991. № 12. С. 41-52.
12. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2007.
13. Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: Магистр, 1996.
14. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: ИП РАН, 2013 - 464 с.
15. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М. «Логос», 2010 – 352 с.

УДК 159.9

АНАЛИЗ ПРИРОДЫ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМО-ГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Е.Н. Корнеева

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. Статья посвящена анализу процессов, факторов, механизмов субъектной регуляции социального взаимодействия с позиций системно-генетического подхода. Описаны перспективы дальнейших исследований, вытекающих из положений концепции системогенеза.

Ключевые слова: регуляция социального взаимодействия, субъект, интегративный субъект, поли-субъект, свойства субъектов, ситуация, интегративные факторы регуляции, системогенез.

Термин «регуляция» дословно понимается как приведение в соответствие, подстройка, перестройка, достижение согласованности. Такая достаточно широкая трактовка термина предоставляет возможности использования его в разных областях науки и практики, определяет его междисциплинарный характер. Включенность процессов регуляции в различные ситуации, предметные и межпредметные области знания позволяет использовать принципы системного подхода к их рассмотрению и анализу, то есть рассматривать их целостно и одновременно подразделять на составляющие части, выделять их отношения и связи друг с другом, устанавливать роль в более широких (метасистемных) процессах [12].

Если в процесс регуляции вовлечен человек или группа лиц, осознающих что, в какой мере и для чего они хотят изменить в объекте регуляции или самих себе, это придает процессам регуляции субъектный характер. К числу процессов регуляции могут быть отнесены процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планированию, контролю и самоконтроля, по своей природе являющимися интегративными психическими процессами [8], и согласования, корректировки, выработки совместного решения, то есть коммуникативных по своей природе [6].

Е.А. Сергиенко [2] выделяет два уровня становления субъектности. Уровень первичной субъектности характеризуется появлением и формированием способности выделять себя из окружающего мира, появлением первичной интересубъектности, формированием моделей мультипрезентаций физического мира. Применительно к процессам регуляции социального взаимодействия ребенок научается разделять свои и чужие желания, представления, осуществлять различные формы социального взаимодействия, презентуя окружающим людям содержание собственного внутреннего мира, собственного Я и, воспринимая и специфическим образом трактуя их поведение. Уровень вторичной субъектности характеризуется взаимообусловленностью когнитивного и личностного развития, появлением обобщенного представления о себе как человеке, включенном в экологическую среду и социальные интерперсональные отношения посредством понимания интенционных составляющих действий и поступков людей. Здесь человек не просто выбирает тактику регулирования социального взаимодействия в соответствии со сложившимися или заданными социальными и межличностными отношениями, но и, трактуя реакции окружающих через призму этих отношений и с позиции обособленности, непохожести их взглядов, представлений, мотивов на побудительные силы его собственной активности. При этом уровень первичной субъектности является предпосылкой и регулятором появления вторичной.

Представители метакогнитивного направления в психологии (М. Пресли, У. Шнейдер, М. Феррари, Дж. Флайвел и др.) [1, 5] рассматривают в качестве ведущей характеристики субъекта метапознание. Оно лежит в основе саморегуляции, сознательной компенсации, определения путей и перспектив когнитивного и личностного роста, развития. Формирование обобщенной картины мира, выработка жизненных целей и стратегий их достижения осуществляется посредством метакогнитивных процессов. Осознание и поддержание границ «Я», границ ментального пространства, регуляция ритма, направленности и продолжительности контактов со средой, в том числе и в первую очередь средой социальной, сохраняет целостность субъекта, усиливает его адаптационный потенциал, то есть делает поведение конгруэнтным ситуации.

С.Л. Рубинштейн [14], Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский [2] и другие так же указывают на изменчивость, закономерное развитие субъекта в процессах его функционирования, деятельности и социального взаимодействия, частным случаем которого является совместная деятельность некоторого количества субъектов, дифференцирующих, согласовывающих свою активность в рамках общей цели, регулирующих ее достижение.

Все это наталкивает нас на возможность и необходимость анализа природы регуляции социального взаимодействия с позиций системно-генетического подхода, активно разрабатываемого в работах В.Д. Шадрикова, его учеников и последователей [4, 7, 9, 15].

Субъектная регуляция взаимодействия по своей природе является и разворачивается в актах сорегуляторной активности участников социального взаимодействия [3, 4], где каждый презентует свое видение и понимание цели, отношение к ней и другим участникам взаимодействия, собственное эмоциональное, мотивационное и функциональное состояние, определяемое процессом ее достижения и демонстрирует готовность к социальной перцепции позиций и активности других участников, с учетом уровня и качеств их субъектности. Эта презентационно-перцептивная сорегуляторная актив-

ность сочетается (чередуются, вплетается, образует всякий раз неповторимый узор, алгоритм) с процессами психической и коммуникативной регуляции. Сопряженность актов регуляции взаимодействия (при относительной независимости ее процессов), развитие самих субъектов и изменение их субъектных свойств косвенным образом свидетельствует о системно-генетической природе феномена субъектной регуляции социального взаимодействия.

Одним из важнейших положений системно-генетической концепции является системно-уровневое и покомпонентное рассмотрение изучаемых объектов и явлений с последующим анализом их связей и отношений. Компонентами феномена субъектной регуляции социального взаимодействия выступают: - участники взаимодействия, каждый из которых является субъектом, включенным как в само взаимодействие, так и в его регуляцию; - ситуация взаимодействия, объективно существующая и имеющая свои пространственно-временные и содержательные характеристики и субъективно воспринимаемая и трактуемая участниками взаимодействия; - интерперсональные (межличностные), деловые, правовые и иные социальные отношения между участниками взаимодействия; - ментальная репрезентация участниками взаимодействия себя и друг друга, включающая представления о взаимных правах и обязанностях, детерминантах активности и взаимодействия, социальные ожидания и оценки элементов коммуникативной и регуляторной активности.

Взаимосвязь перечисленных компонентов субъектной регуляции взаимодействия выражается в появлении интегративных факторов регуляции взаимодействия [10, 11]. К их числу относятся фактор формирующей среды, фактор ситуационной субъектности и фактор релятивного прогноза. Каждый интегративный фактор регуляции взаимодействия суммирует ряд ситуационно или субъектно отнесенных факторов, в свою очередь базируясь на них, но не сводится к ним, а представляет собой качественно иной более высокий уровень регуляции.

Психологическая сущность фактора формирующей среды состоит в субъектном восприятии вербальных и невербальных реакций других участников образовательного взаимодействия и готовности реагировать на них как на значимые элементы ситуации. Именно субъектная позиция превращает поведенческие реакции другого в регулятор социального взаимодействия, делает среду (ситуацию) с их реальным или воображаемым присутствием формирующей в отношении собственных реакций и поведения человека и его партнеров. Презентация участниками социального взаимодействия своих социальных установок, социальных ожиданий, оценочных суждений, базирующихся на социальном восприятии других участников взаимодействия, личностных диспозиций и элементов ролевых сценариев, выступающих в качестве первичных регуляторов их поведения, служит средством социального воздействия на себя и окружающих, восприятие и интерпретация их другими субъектами – средством взаимодействия. Объектом воздействия при этом выступают личностные смыслы, которые принимает ситуация взаимодействия в глазах ее участников.

Структуру фактора ситуационной субъектности составляет ряд идентификационных конструктов, каждый из которых выступает в качестве первичного фактора регуляции. К числу этих элементов относятся: идентичность субъекта в ситуации (кто есть я в ситуации? к какой социальной группе отношусь? на какие социальные нормы ориентируюсь при выборе тактики поведения?), идентификация других участников социального взаимодействия в рамках ситуации взаимодействия с ними (кем являются другие участники в ситуации? какую группу представляет? чего от них можно ожидать?), социально-рефлексивная идентичность (кто есть я выступаю для других участников взаимодействия в ситуации? чего они ждут от меня?), суммарная идентичность (кто есть мы в ситуации? какую задачу мы решаем в ходе взаимодействия?), представление и оценка смысла и значения ситуации для участников взаимодействия (что значит ситуация для нас, в чем ее смысл?). Идентификационные конструкты имеют когнитивно-аффективную природу и регулируют восприятие и оценку собственных действий и поступков субъекта, действий и поступков других участников социального взаимодействия. Конструирование и трансформация идентичностей служат средством социального воздействия на поведение, планы и ожидания субъекта. Реализация идентификационных конструктов в соответствующих ролевых сценариях выступает средством взаимодействия разных субъектов, объединенных границами ситуации. Объектом же воздействия выступают представления о себе, других участниках образовательного взаимодействия как субъектах совместной деятельности, общения, представления о ситуации как одной из детерминант взаимодействия.

Психологическая сущность фактора релятивного прогноза заключается в отражении на когнитивном и аффективном уровнях в сознании участников социального взаимодействия его процесса и результатов. Психологическое содержание данного интегративного фактора составляет конструируемая участниками взаимодействия многоуровневая модель его хода и результатов. Структуру мо-

дели фактора релятивного прогноза составляют предварительный, опирающийся на социальные стереотипы, текущий или оперативный, трансформированный ходом взаимодействия, эмоциональными и функциональными состояниями субъектов взаимодействия, и окончательный прогноз. Компонентами фактора релятивного прогноза являются представления участников социального взаимодействия о его промежуточных и конечных результатах, представления о ролевых сценариях партнеров и представления о значимости ситуации для партнеров. Средством регуляторного воздействия фактора релятивного прогноза являются ожидания и представления, конструируемые субъектами взаимодействия. Средством взаимодействия – включение в создаваемые конструкты ожиданий партнеров. Объектом воздействия служат социальные перцепты, поведенческие стратегии и тактики поведения участников.

Приведенная характеристика интегративных факторов регуляции социального взаимодействия показывает их относительную самостоятельность и частичное сходство состава, а также общность задач, решаемых ими. Относительность роли и связь компонентов также входит в число принципов системного и системно-генетического подходов.

Подобная логика рассуждения применима и свойствам компонентов системы субъектной регуляции взаимодействия. Полисубъект субъект регуляции взаимодействия обладает свойствами когерентности, взаимодополняемости и синергиза относительно свойств участников взаимодействия. Участники взаимодействия обладают свойствами индивидуальных[2], интегративных (действующих в рамках конкретной ситуации взаимодействия) [10] и коллективных субъектов[3]. К числу свойств индивидуальных субъектов относится активность, осознанность, пристрастность, у коллективных субъектов к ним добавляются свойства организованности и управляемости. У интегративных субъектов обнаруживаются свойства ограниченности рамками ситуации и опосредованности действующими отношениями. Эти свойства подчинены и регулируются свойствами полисубъекта. Наконец, свойства интегративных факторов регуляции взаимодействия обусловлены и свойствами субъектов взаимодействия и свойствами полисубъекта взаимодействия. Такая иерархия свойств позволяет на практике использовать идею управления, осуществляемого не только самими участниками взаимодействия в процессах саморегуляции [13], но и косвенным образом через воздействие посторонних лиц, выступающих в роли специалистов, экспертов, вступающих в действие при нарушении конструктивного характера социального взаимодействия или снижении его эффективности.

Описанная закономерность, базирующаяся на положениях системно-генетической концепции, позволяет предположить возможность достоверного прогноза интересующих исследователя или специалистов свойств, проявляющихся в активности субъектов регуляции социального взаимодействия на основе диагностики и оценки выборочного, ограниченного их числа, а также моделирования хода и результатов социального взаимодействия при варьировании параметров данных свойств.

Принцип генеза компонентов системы гипотетически задает наличие закономерностей развития не только субъектов взаимодействия, выражающихся в изменении их свойств, но и наличие инвариантных параметров взаимодействия, определяемых нормами, правилами, элементами организационной культуры и рамочными условиями ситуации социального взаимодействия. Их переделка в корне может изменить все компоненты и элементы системы регуляции социального взаимодействия, привести к дезадаптации участников взаимодействия, деформировать и даже вести к разрушению вне ситуационных отношений.

Последние два положения пока не получили эмпирического подтверждения и существуют на уровне исследовательских гипотез, определяющих перспективы работы исследователя, опирающегося в своей работе на положения системно-генетического подхода.

Библиографический список

1. Боумэн К. Основы стратегического менеджмента. – М.: Банки и биржа, 1997.
2. Брушлинский А.В., Воловикова М.И., Дружинин В.Н. Проблемы психологии субъекта. М.: ИП РАН, 2000.
3. Брушлинский, А.В., Воловикова, М.И. Психология индивидуального и группового субъекта. М.: Perse, 2002.
4. Вачков, И., Гриншпун, И. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся // Развитие личности, 2002. - № 3. С.32-41.
5. Дернер Д. Логика неудач: стратегическое мышление в сложных ситуациях. М.: Смысл, 1997.
6. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: ИП РАН, 2005.

7. Зобков А.В., Зобков В.А. Механизм психической саморегуляции учебной деятельности учащихся юношеского возраста // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Канцлер, 2005. - С. 118-120.
8. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М.: Юрист, 1998.
9. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.: ИП РАН, 2000.
10. Корнеева, Е.Н. Интегративные факторы регуляции образовательного взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. – 2008. - № 1. – С.41-47.
11. Корнеева, Е.Н. Концепция интегративной регуляции взаимодействия участников образовательного процесса и ее практическое использование // Психологический журнал. – 2008. Т.29. - № 5. – С. 73-82.
12. Кузьмин В.П. Системность как ступень научного познания // Системные исследования. Ежегодник. 1973 / Ред. кол.: И.В. Блауберг и др. – М.; Наука, 1973. – С. 76-107.
13. Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова. – СПб.; М.: Нестор-История, 2011.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999.
15. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. – М.: ИП РАН, 2013.

УДК 159.9

СИСТЕМНОЕ РАЗВИТИЕ ЭЛЕМЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ В.А. СНЕГИРЕВА

А.А. Костригин

ст.преп. кафедры психологии РГУ
Россия, Москва

Аннотация. В статье представлена идея развития самосознания личности В.А. Снегирева. Концепция ученого представляет собой многоаспектный (системный) динамический подход к анализу чувства и образа себя. Автор статьи считает, что концепция В.А. Снегирева является переходным этапом от религиозно-философской к научной психологии конца XIX в.

Ключевые слова: история психологии, системность, В.А. Снегирев, самосознание, личность, образ себя, чувство себя, единство Я.

В отечественной психологии XIX в. системные концепции, скорее, носили комплексный, многоаспектный характер, но, несомненно, именно они заложили фундамент для дальнейших системогенетических идей. Одним из представителей, чьи идеи были зачатками психологических системогенетических положений, являлся Вениамин Алексеевич Снегирев (1841-1889), психолог, философ, профессор Казанской духовной академии и Казанского университета [2; 3; 8], который предлагает оригинальную для своего времени концепцию самосознания личности.

Ученый рассматривает классификацию и динамику самосознания личности. Он дает определение понятию «Я»: «всякая сознаваемая душевная и физическая деятельность, как и вся их совокупность, потому сознается, представляется и мыслится как нечто принадлежащее <...> “я”, как его проявление, состояние, деятельность; “я”, таким образом, является как бы владельцем всего состава душевного и телесного. Само оно кажется и остается простым и единым при всех самых сложных и разнообразных своих состояниях и деятельности, а также всегда одним и тем же, всегда себе равным или тождественным, при всех самых глубоких изменениях внутренней и телесной жизни, с самого начала и до конца ее» [7, с. 331]. Ученый критикует полярные подходы к идее «Я» (априорного тождества и иллюзорной множественности), хотя и находит отдельные достоинства в каждом из них, и предлагает собственное видение. По его мнению, «представление о себе, о своей личности, как о чем-то особом, отдельном от всего окружающего не дается человеку прямо и непосредственно и не есть простое, неразложимое состояние. Несмотря на свою кажущуюся простоту, оно состоит из многих элементарных духовных деятельностей и, как образование каждой сложной идеи, представляет собою длинный и сложный процесс, которые, вследствие постепенного повторения и слияния различных частей, получает возможность возникать моментально» [7, с. 333]. Снегирев предлагает объеди-

нить идеи двух подходов: с одной стороны, самосознание действительно обуславливает восприятие наших психических явлений как имеющих отношение к личности и всегда тождественных друг другу, с другой – самосознание не возникает моментально, не дается человеку априорно, оно формируется и является сложной категорией, состоящей из многих элементов.

«Я» человека, по его мнению, состоит из следующих идей: идея тела, идея внутреннего состояния и идея души. С самого рождения у ребенка еще нет самосознания, психика представляет собой поток смутных состояний и ощущений. Идея тела постепенно возникает, когда ребенок начинает различать ощущения, происходящие в организме, от других, постоянно сменяющихся. К ощущениям тела относятся постоянные: мускульные, дыхания, кровообращения, процесс питания, нервной деятельности; сменяющиеся, но сопровождающие все процессы в организме: ощущения приятности/неприятности, здоровья и болезни, потребностные (голод и жажда, сон, движения и покоя и др.). Данные ощущения и формируемое ими самосознание тела не изменяются в течение всей жизни, «служат началом, связывающим наше прошлое с настоящим, один период нашей жизни с другим, служат опорой так называемого тождества нашего сознания» [7, с. 335]. Как считает Снегирев, именно эти ощущения, сливаясь по закону смежности ассоциаций в одно сознание своего тела, которое не покидает нас на протяжении всей жизни, и относятся к тому моменту, когда мы называем себя «Я». «Этот комплекс и есть постоянный и неизменный субъект или подлежащее всех наших деятельностей» [6, с. 336].

Следующим этапом развития самосознания тела является формирование представления о собственной фигуре через зрительное и осязательное восприятие, сравнение себя с фигурами других людей. Данное представление переходит в более сложное осознание себя как существа, отдельного от всего окружающего. Снегирев подчеркивает, что это осознание происходит моментально: «Его можно сравнить с пробуждением взрослого человека от глубокого сна в совершенно незнакомом месте или с неожиданным освещением темного и мало известного пространства. Действительно, в этот момент вдруг и неожиданно все окружающее ребенка как бы освещается со всех сторон, и он в первый раз видит себя в центре этого окружающего резко и отчетливо ограниченным и отделенным от него, тоже как бы освещенным» [7, с. 337-338]. Такое «пробуждение», осознание себя отдельным от всего окружающего не закрепляется сразу в силу начального развития психики ребенка, он как бы опять погружается в бессознательное состояние, но в дальнейшем осознание повторяется все чаще и чаще, по ассоцианистским законам повторного воспроизведения душевных состояний: «как будто блеск молнии прорезывает в этом случае на несколько мгновений мрак, в котором до того находился ребенок, освещает окружающее и его самого, и затем мрак опять ступает» [7, с. 338]. Данное событие, по мнению Снегирева, является зарождением «разумного свободного духа», превращением животного индивида в человека; оно представляет собой «самое таинственное и непостижимое из всех явлений бытия». Снегирев полагает, что именно первый момент осознания себя и является первым ярким воспоминанием человека, которое он помнит из детства.

Возникновение идеи внутреннего состояния также подготавливается постепенно. Восприятие ребенка переносится с физического тела, с происходящих в нем ощущений на внутренние явления: «Это перенесение совершается постепенно и начинается, по всей вероятности, сосредоточением внимания на различии между действительными восприятиями, опытами и событиями жизни, волнениями, желаниями и действиями – и их внутренними отображениями, воспоминаниями и представлениями» [7, с. 340]. Теперь ребенка занимает различие между актуальным ощущением и его следом в памяти, его образом в представлении и воображении. Эти внутренние явления, объединяясь в единое однородное целое, образуют внутреннее бытие, отличное от тела. Данный вид самосознания укрепляется еще и благодаря тому, что психическое развитие ребенка позволяет ему все более активно использовать психические процессы для различных задач, применять память, воображение, мышление, чувство, волевое усилие и др.

Из идеи внутреннего состояния, постоянного переживания себя как внутреннего существа и источника собственных действий, осознания себя как обладающего определенными, индивидуальными способностями и качествами, формируется идея души, которая выражается в сознании внутри себя особого начала, особой субстанции, которая отличается от тела и управляет им. «Идея “я” превращается в идею души, в образ ее, в котором концентрируется и объединяется все содержание внутренней жизни, так и в форме возможностей и способностей к разного рода внутренним деятельностям» [7, с. 341]. Наконец, самой высшей степенью самосознания является отделение души от ее эмпирического содержания и формирование идеи чистого «Я», неизменного, всегда равного себе и тождественного.

Необходимо отметить, что на протяжении всего процесса развития самосознания не исчезают предыдущие его формы, они всегда присутствуют вместе, и после окончательного становления идеи

«Я» все три ее компонента постоянно проявляются, но с различной степенью четкости. Благодаря этому достигается представление о непрерывном развитии личности и ее постоянной тождественности самой себе. «В зависимости от различных условий и обстоятельств жизни личности, в самосознании является преобладающе то одна, то другая, то третья форма “я”, и при господстве одной две остальные отступают на задний план и едва сознаются. В одном случае человек сознает себя преимущественно как живой организм – тело, с его чисто физическими свойствами, силами и изменениями, как постоянными, так и существующими в данный момент; в другом – преобладает сознание внутренних сил: ума, воли, чувства, их качеств, также качеств нравственных; в третьем – внимание сосредоточивается на душе, как особом существе, основе и последней причине жизни личности» [7, с. 343].

Помимо изменений на протяжении своего развития, самосознание меняется и от других факторов. Самосознание вообще имеет свойство текучести/трансформации: включая в себя идею «внешнего», оно меняется в связи с переменами места жизни, окружающих объектов, начала или прекращения отношений с людьми, смены профессии или социального положения, со сменой возраста и др. Все эти причины могут повлечь за собой не только временное изменение внутреннего состояния, но и перемены в характере. В зависимости от возраста Снегирев выделяет детское самосознание («состояние полной зависимости от родителей, беззаботности, незнания зла, мелких детских интересов и пристрастий» [7, с. 345]), юношеское самосознание, зрелое самосознание (полное развитие всех сил тела и духа), самосознание периода упадка сил (гордость или разочарование жизнью) и старческое самосознание (безучастное созерцание окружающей жизни, размышление о смерти).

Снегирев также отмечает и патологические формы изменения самосознания личности. Болезненные формы разделяются на три группы соответственно трем основным частям самосознания: патология идеи тела и общего чувства организма (изменения привычных ощущений, «выходы из тела» и т.п.), патология идеи внутреннего состояния (сознание себя другим человеком, исторической персоной, существом, богом и др.), патология идеи души (человек перестает осознавать себя разумным существом, считает себя какой-то машиной или животным). Все эти изменения берут свое выражение из предыдущего опыта сознания состояний других людей или представления широкого спектра идей и чувств.

Наконец, ученый касается проблемы единства всех проявлений самосознания: по его мнению, несмотря на то, что существует большое количество явлений «Я», а самосознание меняется на протяжении жизни человека и под влиянием различных факторов, порой и несколько раз на дню, тем не менее в их основе лежит общая идея «Я», единое начало, которое организует все формы осознания себя, соединяет их логически, создает представление о том, что все это испытываем именно мы, а не кто-то другой.

Исследование дореволюционной психологии в России, особенно XIX в., является одним из наиболее актуальных направлений современной истории психологии [1; 4; 5; 6], т.к. существует еще большое количество забытых имен и их концепций, осмыслив которые, мы сможем проследить истоки системогенетических идей в современной психологии.

Библиографический список

1. Костригин А.А. Идеи психологии индивидуальности в творчестве Петра Семеновича Авсенева // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 3. С. 31-36.
2. Костригин А.А. Русские переводы трактата Аристотеля «О душе» (В. А. Снегирев и П. С. Попов) // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 294-298.
3. Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю. Жизнь и психологическое наследие В.А. Снегирева // Труды Нижегородской духовной семинарии. 2017. № 15. С. 191-216.
4. Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю. Умозрительная и интроспективная психология в России в XIX – начале XX вв.: определение понятий, границы направлений // Психология и Психотехника. 2016. № 9. С. 755-765.
5. Мазиллов В.А. Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 2. С. 202-210.
6. Мазиллов В.А., Костригин А.А. Психология в системе философского знания XIX в.: богословская традиция // Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. №3 (42). С. 97-111.
7. Снегирев, В. А. Психология. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. 768 с.
8. Mazilov V.A., Kostrigin A.A. The work of V.A. Snegirev: an historical and psychological study // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. № 10(1). P. 198-210.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОВЕСТИ

Э.А. Лабуль

департамент психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ
Россия, Москва

В.Д. Шадриков

академик РАО, д.пс.н., профессор кафедры общей и экспериментальной психологии
департамент психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ
Россия, Москва

Аннотация. Рассмотрена проблема совести и ее диагностики. Выявлены основные параметры совести. Автором предлагается модель совести, предложенная В.Д. Шадриковым и включающая в себя индикаторы: доброжелательность, любовь к другим, эмпатия, рефлексивность, чувство вины, свобода воли. Составлен инструмент для измерения выраженности совести. Апробация опросника позволила выявить меру выраженности совести у респондентов. Необходимы дальнейшие исследования и усовершенствования методики.

Ключевые слова: совесть, совестливое качество, совестливый поступок, диагностика совести, эмпирический показатель совести, способности личности, духовные способности.

Введение. Проблема совести важна, так как прежде всего она определяет нравственное поведение человека. Данной проблеме посвящено множество работ по этике, однако в психологии данная категория разработана крайне недостаточно. Интерес к этой проблематике появился в последние годы [2,3]. Одной из причин данного состояния изучения проблемы является недостаточная разработка метода диагностики совести. Этим и обусловлена актуальность данного исследования: с одной стороны крайней важностью, а с другой стороны недостаточной изученностью. Нравственная сторона личности важна для всех сфер жизни человека: внутриличностного, межличностного, социального и пр. [2]. Данное исследование поможет внести ценный вклад в психологическую науку, так как это поможет расширить понимание нравственной стороны личности и ее проявлений.

Цель исследования: разработка методики диагностики совести. **Задачи:** 1. Поиск источников. 2. Рассмотрение основных подходов к пониманию совести 3. Анализ концепций совести; 4. Разработка рабочего понятия совести; 5. Разработка индикаторов совести; 6. Выявление наличия данных индикаторов на выборке (методика опроса); 7. Обработка данных в статистическом пакете SPSS; 8. Анализ полученных результатов; 9. Выводы. **Объект и предмет исследования:** объектом исследования является личность в ее основных качествах. Предметом исследования является метод диагностики совести. **Гипотеза** исследования - диагностировать совесть у личности можно по представленности ее базовых компонентов: доброжелательность, эмпатия, рефлексия, любовь к ближнему, воля и чувство вины. Выявить наличие различий совестливых качеств опираясь на гендерные, возрастные различия, а также влияние уровня образования. **Теоретический анализ проблемы:** концепции совести отражают проблему совести исходя из различной трактовки причин возникновения совести. Это можно выразить в следующих пунктах: совесть как «овнутренный» голос культуры, и ее содержание культурно изменчиво (Т. Гоббс, К. Маркс, Ф. Ницше, З. Фрейд и др.); совесть как голос личности (Батлер, Г. Лейбниц); совесть как голос «иного» - всеобщий закон, высшая истина. Голос трансцендентных сил: ангела-хранителя (Сократ), Бога (Христианство), естественный закон (Дж. Локк).

Совесть обозначалась как «духовная способность» осуществляющая нравственный самоконтроль, самостоятельно формулирующая для себя нравственные обязанности, требующая от себя их выполнения и производящая самооценку совершаемых поступков". То есть у каждого человека она присутствует и выполняет роль некоего "неподкупного судьи" [4]

Можно выделить следующие ключевые аспекты: 1) совесть играет важную роль в жизнедеятельности человека; 2) имеет своеобразные проявления («голос» совести); 3) носит оценочную (угрызения, муки совести), мотивирующую (добродетель) и контролирующую функцию (рефлексия); 4) ее проявление зависит от знаний моральных норм, но не сводится к ним; 5) проявляется в чувствах (эмпатия, любовь к другим).

В исследовании была предпринята попытка выделить рабочее определение совести. Совесть – внутренний нравственный ориентир, по которому должен жить человек. Этим ориентиром являются

моральные ценности, заложенные человеком Богом, высшей силой или естественным законом, воспитанные культурой (совестливые качества «взращаются» в семье, в обществе) и развитые самой личностью. Совесть имеет регулирующую и направляющую функцию. Индикаторами совести (или совестливого поступка) были взяты из работы В.Д. Шадрикова [3]: добродетельность, свобода воли, любовь к другим, эмпатия и рефлексивность. В данном исследовании индикаторы совести были дополнены - добавив туда индикатор переживания чувства вины, основываясь на том, что именно через испытывание данного чувства совесть может проявить себя (угрызения совести) [2]

Метод. Диагностика совести и совестливых качеств осуществлялась поэтапно: 1. Выделение индикаторов совести (любовь к другим, добродетельность, свобода воли, эмпатия, рефлексивность и чувство вины). 2. Выделение эмпирического показателя совести

$$\text{ЭПС} = \frac{\text{КД}}{\text{ОКИЧ}} * 100$$

где: ЭПС – эмпирический показатель совести; КД – число диспозиций, связанных с проявлением совести, выбранных респондентом; ОКИЧ – общее количество использованных черт для описания портрета «идеального» человека.

3. Составление опросника [1].

4. Проведение исследования - Опросник был проведен на онлайн-платформе GoogleForms. Опросник распространялся в социальных сетях (Facebook, ВКонтакте). Прохождение опроса было добровольным

5. Стратегии обработки данных. Анализ данных - SPSS.

Эмпирические данные. Информация о респондентах. Опрос прошли 96 человек: пол: 80 женщин и 16 мужчин; возраст: до 20 лет - 31 человек (32,3%); от 21 до 30 лет - 52 человека (54,2%); от 31 до 40 лет - 9 человек (9,4%); от 41 до 50 лет - 2 человека (2,1%); от 51 до 60 лет - 1 человек (1%); от 61 года - 1 человек (1%); по образованию: незаконченное среднее - 10 человек (10,4%); общее полное (11 классов) - 2 человека (2,1%); среднее профессиональное - 3 человека (3,1%); студент бакалавриата/специалитета - 41 человек (42,7%); бакалавр/специалист - 21 человек (21,9%); студент магистратуры - 5 человек (5,2%); магистр - 10 человек (10,4%); студент аспирантуры - 0 человек (0%); аспирант - 2 человека (2,1%); имею ученую степень - 2 человека (2,1%).

Результаты. Часть 1: данные 96 опрошенных показали, что полученная минимальная сумма баллов ЭПС составила 65 баллов (36% от всей суммы), максимальная сумма – 135 (75%). Среднее арифметическое по всей выборке составило 107,13 балла (60%). Наиболее часто встречающийся показатель (мода) – 113 баллов (63%). Часть 2: Можно говорить о высокой представленности совестливых качеств у респондентов (средний процент ЭПС – 65%). Анализ данных в Части 2 велся при помощи дескриптивного контент-анализа, где выделялись категории 5-ти индикаторов совести. Подсчет баллов ЭПС велся таким образом: в каждой анкете респондентов были отобраны те слова из списка качеств, которые относятся к показателям совестливого человека (соотнося с индикаторами совести). Далее подсчитывался показатель отношения нравственных диспозиций, связанных с проявлением совести, к общему количеству использованных черт.

Обсуждение. Следует учитывать ограничения данной методики - 1) человек может написать мало (меньше 25), но емких качеств 2) учитывать порядок расстановки качеств (обычно первые пять - семь качеств обычно основополагающие). 3) необходимо расширить выборку, чтобы методика принесла валидные результаты. На основании проведенных исследований, можно сделать следующие выводы. Удалось решить поставленные в ходе работы задачи: 1) был проведен анализ источников; 2) на основе анализа представленной литературы была предложена попытка вывести рабочее понятие совести, на котором строилась дальнейшая часть исследования.

Можно говорить, что выборка в данном исследовании не репрезентативна (малое количество респондентов (97); более половины выборки составили учащиеся университетов и представители женского пола). Также можно заявить, что сам опросник необходимо дорабатывать в плане получения достоверных данных (например, корректировать формулировки утверждений во избежание социально желательных ответов). Но данные опроса могут свидетельствовать о том, как меняются представления об идеальном человеке в современном мире, и в каком отношении будут находиться нравственные качества ко всем качествам у людей. Также можно говорить о том, что «для людей все еще остается иметь нравственно-развитые качества, которые проявляются в делах». Опираясь на работы

прошлых лет, можно говорить о том, что «совесть как нравственный ориентир пока еще остается для людей одним из ключевых факторов нравственного развития человека» [4].

В заключение, можно сказать, что данная проблема нуждается в дальнейшей разработке и исследовании. Необходима более широкая и системная концепция совести, охватывающая все стороны личности, например, влияние каждого из 5 индикаторов (любовь, волевое качество, рефлексия, эмпатия, доброжелательность, чувство вины) на физиологическое состояние человека; изучить корреляцию коэффициента совести (он же ЭПС) с установками и жизненными ценностями. Однако эти темы послужат поводом для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Батулин Н.А., Мельникова Н.Н. Технология разработки тестов. Части 1-5, 2009.
2. Ильин Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. СПб.: Питер, 2016
3. Шадриков В.Д. Совесть и ее воспитание. М.: Университетская книга, 2017. – 112 с.
4. Шадриков В. Д. Духовные способности. 1998.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОД РАЗРАБОТКИ ЦЕЛОСТНОЙ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ КЛЮЧЕВЫХ ДОЛЖНОСТЕЙ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО БИЗНЕСА)

А.Л. Ларина

аспирант кафедры психологии управления НГУ
Россия, Нижний Новгород

А.А. Баранова

аспирант кафедры психологии управления НГУ
Россия, Нижний Новгород

М.В. Прохорова

к.пс.н., доцент кафедры психологии управления НГУ
Россия, Нижний Новгород

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования психологического анализа деятельности в качестве метода построения целостной модели компетенций для таких должностей фармацевтического бизнеса, как фармацевт, провизор и медицинский представитель. В качестве методологического основания взята теория деятельности А.Н. Леонтьева, структурно-психологическая концепция В.Д. Шадрикова и концепция анализа интегративных психических процессов А.В. Карпова. По нашему мнению, для построения целостной модели компетенций недостаточно одного метода, необходимо использовать комплекс различных методов. А психологический анализ деятельности позволяет проверить сформированную модель на валидность. В работе описана сущность метода и возможная схема его использования при построении целостной модели компетенций.

Ключевые слова: компетенции, корпоративная модель компетенций, компетентностный подход, целостная модель компетенций, психологический анализ деятельности, фармацевт, провизор, медицинский представитель.

В данном исследовании речь идет об использовании метода психологического анализа деятельности при построении целостной модели компетенций. Модель компетенций играет системообразующую и интегрирующую роль в развитии бизнеса и управлении персоналом. На ее основе могут выстраиваться процедуры оценки, подбора, развития и обучения персонала, работа с кадровым резервом, отдельные аспекты формирования системы мотивации и оплаты труда.

Целостная модель компетенций – это полный набор компетенций, необходимый для эффективного выполнения работы, включающий в себя взаимодействие когнитивных, функциональных, социальных и мета-компетенций. Ниже представлена объемная графическая схема целостной модели компетенций, на многомерной модели в виде тетраэдра, отражены единство компетенций и сложность разделения на практики когнитивных, функциональных и социальных измерений. Корпоративная модель компетенций – это

набор компетенций, который необходим конкретной организации для решения стоящих перед ней задач или работнику для выполнения определенной работы. Как правило, набор деталей, входящих в описание модели компетенции, зависит от предполагаемого практического применения конкретной модели.

Стандартная модель включает в себя следующие элементы: 1. Кластера компетенций - наборы тесно связанных между собой компетенций (обычно от трех до пяти в одной связке); 2. Наименование компетенций; 3. Уровни компетенций – применяемые чаще всего для создания моделей под конкретные должности из общих моделей отделов или дирекций; 4. Индикаторы поведения.



Поскольку фармацевтическая деятельность имеет двойственный статус деятельности в сфере здравоохранения и в сфере торговли, то в современной действительности, в условиях рыночных отношений компетенции фармацевтических специалистов уже не могут ограничиваться узкоспециальными. Для обеспечения клиентоориентированности, развития фармацевтической организации, получения высокой заработной платы специалисты должны владеть этикой общения, уметь выстраивать взаимоотношения с клиентами, понимать психологические аспекты продаж. К сожалению, эти знания не входят в базовую специальную образовательную программу. Таким образом, для наиболее полного понимания профессиональной значимости сотрудников, замещающих каждую из рассматриваемых должностей, необходимо провести подробный анализ профессиональной деятельности для провизора, фармацевта и медицинского представителя. Ниже указана схема, используемая при ПАД (психологическом анализе деятельности) изучаемых должностей в данной работе:



В процессе исследования были рассмотрены 3 должности фармацевтического бизнеса: фармацевт, провизор и медицинский представитель. Для каждой из которых было создано 3 варианта моделей компетенций с использованием метода анализа документов (на данный момент рассмотрено 1980 вакансий и резюме представленных на рекрутинговых сайтах ФГОС для фармацевта и провизора), метода экспертной оценки (с привлечением группы экспертов, как замещающих исследуемые должности, так и занимающих руководящие посты) и метода репертуарных решеток (где выделялись определенные конструкты, которые были описаны поведенческими примерами). Далее все сформированные модели были объединены в комплексные модели компетенций по каждой должности, позволяющие получить наиболее полные целостные модели компетенций.

Но полученные модели требуют проверки на валидность, дабы избежать ошибочного применения в процессе практического использования сформированных структур.

Для этой цели было принято решение использовать метод психологического анализа деятельности, позволяющий нивелировать субъективизм при формировании моделей компетенций различными методами (в частности, наибольшие опасения вызывали метод репертуарных решеток и метод экспертной оценки).

В наиболее широком смысле, психологический анализ деятельности – это междисциплинарная психологическая научная отрасль, служащая методологической и методической базой изучения конкретной профессии в целях ее оптимизации и рационализации, а также решающая вопросы построения психологической теории деятельности как специфической формы активности.

Наиболее удовлетворяющей целям нашего исследования была признана следующая схема проведения психологического анализа деятельности:

1. изначально для каждой должности был выделен тот перечень аспектов, который определяет успешность деятельности в целом:

- выделены основные функции сотрудников на каждой исследуемой должности,
- каждая функция ранжировалась с применением весовых коэффициентов (с привлечением группы экспертов);

2. для каждой исследуемой должности было подобрано по 2 группы экспертов: одна – для психологического анализа деятельности, вторая – для построения модели компетенций (принципиально важно использовать в качестве экспертов разных людей, имеющих разный опыт работы);

3. сопоставление полученных результатов в процессе использования различных методов построения моделей компетенций.

Таким образом, в процессе нашего исследования метод психологического анализа деятельности был признан важным и необходимым для построения целостной модели компетенций. Поскольку помимо наиболее полного, на наш взгляд, описания должности (функции, поведенческие индикаторы, цели, мотивы), позволяет верифицировать модели компетенций, построенные как отдельными методами, так и с использованием комплекса различных методик построения корпоративных и целостных моделей компетенций.

Библиографический список

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2006. 511 с.
2. Боятцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы. М.: НРРО, 2008. 189 с.
3. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1988. 78 с.
4. Прохорова М.В., Ларина А.Л. Разработка целостных моделей компетенций для должностей фармацевтического бизнеса методом анализа документов // Биофармацевтический журнал, 2014. Т.6, №4. С.37-44.
5. Прохорова М.В., Ларина А.Л. Разработка целостной модели компетенций медицинского представителя методом репертуарных решеток // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017. №2. С. 71-74.
6. Прохорова М.В., Яковенко А.В. Модель компетенций руководителя программных проектов // Менеджмент в России и за рубежом, 2014, №6. С.86-93.
7. Спенсер-мл. Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. — М.: НРРО, 2005. 384 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности. М.: Логос, 1996. 320 с.

Г.В. Лосик

д.пс.н., профессор кафедры общей и организационной психологии БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Л.В. Маришук

д.пс.н., профессор кафедры общей и организационной психологии БГПУ
Республика Беларусь, Минск

*«...воспоминания – самая сильная способность души нашей...»
А.С. Пушкин*

Аннотация. В статье доказывается целесообразность возникновения в системогенезе человека феномена «мышлением осмыслить свое же мышление», развития в онтогенезе у ребенка рефлексии - с позиции теории кодирования информации. С позиции кибернетики показано, что феномен метакогнитивизма, становление высших психических функций человека является еще одним проявлением реализации в системогенезе строгого кибернетического алгоритма перекодировки поступающей в мозг информации с аналоговой, образной ее формы в дискретную, знаковую.

Ключевые слова: рефлексия, ребенок, буфер памяти, речь, кибернетика, кодирование, дискретность.

Введение. Феномен способности человека мысленно посмотреть на себя со стороны интересов многих исследователей: философов, психологов, педагогов. Данная способность формируется, усиливается, а затем разрушается у человека с изменением возраста. Этой способности нет даже у высших животных. Исследование данной способности человека можно проводить с разных позиций: с позиции гипотезы овладения человеком самому сознательно управлять своей психикой, с позиции уникальности человека иметь совесть, мораль, нравственность с позиции развития воли, социальной перцепции, поиска смысла жизни. В зависимости от той или иной позиции исследования эта способность человека получила в психологии разное название: способность к рефлексии, эмпатии, сопереживанию, артистизму, Я-концепции, самоидентификация, *метакогнитивизм*. Благодаря этой черте человек становится личностью, а не социальным животным. Всеобъемлющее изучение данного свойства представляет собой большой труд. Однако, в отношении данного свойства остается нерешенным один фундаментальный вопрос. То ли эта способность врожденная, то ли она сформировалась в ходе подражания социуму и принятию выработанных социумом табу.

Однако сугубо с когнитивистских позиций феномен «мысленно посмотреть на себя со стороны» рассматривается в *метакогнитивном* подходе. Однако недостаток психологического подхода состоит в том, что в нем нельзя обойти необходимость вмешательства «всевышней силы» в появление в филогенезе высших психических функций. Психология без кибернетики не может отвергнуть материальную природу развития психики. То ли способность к высшим психическим функциям передается через геном, то ли через социум. Но если есть алгоритм передачи, то зачем педагогическое вмешательство для появления у ребенка высших психических функций? Зачем религиозное воспитание человеколюбия, если геном или социум автоматически обеспечат возникновение высших психических функций у ребенка? Такой подход невольно трактует человека как социального животного. В чем же секрет человеческой, антропологической культуры человека? Не отсутствие же речи мешает животным иметь совесть, честь, рефлексия, юмор? Что касается кибернетики, то она объясняет феномен «мысленно посмотреть на себя со стороны» как феномен необходимой перекодировки знаний. По мере появления знаний в памяти ребенка им полезно «промаркироваться» смыслом, знаками.

Проблема. С появлением Интернета и телевидения психика человека стала чрезвычайно необычно меняться. Человек стал меньше бывать в сеансе живого общения с собеседником, во внутреннем диалоге с самим собой, а многое берет из сеанса Интернета и телевидения, подражая им. Эти изменения не связаны с изменением материальной, бытовой культуры человека, не связаны с переосмыслением веры в Бога, их не предсказывает ни одна психологическая теория. Поэтому допустить, что информационные технологии трансформируют психику человека не по психологическим закономерностям, а, например, по кибернетическим законам кодирования, передачи, сохранения, декодирования психологических сообщений. Особый интерес, как было отмечено выше, представляет вопрос об ан-

тропологической природе человека. Интернет и телевидение полезны и их проникновение в жизнь человека приостановить нереально. Но нет ли в них одновременно и вреда для антропологической природы человека? Можно ли воспитать нравственность, совесть, рефлексивность, сопереживание в ребенке через телевидение и Интернет, способности мысленно посмотреть на себя со стороны?

Формирование знака. Кибернетической трактовке проще других поддается процесс интериоризации ребенком внешней действительности и формирования знака, символа. В кибернетике знаку соответствует цифра. В психологии принята схема, что ребенок изучает мир и формирует образы окружающих предметов. А затем взрослые подсказывают ему, каким словом этот образ можно закодировать знаками. Переход путем интериоризации от образов к знакам облегчает процесс мышления, ибо оно более быстро и гибко может совершаться не образами, а словами. Однако как из этих доводов объяснить появление у ребенка нравственности и совести? Рассмотрим более подробно с позиции кибернетики процесс формирования из стимулов психологических образов, из образов переход к знакам.

В терминах кибернетики наблюдаемые зрительные сцены человек запоминает в буфер. На всякий случай зрительная память пишет в буфер сцены непрерывно. Способность видеопамати человека остановить запись и «открутить» обратно в буфер для повторного просмотра старые сцены - является важным свойством. Возвращенные повторно в буфер, они *обедняются*: из 3D переходят в 2D, обесцвечиваются, тускнеют эмоционально. Существенная деталь возврата в том, что на короткое время повторного видеопросмотра старого у человека буфер лишен возможности записывать настоящее. У животных «осмысление» воспринимаемого настоящего не прерывается, у них нет такой способности возврата к анализу и «осмыслению» прошлых сцен. Уже в этой способности зрительной памяти загружать в буфер повторного анализа старые видеосцены реализуется способность человека мысленно посмотреть на себя со стороны прошлого. Классическая точка зрения психологов на этот процесс у человека та, что за счет сравнения серии увиденных сцен идет отбор существенного. Сцены кодируются событиями, выделяются субъекты, поступки, объекты, отражающие события. Но кибернетическая трактовка этого процесса иная. За счет работы буфера аналоговое представление видеосцен перекодирует в дискретное представление в ходе сравнения похожих зрительных картин. Происходит не просто в отфильтровка ненужной информации, а сегментация видеосцен на части, дискретные, временные и пространственные участки, наложение этих участков. В ходе образного мышления такие процессы памяти способствуют началу процесса *смыслообразования*. Мышление выдвигает «встречные гипотезы» о том, почему именно такие события происходили с человеком. Для кодирования этой информации формируется код «функции» объекта для субъекта, код «цели» действия субъекта с объектом. Далее, начинается процесс поиска «причины» и «следствия» в событиях прошлого. Это сложный процесс, разный в зависимости от природы события, оставившего след в буфере памяти. Ребенок учится находить в череде событий уже не условнорефлекторные закономерности, а совершать рефлексивность первого порядка. Он учится «смотреть со стороны» на мотивы, потребности, направленность действий другого известного ему человека. Он учится находить какой-то смысл типа «причины-следствия» в цепочках поступков других людей.

На данном этапе отсутствует кодирование видеоклипов словами. Поэтому категориальных признаков у клипов объектов и действий еще нет. Но для создания метрики антропологической сходимости/несходимости объектов в этот период у ребенка уже формируется психологическое аналоговое пространство, ортогональные шкалы отображения степени сходимости/несходимости. В этом пространстве не отражаются цепи «причина-следствие» событий, но, в отличие от первого буфера, во втором буфере уже вместо конкретных видеосцен видеоклипы сравниваются смыслами (*функциями* объектов и *целями* действий).

Появление речи. Важным следующим у ребенка этапом нового перекодирования видеoinформации, повторно эпизодически загружаемой в буфер памяти, становится появление речи, речевого кода. Дискретные единицы видеосцен, обобщенные в результате видеоусреднения, далее дополнительно наделяются маркерами-словами. Согласно предлагаемой модели ребенок совершает декомпозицию видеосцен на видеоклипы сам, путем самообучения, без Учителя. Но, тем не менее, вербализацию видеоклипов ребенок затем совершает, обращаясь к социуму, к Учителю. Присваивание клипу звукового маркера слова осуществляется ребенком в ходе контакта со взрослыми носителями языка. Звуковой маркер присваивается в ситуации активного взаимодействия с Учителем и с соответствующим предметом. Аналогично звуковые маркеры в виде слова присваиваются типовым действиям. В словах, в синтаксисе фраз хранится информация о ранее накопленном социумом разбиении социально-типовых видеосцен на дискретные, пространственные или временные клипы. В психологии принято считать, что усвоение речи ребенок совершает подражая взрослым окружающим его. Эта концепция имеет контр-концепцию суще-

ствования у человека врожденных интенций овладения речью. Эта суть кибернетическая концепция не статистического подражания внешнему ряду стимулов, а выдвижения встречных гипотез. Ребенок не доверяя набранной от социума статистике мнений о явлениях, обязательно устраивает проверочный эксперимент антропологической целесообразности решений социума. Ребенок совершает словотворчество, сказкотворчество, стихотворчество, смысловотворчество и свое творение как встречную гипотезу предлагает социуму. Этот эксперимент по проверке взрослых перед подражанием им дети совершают в своей субкультуре, обязательно дистанцируясь на время эксперимента от социума. Ребенок сначала сам совершает эту дискретизацию непрерывного видеопотока бытия без речи. А затем выдвигает гипотезы, какие слова из лексикона взрослых, какие синтаксические конструкции фразы «угадали» им сформированной дискретизации с социальной он усваивает соответствующие нормы речи.

Кибернетический подход объясняет необходимость появления у ребенка речи как необходимость перекодирования информации из одной формы в другую. Образное мышление на основе видеоклипов и клипов действий с ними хорошо реализует процесс внутри одной особи, одного субъекта. Но человек, согласно мета-когнитивной концепции, появился как особый вид живых существ, которые выступают материальным носителем, переносчиком знаний из прошлого в будущее [1]. Замена видеоклипа устноречевым знаком совершалась с кибернетической целесообразностью ввести новый код, способный быть мета-независимым алгоритмом передачи знаний из прошлого в будущее.

Метод встречных гипотез. Согласно вышеописанной схеме ребенок, присваивая клипу слово, выдвигает гипотезы в социум об адекватности им сформированного клипа тому или иному знаку языка. Здесь такой взгляд следует пояснить. При присвоении видеоклипу некоторого слова ребенком выполняется кибернетический «эксперимент» с социумом: происходит однокоординатное воздействие на исследуемый объект. Ибо в языке социума одно слово от другого отличается «однокоординатно» по смыслу. Полисемия и синонимия в детской речи еще отсутствует. Ребенку проще убедиться, подходит ли смысл его видеоклипа к смыслу конкретного слова, Проще, чем в этом убедиться взрослым, студенту, решающему, какие оттенки имеются в значении слов-синонимов.

С появлением у ребенка речевого кода как второго дискретного способа описания сцен прошлого и настоящего у него с точки зрения кибернетики формируется еще один буфер памяти [2]. Аналогично первому, образному буферу в вербальный буфер субъект для словесно-логического анализа загружает из долговременной памяти опять те же видеоклипы, но с мгновенным перекодированием в словесное описание. С появлением вербального буфера (второй сигнальной системы) у субъекта появляется возможность передать мысль, смысл функции объекта и цели действия с ним другому субъекту. Появляется возможность записать мысль на бумажный или электронный носитель. Появляется возможность передавать смысл знаний, закономерности, открытые предыдущим поколением, последующему. С появлением знаков возникает материя-независимое кодирование знаний [3]. Знания начинают кодироваться так, что носитель информации уже не влияет на сущность информации.

Условие «тишины». Чтобы развить способность субъекта увидеть себя со стороны, необходимо еще одно существенное условие. С точки зрения кибернетики это условие «тишины». Поясним этот термин. Вышеописанные процессы повторного вызова в буфер прошлых сцен для их анализа обязательно требуют, чтобы субъект на время «закрыв глаза» на внешний мир. Под «тишиной» нами понимается условие проведения внутреннего эксперимента с блокировкой иных переменных, кроме одной. Чтобы эксперимент был «чистым», в науке существует условие оставлять только одну переменную и стараться блокировать прочие. Системогенез психики шел у человека так, что для глубокого осмысления уже запомненной видеоинформации он отключал на момент внимание от внешнего мира и сосредотачивался на своей памяти.

Резюмируя, можно сказать, что с точки зрения кибернетики для саморазвития в человеке способности посмотреть на себя со стороны, для сапознания своей психики необходима возможность проведения в буфере памяти экспериментов с видеоинформацией [4]. Эта возможность обеспечивается наличием у человека, в отличие от животных, а) нейронных структур буферов, б) словесной речи у окружающий его людей, в) моментов «тишины», блокировки поступления извне видеопотока. Суть эксперимента с точки зрения кибернетики в добавлении во внешний видеопоток дополнительной информации, которой в ней нет. Это информация антропологической природы: о видовой целесообразности дискретизации непрерывного видеопотока воспринимаемого на пространственные и временные сегменты, установлении причинно-следственных связей. Эту информацию человек не берет из социума, как принято считать. Он не доверяет социуму, а сначала синтезирует ее сам с помощью образной дискретизации. Собственные открытия субъект проверяет, выдвигая социуму встречные гипотезы, не противоречат ли они нормам социума. Поэтому механизм развития рассматриваемого фено-

мена недостаточно для объяснять только системогенезом, перцептогенезом психики. На входе этого механизма лежит целесообразность чисто кибернетической природы: перевода информации из аналоговой формы в дискретную с добавлением антропологической составляющей.

Заключение. Можно сформулировать отличия предложенной кибернетической трактовки развития психики ребенка от классической трактовки системогенеза.

1. Классическая позиция психологии и педагогики такая, что в акте передачи ребенку знаний от социума обязательно должен принять участие Учитель. Учитель должен продемонстрировать ребенку прототип. Без Учителя системогенез и метакогнитивные процессы в онтогенезе у ребенка сами по себе произойти не в состоянии. И Л.С. Выготского позиция аналогичная: сначала Учитель должен продемонстрировать ребенку прототип действия, затем ребенок постепенно выучивается выполнять это действие самостоятельно.

2. Кибернетическая позиция в отношении условий более жесткая. Для передачи ребенку опыта социума недостаточно демонстрации Учителем ученику прототипа действия. Ученику недостаточно видеть учителя в кино, недостаточно прочесть о прототипе в книге. Этим демонстрациям опыта Учителя и социума ребенок, на всякий случай, из осторожности, не верит и автоматически не подражает. Ребенок устраивает проверку в виде эксперимента в субкультуре антропологической целесообразности воспринятых от социума прототипов. Для этой проверки ребенку необходимы эпизодически уединение от социума, от Учителя, детская субкультура, сверстники, сюжетно-ролевые с ними игры, режиссерские игры с самим собой. Необходима семейная субкультура родителей.

3. Ребенку необходимо научиться повторно загружать в буфер своей памяти картины прошлых событий. За счет повторной актуализации прошлых событий в буфере памяти, во время уединения, в субкультуре, субъект «открывает» свою *функцию* увиденным предметам, свою *цель* чужим действиям. Поэтому более правильно считать, что ребенок этим не *отражает*, а антропологически *искривляет* материальное пространство вокруг себя. Ребенок в отношении *функции* предметов и *целей* действий с ними руководствуется не статистикой, скрытой в поведении социума, а выдвигает социуму встречные гипотезы (концепция Ж. Пиаже) о том, правильно ли он интерпретировал смысл воспринятого. Примером могут служить явления словотворчества в речи детей, сказкотворчества, стихотворчества, смыслотворчества.

4. В совокупности только при соблюдении данных условий, вытекающих из кибернетической модели, возможно у ребенка формирование способности «посмотреть на себя со стороны».

Библиографический список

1. Лосик Г. В. 2017. Антропологическая информация о вариативности сообщения // Информационные технологии. М., № 23 (2), С. 150-157.
2. Лосик Г. В., Гапоненко Ф.А., Минеева А. В. 2017. Психология сознания человека и цифровые технологии Развитие Информатизации и государственной системы научно-технической информации (РИНТИ-2017) Минск, С. 370 – 373.
3. Лосик Г. В., Кульчицкий В.А., Лазаревич А.А., Чеховских М.И. 2017. Ограниченность интернета как канала передачи образной информации // РИНТИ-2017. Минск, С. 353-358.
4. Лосик Г. В. 2017. Пользователь интернета как клон социума // Международный конгресс «Психология XXI столетия» Ярославль, С. 125 – 131.

УДК 159.9

НАУКА, СИСТЕМОГЕНЕЗ И ПРОБЛЕМА ОБЪЯСНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В.А. Мазилев

д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы объяснения. В работе констатируется, что проблема объяснения в современной психологии не только не решена, но даже и не обсуждается в достаточной степени. В статье выявлены причины недостаточной популярности этой проблемы. Констатируется, что на фоне безразличного отношения самих психологов к этой проблеме, отсутствие продвижения в разработке этой важнейшей проблемы в свою очередь является

препятствием на пути развития психологии. В статье намечены первоочередные задачи, связанные с разработкой теории объяснения в психологии. В статье обсуждается статус теории системогенеза. Утверждается, что теория системогенеза, разработанная П.К. Анохиным, по своим характеристикам соответствует статусу эпистемологии. Соответственно, можно говорить о системогенетической эпистемологии в психологии, разработанной В.Д. Шадриковым.

Ключевые слова: системогенез, объяснение, понимание, психология, Ж. Пиаже, психологическое исследование, предмет психологии, исследование, эпистемология, П.К. Анохин, В.Д. Шадриков.

Давно хотелось с трибуны традиционной ярославской конференции по проблемам системогенеза поделиться некоторыми соображениями по вопросу, несомненно относящемуся к теории системогенеза, но вместе с тем очевидно и выходящему за его рамки. Речь идет о проблеме объяснения.

Объяснение относится к одной из трех вечных проблем психологии. Автор настоящих строк хорошо отдаёт себе отчет в том, что любое проявление селективности такого рода чрезвычайно субъективно, но тем не менее: вечные проблемы, согласно нашей позиции, это проблемы предмета, метода и объяснения.

Обратимся к объяснению. Уже в античной науке и философии объяснение было несомненной ценностью. Известно выражение Демокрита, согласно которому, он бы за одно причинное объяснение отдал персидский престол. Понять до конца одну причину, полагал философ, значит овладеть пониманием причинности в целом. Понять его можно, эта логика сохранилась и в двадцатом веке. Говоря об античности, нельзя не вспомнить Аристотеля и его учение о причинах, согласно которому, выделяется четыре вида причин: материальная причина, по началу движения, по концу движения, по форме. Вряд ли стоит специально акцентировать, что к одному и тому же явлению или вещи приложимы различные причины: иными словами, одни и те же вещи могут объясняться по-разному, в зависимости от используемых видов причин [1].

Не будем в рамках статьи, имеющей ограниченный объем, ставить перед собой вопрос: почему в истории культуры и науки рассматривались преимущественно причинно-следственные объяснения? Факт этот очевиден, примем его, оставив объяснения (прошу простить за невольный каламбур) для другого случая. Факт состоит в том, что множественность объяснений ушла, уступив место узко понимаемой причинности – почти исключительно как причинно-следственному объяснению. Если причинно-следственное объяснение, как можно полагать, полностью устраивает естественные науки, то про все науки такого сказать, разумеется, нельзя. Хуже другое, множественность объяснения все же вернулась, но, увы, совсем в другом, непродуктивном варианте. Об этом, анализируя работу Ж. Пиаже, мы еще скажем.

Пока же отметим важную для нашей темы вещь: у объяснения, если это действительно вечная проблема, должны быть противники. Не бывает так, чтобы никто не усомнился в очевидном. Противником объяснения был, как известно, О. Конт (и потом, позже Э. Мах). Обратим внимание на то, что знаменитый контовский закон трех стадий есть не что иное как акцентирование смены способов объяснения: теологическая – объяснение за счет сверхъестественного, метафизическая – объяснение за счет абстрактных сущностей, а собственно позитивная – объяснение через закон. Эрнст Мах решил упразднить и закон, но сумма описаний осталась, так что можно смело сказать, что принципиально ничего не изменилось.

И Маркс был прав в том, что философы раньше лишь объясняли мир. Тогда как дело в том, чтобы его изменить. Марксу это удалось: и первое, и второе. Но я бы вспомнил парафраз, принадлежащий А.А. Зиновьеву: «Философы раньше объясняли мир, теперь они и этого не делают».

Это не просто шутка. Зиновьев был прав, потому что философия (она же гносеология, методология, эпистемология) марксизма перестала объяснять. Важнейшая функция растворилась в философии диалектического и исторического материализма как философской методологии, которая была призвана объяснить все. Для цельности картины молчаливо предполагалось, что объяснение это есть причинно-следственное объяснение. Философы действительно перестали объяснять: используя причинно-следственное объяснение за пределами естественных наук, они (как и специалисты в этих «неестественно-научных» областях) часто порождали такие объяснения, которые мало удовлетворяли представителей психологии, о которой мы ведем речь в данной статье. Иными словами, получалось не объяснение, а псевдообъяснение – «от-объяснение» («explane away» - от глагола отъ-объяснить, по аналогии с отфутболить, отделаться, отмахнуться)... Это уже выражение другого замечательного российского философа Мераба Константиновича Мамардашвили.

Не случайно, на наш взгляд, что знаменитая книга Е.П. Никитина «Объяснение – функция науки» [10] имела такой успех: в ней было убедительно показано, что существует несколько видов объяснения. Многие психологи впервые слышали – как это ни покажется удивительным – о том, что причинно-следственное объяснение не есть единственный и универсальный вид объяснения. В книге было показано, что видов объяснения много. И они разные... И их можно использовать. Правда, инерция мышления велика, а традиции сильны. Распространенный миф, конечно, не исчез, но прорыв состоялся.

Поскольку объем статьи ограничен, поставим перед собой конкретный вопрос. Есть ли в современной психологии приемлемая теория объяснения?

Собственно говоря, претендент всего один. Вообще говоря, создается впечатление, что отечественная психология вполне безбедно существует и без теории объяснения. Выполняется множество исследований, в большинстве из которых объяснения вообще не происходит, так как авторы довольствуются лишь интерпретацией. Логика в данном случае проста: нет и не надо. И чтобы завершить рассуждения об этом грустном моменте, отметим, что в кандидатских диссертациях наиболее частым недостатком является либо отсутствие интерпретации, либо слабая интерпретация.

Отметим, что в зарубежной психологии проблеме объяснения посвящено значительное количество работ [20-25] и мн.др. На русскоязычном пространстве претендент один – теорией объяснения может считаться лишь концепция Ж. Пиаже. В 1966 году вышло руководство по экспериментальной психологии под редакцией П. Фресса и Ж. Пиаже, точнее первые два выпуска под одной обложкой. Сказать кстати, французское издание было осуществлено в 1963 году и включало в себя 9 томов. В СССР было издано всего 6 выпусков, на три оставшихся не хватило пороку и времени (издание осуществлялось в течение 12 лет, но так и осталось незавершенным). В первом выпуске помещена работа Ж. Пиаже [23]. Как нам представляется, важнейшее значение в современной истории отечественной психологии для понимания проблемы объяснения имела публикация перевода этой статьи Ж. Пиаже на русский язык (рус. перевод, 1966) [11] и статья А.В. Юревича в «Психологическом журнале» (2006) [18], в которой, в частности, был поднят чрезвычайно актуальный вопрос о видах объяснения в психологии. Разрыв в сорок лет не должен смущать – это свидетельство «повышенного» внимания психологов к этой важнейшей проблеме.

Психологам, как известно, свойственно небрежное отношение к терминологии. В классической работе Ж. Пиаже приводится широко известная классификация форм объяснения. В тексте статьи Пиаже называет выделенные им 7 классов объяснений также типами. Как легко понять, все эти формы (кроме одной, связанной с конструктивными построениями) предполагают исключительно причинно-следственное объяснение. Для Пиаже существует лишь одно объяснение – причинно-следственное. Оно не применимо к сознанию, как полагает Ж. Пиаже, поэтому там используются «заменители» причинного объяснения – логические импликации: «понятие причинности не применимо к сознанию. Это понятие применимо, разумеется, к поведению и даже деятельности; отсюда и разные типы причинного объяснения, которые мы различаем. Но оно не «подведомственно» сфере сознания как такового, ибо одно состояние сознания не является причиной другого состояния сознания, но вызывает его согласно другим категориям» [11, с. 190].

Констатируем, что и для Ж. Пиаже существует лишь один вид объяснения – причинное объяснение. Пиаже по образованию и образу мышления биолог, так что такой вывод нас не удивит. Пиаже отмечает, что «существуют два основных типа или по крайней мере два полюса в объяснительных моделях в зависимости от того, направлены они на: а) сведение сложного к более простому или психологического к внепсихологическому или б) на конструктивизм, в большей или меньшей степени остающийся внутри границ «поведения». Так как модели редукционистского типа в свою очередь могут сохранять преимущественно психологическую окраску или, напротив, стремиться к сведению психического к фактам, выходящим за его пределы, мы фактически приходим к трем крупным категориям (А-В), причем каждая из двух последних предполагает три разновидности» [11, с. 167].

Приведем эту классификацию Пиаже [11, с. 167-68].

А) Психологический редукционизм: он состоит в поисках объяснения определенного числа различных реакций или действий посредством сведения их к одному и тому же причинному принципу, остающемуся неизменным в ходе преобразований. Б) Формы редукционизма, объясняющие реакции и действия ссылкой на факты, выходящие за пределы психологии. Отсюда три разновидности: Б1) Социологические объяснения в психологии, или вообще психосоциальные объяснения, пытающиеся объяснять индивидуальные реакции с точки зрения взаимодействий между индивидами или структур социальных групп различных уровней. Б2) Физикалистские объяснения, которые исходя, из изоморфизма психических и ор-ганических структур соответственно моделям

поля, основывают в конечном счете эти последние на физических соображениях. Б3) Органистские объяснения вообще, сводящие психологическое к физиологическому. В) «Конструктивистские»: такие типы объяснения, которые, предусматривая, конечно различного рода сведения (так как это по крайней мере один из аспектов всякого объяснения) делают основной акцент на процессах конструкции. В1) Модели типа «теории поведения», которые обладают тем общим признаком, что координируют различные законы обучения в системы, сосредоточенные на приобретении новых форм поведения. В2) Модели чисто генетического типа, при помощи которых исследователи ищут в развитии некоторые конструктивные механизмы, способные объяснить появление нового опыта, не прибегая только к приобретенному опыту. В3) Абстрактные модели, которые не предполагают выбора между различными возможными субстратами, чтобы лучше выявить в самой общей форме, соответствующей психологическим требованиям, механизм самих конструкций.

Констатируем, что в представлении Пиаже типы объяснения связаны с различными сведениями, используемыми в психологии. Иными словами, формы разные, но тип – один.

В предыдущих работах было показано, что неудовлетворительное решение проблемы объяснения связано с ограниченным пониманием самого объяснения: оно трактуется исключительно как причинно-следственное, другие виды в методологических построениях практически не используются; в теории объяснения используется конструкт «сознание», который рассматривается отдельно от конструкта «поведение»; неправомерно постулируется изоморфизм сознательных и физиологических процессов. Было показано, что построить современную концепцию объяснения в психологии можно будет лишь тогда, когда будут преодолены эти стереотипы, а само понятие объяснение будет рассмотрено в более широком контексте структуры психологического исследования [8, 9].

Обратим внимание на то, что, по нашему мнению, она содержит существенные недостатки. Подробно они анализируются в другой работе (см. [8, 9]). Здесь назовем лишь некоторые.

Пиаже анализирует объяснение в психологии «в чистом виде». В качестве модельного примера в его работе используется объяснение факта. Однако хорошо известно, что факт не является исходной точкой психологического исследования. В психологии факт чаще всего «вызывают» или на него «ссылаются» (П. Фресс). Проблема объяснения может быть адекватно решена в том случае, если она анализируется не изолированно, а включена в более широкий контекст, в который включен и факт. Тогда становится ясно, что факт методологически не «нейтрален», а вызван действиями исследователя. Реконструировать действия исследователя означает найти ключ к его пониманию факта (и его объяснению).

Пиаже в своем анализе объяснения не использует исторического подхода. Свой анализ Пиаже строит на материале современной психологии, тех теорий, который оформились в психологии к середине двадцатого столетия. Как нам представляется, понять механизмы объяснения в области психологии можно только в том случае, если при разработке теории объяснения использовать опыт историко-методологических исследований, анализирующих способы объяснения, сложившиеся исторически.

Пиаже считает, что единственным способом объяснения является объяснение причинно-следственное. Надо заметить, он не одинок в своей симпатии к этому виду объяснения. Как будет показано далее, причинное объяснение – это простое объяснение. Таким образом, в качестве способа объяснения неизбежно предполагается редукция. Как свидетельствует работа Пиаже, в итоге именно так и оказывается – объяснение сводится к редукции, а формы его обусловлены используемым «субстратом».

Ж. Пиаже разрывает и противопоставляет сознание и поведение. В данном случае заметим, что еще С.Л. Рубинштейн в 1930-е годы убедительно показал, что такой разрыв пагубен и малоперспективен для психологии. Позиция Пиаже в этом вопросе представляется анахронизмом.

Жан Пиаже за предмет психологии в данном тексте принимает сознание. Конечно, интеллект как система скоординированных операций тесно связан с сознанием, так что его выбор понятен. Вопрос, однако, в другом: насколько этот выбор удачен. Прежде всего заметим, что сознание представляет собой не лучшую трактовку предмета психологии. Сознание, по всей видимости, – только часть реального предмета психологии. Не будем здесь обсуждать соотношение сознания и предсознания (по Фрейду или по учению йогов). Разорвав сознание и поведение, определив сознание как содержание психологии и выведя его из сферы причинности, поведение «отписав» организму и в этой области сохранив причинность, Пиаже обрекает себя на обращение к психофизиологическому параллелизму. Ж. Пиаже, как и большинство авторов подобной ориентации, считает необходимым «допустить существование двух различных рядов явлений, один из которых образован состояниями сознания, а другой – сопровождающими их нервными процессами (причем всякое состояние сознания соответствует такому процессу, а обратное было бы неверно). Связь между членами одного

из рядов и членами другого ряда никогда не является причинной, а представляет собой их простое соответствие, или, как обычно говорят, «параллелизм» [11, с. 188].

Короче говоря, предмет оказывается разорванным: большая его часть попадает в сознание, хотя какая-то часть все же остается в поведении. Как можно полагать, это самая главная недоработка Пиаже: не определив четко свое понимание предмета, Пиаже вернулся в традицию оппозиции «сознание» - «физиологические процессы».

В действительности из проведенного краткого рассмотрения основных положений теории Ж. Пиаже можно сделать следующий вывод. В современной психологии теория объяснения, разработанная Ж. Пиаже, не может быть принята в качестве основы. Анализ свидетельствует, что:

- говоря о сознании, Пиаже подменяет психологию логикой. В результате реально предмет психологии оказывается разорванным между «сознанием» и «поведением/деятельностью». Де факто Пиаже отождествляет его с сознанием;

- Пиаже отказывает сознанию в наличии в его сфере причинности, но это означает, в первую очередь, то, что к сознанию применимы другие виды объяснения, неизвестные (или не оцененные) Пиаже (например, представленные в указанной выше работе Р. Брауна).

Поскольку остро необходима рабочая концепция объяснения в психологии, психологическому сообществу необходимо предпринять актуальные усилия, направленные на разработку концепции объяснения, отвечающей задачам сегодняшнего дня. В качестве возможного первого шага в указанном направлении эскизно наметим некоторые действия, потенциально полезные для разработки такой концепции.

Прежде всего необходимо преодолеть выявленные недостатки традиционной трактовки объяснения.

Необходимо включить объяснение в более широкий контекст, такой, в котором представлены другие методологические концепты. Желательно это должна быть схема структуры психологического исследования.

Необходимо, разумеется, признание множественности видов объяснения, отказ от монополии причинного объяснения.

Новая концепция объяснения потребует новой трактовки предмета психологии, так как вариант Ж. Пиаже представляется неудовлетворительным.

Необходим отказ от концепции психофизического параллелизма. Положение об изоморфизме физиологических и психологических структур никак в его работе не обосновано. Заметим, что реально у Пиаже речь идет об изоморфизме логики и физиологии (на эту подмену мы уже обращали внимание).

Необходим перенос объяснения в структуру предмета. Последнее, как представляется, требует хотя бы минимального комментария. Дело в том, что использование понятия «совокупный предмет психологии» позволяет осуществить требование, сформулированное некогда Э. Шпрангером, согласно которому психическое должно объясняться посредством «psychologica – psychological».

Остановимся здесь лишь на одном вопросе.

Как нам представляется, включение проблемы объяснения в более широкий контекст позволяет лучше понять специфику объяснения в психологии. По нашему мнению, задать такой контекст может схема соотношения теории и метода в психологии [5-9]. Обратим специальное внимание, что никоим образом не настаиваем, что этот путь является единственно правильным. Альтернативным, к примеру, может являться другой путь выхода на проблему объяснения, исходящий из другой более общей системы – системы психологического знания. Возможно создание объединенной модели.

Здесь – с целью иллюстрации – используем те наработки, которые есть.

Соотношение между теорией и методом в психологии периода ее становления как самостоятельной науки может быть представлено в виде схемы (см. рис. 1). Остановимся лишь на некоторых результатах этого исследования в связи с проблемой объяснения. На наш взгляд, такое рассмотрение позволяет лучше понять происхождение объяснения в научном психологическом исследовании, проследить эволюцию форм объяснения на ранних этапах развития психологической науки. Единство теории и метода достигается за счет того, что теория как результат исследования и метод как средство его осуществления имеют общие корни, которые могут быть обнаружены в предтеории (отдельные компоненты предтеории определяют различные уровни метода). Предтеория - комплекс исходных представлений, являющихся основой для проведения эмпирического или теоретического психологического исследования. Предтеория предшествует не только теории как результату

исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория представляет собой структурный инвариант. В структуре предтеории представлены: идея метода, базовая категория, моделирующие представления. Последние три компонента задают исследовательскую организующую схему.

Отсюда становится ясно, почему в одном случае используется, к примеру, «структурный» вариант самонаблюдения, нацеленный на выделение и описание элементов психического явления, тогда как в другом случае используется «функциональный» вариант самонаблюдения.

Наличие уровней в структуре метода позволяет по-новому подойти к проблеме инвариантности и вариативности метода. Применение того или иного метода позволяет получить эмпирический материал. Описание как функция и задача науки в психологических концепциях периода становления психологии как самостоятельной дисциплины может быть представлено следующим образом. Полученный эмпирический материал подлежит интерпретации. Первоначально интерпретация предполагает упорядочение данных посредством интерпретирующей категории. Производной от интерпретирующей категории является интерпретационная (объяснительная) схема. В качестве таковых выступают на первых этапах те же самые категории: структура, функция и процесс. В таких случаях протоколы опыта «редактируются» (по удачному выражению психологов Вюрцбургской школы). Интерпретация здесь, фактически, сводится к тому, что эмпирические данные упорядочиваются в направлении, заданном интерпретирующей категорией. На ранних этапах развития психологии как самостоятельной науки базовая и интерпретирующая категории совпадают. В этом случае продуктом интерпретации является описание. Его в психологии рассматриваемого начального периода называют теорией. Если ставится задача объяснения, то возможны варианты: первый – объяснение за счет обращения к физиологии. Второй вариант состоит в том, что, кроме интерпретации посредством категории, совпадающей с базовой, дополнительно происходит реинтерпретация посредством другой категории. Реально объяснение чаще всего на этом этапе ограничивается декларативным указанием на возможность объяснения (объяснения в действительности не происходит). В плане постановки проблемы объяснения важным является случай, когда начинает использоваться объяснительная категория, не совпадающая с базовой. Это можно считать первой формой собственно психологического объяснения.



Рисунок 1. Соотношение теории и метода в психологии

В дальнейшем по мере развития психологии процедуры объяснения усложняются. В первую очередь происходит усовершенствование самих исследовательских схем. Психология довольно быстро проходит этап, когда используется одна базовая категория. Вначале используются аналитический структурный подход, затем функциональный. Функциональный имеет перед структурным явные преимущества в силу своей естественной целостности. Затем появляются процессуальный, генетический, уровневый. Довольно скоро обнаруживается, что можно использовать не одну базовую категорию, а их сочетание: структура и функция, функция и структура, структура и генезис и т. д.

Поскольку нас интересует, в первую очередь, объяснение, обратим внимание на то, что в качестве объясняющих категорий используются те же самые, что и входят в структуру организующей схемы: структура, функция, процесс, генезис и уровень. Как мы видели, на самых первых этапах при объяснении используется та же категория, что и при исследовании, затем интерпретация может проводиться с помощью другой объясняющей категории, что можно считать первым вариантом собственно психологического объяснения.

На следующих этапах развития психологии практикуются усложненные объяснения. Они представляют собой использование не одной, а сочетания объясняющих категорий: структура и функция, функция и структура, структура и генезис и т. д.

Вопрос о сложных объяснениях достоин отдельного обсуждения. Выше мы уже частично касались этого вопроса. В данном случае обратим внимание, что мы говорили о том, что могут быть выделены виды объяснения в зависимости от сочетания объясняющих категорий. Но при этом мы совсем не учитывали, что выделение тех или иных видов объяснения связано также с использованием определенных моделирующих представлений. Их роль чрезвычайно велика как на этапе организации исследования (не случайно моделирующие представления наряду с идеей метода и базовой категорией (базовыми категориями) входят в структуру организующей схемы), так и на этапе объяснения. Аналогичным образом моделирующие представления входят в состав объяснительной схемы. Различные сочетания базовых категорий и моделирующих представлений создают дополнительные возможности для выделения видов объяснения. Отметим, что это практически не исследованный вопрос, требующий своего изучения.

Таким образом, появляется значительное число оснований, которые необходимо учесть при будущей разработке общей теории объяснения.

Хотелось бы сделать еще одно важное замечание по поводу перспектив использования уровневых объяснений в психологии. В этом отношении отметим многолетние исследования М.С. Роговина и его последователей, посвященные структурно-уровневым исследованиям психики [12-14; 3]. Г.В. Залевский резюмирует результаты реализации данного подхода следующим образом: «В результате проведенных исследований М.С. Роговин и его ученики, следуя таким мыслителям, как Аристотель, Х. Джексон, П. Жане и Н.А. Бернштейн, пришли к заключению о возможности объяснять закономерности многих видов деятельности и поведения их структурно-уровневой организацией... Под последней имеется в виду идеализированное соотношение целей и средств деятельности, когда уровень цели выступает как высший, то есть направляющий и регулирующий, а средства образуют иерархическую структуру, подчиненную этому уровню цели. Совершаемые человеком (в психологическом исследовании – испытуемым) действия осуществляются в рамках этой структуры, но вместе с тем они образуют и иную – уже динамическую (в нашей терминологии акциональную (от франц. action – ‘действие’; необходимо отличать акциональные уровневые структуры от уровневых структур личности, хотя между ними есть и много общего) структуру соответствия самих действий идеализированной структуре целей и средств. Уровни этой акциональной структуры определены многими параметрами (адекватность цели, время, наличие или отсутствие ошибок, легкость выполнения, способ кодирования и т. д.). Следует отметить, что наличие акциональных уровней не очевидно, они являются результатом специально проведенного психологического анализа» [3, с. 43–44].

Обратим особенное внимание на то, что идеи структурно-уровневого подхода и наработки в области структурно-уровневого объяснения необходимо использовать при построении общей концепции объяснения в психологии.

В рамках нашего подхода, как можно было увидеть, виды объяснения выделяются в зависимости от использования тех или иных объясняющих категорий. Схема соотношения теории и метода была приведена для иллюстрации того, что объяснение рассматривается в данном случае как сложный феномен: факты, подлежащие объяснению, добываются с помощью исследовательской организационной схемы, интерпретируются и объясняются с помощью объяснительной схемы, в которую входят объясняющие категории.

Вопрос о том, как соотносятся различные виды объяснения, в том числе и выделенные по иным основаниям, например, как в эмпирической классификации Брауна, в данной статье не обсуждается, так как это должно быть предметом специального исследования. Настоящая публикация является первой, в которой реализуется новый подход. Поэтому заметим также, что в данной статье не обсуждается роль моделирующих представлений в объяснении тех или иных фактов. Скажем только, что, как можно полагать, именно различия в моделирующих представлениях субъектов выступают в качестве главной причины неправильного понимания в структуре объяснения. Отметим, что в современной психологии становится чрезвычайно актуальной проблема соотношения видов объяснения, выделенных по разным основаниям.

Переходя к заключительной части статьи, необходимо остановиться на вопросе, связанном с трактовкой понятий «наука», «философия» и «системогенез». Эта часть необходима – не только для того, чтобы главный редактор сборника не выбросил статью как не соответствующую тематике конференции, но и от того, что настало время расставить точки над «i»...

Теория системогенеза, использованию которого в пространстве научной психологии посвящена настоящая конференция (также как и все предыдущие – конференция 2018 года по счету уже восьмая), многими понимается если не неправильно, то (употребим более мягкое выражение) облегченно, в стиле «лайт». Похоже, конечно же, но не то же самое.

Воспользуемся каноническим текстом из Большой медицинской энциклопедии: «Системогенез (греч. systema - целое, составленное из частей + genesis происхождение) - процесс морфофункционального формирования в пре- и постнатальном периодах онтогенеза функциональных систем, обеспечивающих возможность приспособления организма к условиям окружающей среды. Концепцию С. создал П.К. Анохин. По его определению, С. - это избирательное и ускоренное по темпам развитие в эмбриогенезе разнообразных по качеству и локализации структурных образований, к-рые, консолидируясь в целом, интегрируют полноценные функциональные системы, обеспечивающие новорожденному выживание. Такое избирательное объединение разнородных структур организма в функциональные системы, в свою очередь, становится возможным только на основе гетерохронии в закладках и темпах развития и в моментах консолидации этих структур на протяжении всего эмбрионального периода» [2].

Обратим внимание на то, что концепция системогенеза создана знаменитым отечественным физиологом (и философом) Петром Кузьмичом Анохиным (1898-1974). Даты жизни как напоминание, что вся его научная деятельность прошла при советской власти и о том, как соотносятся наука и философия в социалистическом обществе он (на материале своей собственной биографии) знал хорошо.

Понять смысл концепции лучше можно тогда, когда мы поймем против чего направлена концепция. Она направлена против органогенеза.

«Учение о С. возникло в процессе разработки общей теории функциональных систем. П.К. Анохин пришел к выводу, что С. является одной из общих закономерностей эволюционного процесса. Параллельное исследование структуры и функции развивающегося организма различных животных, птиц и плода человека показало, что представление о формировании функциональных систем в эмбриогенезе принципиально отличается от общепринятого объяснения процесса созревания на основе принципа органогенеза» [2].

Приношу извинения за необходимость приведения еще одной длинной цитаты: «В эмбриональном периоде происходит избирательное развитие ряда структур или их частей, различных по локализации и анатомическим связям, к-рые, объединяясь, образуют жизненно важные для развивающегося организма системы, приспособляющие его к новым условиям существования. Характерным признаком этого развития является гетерохронность, т.е. различия во времени закладки и скорости созревания структур в процессе их объединения в систему. Выделено два типа гетерохроний - внутрисистемные и межсистемные. Так, закладка ядер лицевого и тройничного нервов, входящих в систему сосания, обеспечивающую поддержание жизни новорожденного, происходит значительно раньше закладки ядер других черепно-мозговых нервов - еще на стадии незакрывшейся нервной трубки. Миелинизация лицевого нерва, составляющего эффекторный компонент этой системы, развивается с различной скоростью (так наз. принцип фрагментации органа). В первую очередь миелинизируются ветви, идущие к мышцам рта, к-рые обеспечивают акт сосания. Характерно, что и эти ветви миелинизируются не одинаково во времени (внутрисистемная гетерохрония). Позднее начинается миелинизация лобных ветвей и ветвей, иннервирующих мимические мышцы (принцип межсистемной гетерохронии). В такой же последовательности происходит цитологическая дифференцировка клеток ядра лицевого нерва. К моменту рождения система сосания является достаточно созревшей и способна обеспечить выживание новорожденного (принцип минимального обеспечения). Однако совершенствование этой системы продолжается и в постнатальном периоде за счет образования новых связей по принципу условного рефлекса. Еще нагляднее явления гетерохронии прослеживаются на примере развития моторных клеток спинного мозга, иннервирующих мышцы рук и плечевого пояса плода человека. Раньше всех созревают нервные клетки, иннервирующие мышцы кисти, к-рые выполняют самую раннюю функцию руки - хватательный рефлекс. При этом нарушается закон проксимодистального развития. Так, нервные клетки спинного мозга, иннервирующие сгибатели пальцев, созревают раньше, чем клетки, иннервирующие дельтовидную мышцу. Такое же избирательное по времени созревание проводящих путей наблюдается при объединении отдельных структур в целостную систему, дающую приспособительный результат (принцип консолидации). Показано, что коллатерали нисходящих нервных путей из ствола мозга прорастают к мотонейронам спинного мозга, иннервирующим кисть, ранее, чем коллатерали, идущие к нервным клеткам, иннервирующим

дельтовидную мышцу, расположенную более проксимально. Т.о., морфологическое развитие зародыша осуществляется не по принципу органогенеза, а за счет избирательного созревания тех частей какого-либо органа, к-рые участвуют в приспособительной деятельности плода и новорожденного» [2].

Цитата была необходима для того, чтобы понять, что на уровне эмбриологии имела место глубокая проработка вопросов, что принципы появились как обобщение многолетних тщательнейших исследований. Эмбриологическая проработка позволила поставить задачу формулирования общей теории функциональных систем, что было, как хорошо известно, успешно осуществлено П.К. Анохиным. Я убежден, что он очень хорошо сознавал масштабы содеянного им. Только в условиях господства учения, которое было и всеильно и верно (я имею в виду диалектический и исторический материализм как философию познания и философскую методологию науки в целом).

Учение о общей теории функциональных систем это без сомнения новый и оригинальный подход в науке. Но это куда больше, чем просто подход. В этом легко убедиться, если обратиться к началу настоящей статьи. Когда определяется предмет, метод, способ объяснения для нескольких наук, впору говорить об эпистемологии. Поэтому я стану утверждать, что П.К. Анохиным было разработано особое учение – системогенетическая эпистемология. По ясным причинам Анохин не мог определить свой подход как эпистемологию, он вынужден был писать о философских аспектах теории фууенкциональных систем. Настала пора воздать должное и вернуть теориям П.К. Анохина законный статус.

Зарубежная наука и философия науки, кстати, совсем не боятся таких обобщений. Там мы можем найти множество эпистемологий. Так вот один из полноценных и эвристически работающих вариантов эпистемологии был разработан П.К. Анохиным, выдающимся отечественным физиологом и мыслителем.

Системогенез находит применение и в психологии. В этом отношении стоит отметить, что честь и слава распространения идей системогенеза на сферу психологии принадлежит В.Д. Шадрикову [17]. В рамках настоящего текста, учитывая, что это статья для конференции в честь Владимира Дмитриевича Шадрикова, представлять его нет никакой необходимости. Им первоначально на материале производственного обучения, а затем в масштабах психологии труда рассмотрен и проанализирован процесс формирования систем. В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели. В психологии труда и инженерной психологии вопросы системогенеза профессиональной деятельности наиболее детально проработаны В.Д. Шадриковым [17].

За практически сорок лет реализации идей системогенеза в психологии – подчеркну системогенетической эпистемологии в психологии – получили широчайшее распространение. Доказательством является сегодняшняя конференция. Учебная и трудовая деятельность, общение, развитие способностей давно и успешно исследуются в рамках системогенетической эпистемологии. Она находит свое применение в относительно новых для идеологии системогенеза сферах – например, при разработке методологии или истории психологии.

В чем я вижу непреходящее значение психологической системогенетической эпистемологии? Оно, на мой взгляд, состоит в том, что позволяет дать реальное решение психофизиологической проблемы – этой скалы преткновения – не декларативное, как у Б. Спинозы или С.Л. Рубинштейна, а реальное. Смысл ее решения состоит в том, что соотнесение психического и физиологического не поэлементное, а целостное: функциональная система обеспечивает психическое: если предметом психологии является внутренний мир, то его функционирование и развитие обеспечивается работой соответствующей системы [16].

И самое последнее. Мы начали с проблемы объяснения, которая решается в современной психологии. Стоит определить, как соотносятся системогенетическая эпистемология В.Д. Шадрикова и объяснение.

Системогенетическая эпистемология, естественно, шире, чем эпистемологическая проблема. Системогенез как научный подход предполагает определенную теорию, исследовательскую ориентацию, исследовательские и организационные схемы исследования, а также определенные способы научного объяснения, принятые в данной эпистемологии. В этом смысле системогенез как эпистемология, конечно, шире, чем складывающаяся научная психология объяснения.

С другой стороны, общая теория психологического объяснения (во всяком случае, когда она будет разработана) должна представлять собой более широкую по объему конструкцию, так как предполагает описание и анализ объяснений, используемых не только в рамках системогенетической

эпистемологии, но и других видов и типов объяснений, реализуемых в других научно-психологических подходах и эпистемологиях. В этом смысле будущая теория объяснения будет выходить за рамки системогенетической эпистемологии.

Завершая статью, отмечу, что творческий диалог между системогенетической эпистемологией и исследованиями, направленными на изучение объяснения, представляется достаточно перспективным и взаимопользным.

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 18-013-00137

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. - 550 с.
2. Голубева Е.Л. Системогенез // Большая медицинская энциклопедия [электронный ресурс] // <http://бмэ.орг/index.php>
3. Залевский Г.В. Объяснение и понимание против «циклопной» психологии // Методология и история психологии. 2008. Том 3. Выпуск 1, с. 41-47.
4. Козлов В.В., Мазиллов В.А., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. М.: МАПН, Изд-во Института психотерапии, 2018. 716 с.
5. Мазиллов В.А. Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии: Научный журнал. Т.3. Вып. 1, 2008, с. 58-73
6. Мазиллов В.А. Методологические проблемы психологии: объяснение и редукционизм // Ярославский психологический вестник. Вып. 20. М.- Ярославль, «Изд-во Российское психологическое общество», 2007, с. 15-20.
7. Мазиллов В.А. Понимание. Объяснение. Творчество // Вокруг «Стен и мостов»: размышления о методологии психологической науки. Сб. статей / под ред. В.А. Мазилова. — Электрон. текстовые дан. — Ижевск: ERGO, 2016. С.10-45.
8. Мазиллов В.А. Объяснение и понимание в научной психологии // Ярославский психологический вестник, 2018, № 41, с. 29-37.
9. Мазиллов В. А. Разработка концепции объяснения в психологии // Ярославский педагогический вестник, 2018 6, № 4, с. 188-197.
10. Никитин Е.П. Объяснение – функция науки. М., 1970.
11. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 1, 2. М.: Прогресс, 1966, с. 157–194.
12. Роговин М.С. Психологическое исследование. - Ярославль, ЯрГУ, 1979. 66 с.
13. Роговин М.С. Структурно - уровневые теории в психологии. - Ярославль: ЯрГУ, 1977. 80 с.
14. Роговин М.С. Залевский Г.В. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. Томск, 1988. 234 с.
15. Фресс П. Экспериментальный метод // Экспериментальная психология / Ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. Вып. 1, 2. М.: Прогресс, 1966, с. 99-156.
16. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015. - 411 с.
17. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
18. Юревич А.В. Объяснение в психологии // Психологический журнал. № 1. 2006. С. 97–106.
19. Юревич А.В. Объяснение в психологии // Методология и история психологии. 2008. Том 3. Выпуск 1, с. 74-87.
20. Brown R. Explanation in social science. Chicago, 1963.
21. Cammins R. The Nature of psychological Explanation. London, 1983.
21. Fodor J.A. Psychological Explanation: An Introduction to the Philosophy of Psychology. N.Y., 1968.
22. Hempel C.G., Oppenheim P. Studies in the Logic of Explanation // Philosophy of Science. 1948. Vol. 15. N 2. P. 135–175.
23. Piaget J. L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique. In: P. Fraisse, J. Piaget et M. Reuchlin., Traité de psychologie expérimentale. Vol. I, Histoire et méthode. Paris: Presses univ. de France, 1963, pp. 121-152.
24. Pongratz L.J. Problemgeschichte der Psychologie. München, 1967.
25. Swart H.A.P. Explanation in Psychology. Delft, 1985.

К.В. Макарова

д.пс.н., профессор кафедры психологии младшего школьника ФНО Института детства МПГУ
Россия, Москва

Аннотация. В статье описываются различные современные подходы к исследованию понимания и его сущности, виды и формы понимания, раскрываются факторы, воздействующие на понимание как личностного процесса (через мотивацию, жизненный опыт, ценностные ориентации, способы деятельности человека и т. д.).

Ключевые слова: понимание, мышление, интеллектуальные операции, метаинтеллектуальные операции, анализ, синтез, сравнение, интерпретация, значение и смысл, мысль.

Проблема понимания является одной из базисных в отечественной психологии. Понимание лежит в основе развития человеческого в человеке, то есть в формировании его духовности как высшего проявления индивидуальности [5]. Можно представить, что понимание протекает в трех когнитивных полях: 1) в поле смыслового восприятия субъекта; 2) в поле доказательных суждений, включая счетные операции (доказано – не доказано); 3) в поле повествования о действительных и возможных событиях (должно – не должно, добро – зло). Функционирование полей понимания соответствует соотношению фактического, логического и аксиологического, то есть ценностного в актах мышления [2].

Аксиология изучает вопросы, связанные с природой ценностей, их местом в реальности и структурой ценностного мира, то есть в связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. Еще Сократ говорил о том, что «благо» есть реализованная «ценность». То есть ценность и польза – две стороны одной медали.

В аксиологии понятие разделяется на два элемента: реальность и ценность, как возможность практической реализации. Задача аксиологии – показать возможности практического разума в общей структуре бытия. И задача эта вплотную связана с психологической проблемой понимания.

Понимание упорядочивает имеющуюся информацию, отсюда количество информации можно рассматривать как меру организации знаний о мире. Можно выделить различные формы понимания. Например, по мнению А.А.Брудного [2] они проявляются: - через отнесение предмета к категории; - через формирование причинно-следственных связей; - через доказательство и логическое обоснование; - через структурные компоненты и их устройство в сложных системах; - через общение и мотивацию деятельности и поведение человека; - через построение текстов, связанных с общением и познанием.

Но все чаще в последние годы психологами затрагиваются такие факторы понимания как жизненный и экзистенциальный опыт человека.

Например, В.В.Знаков подчеркивая, что не все события и феномены можно понять на основе рациональных знаний, утверждает, что «опыт» человека важен при их интерпретации. К таким феноменам он относит смысл жизни и смерти, надежду как метаценность человеческого бытия, поведение проявления мудрости, понимание террористической угрозы, эфтаназия и др.

В процессе познания объективной реальности, даже при попытке понять нечто внешнее, человек выражает самого себя, расширяя и понимая свой внутренний мир [3].

Жизненный опыт человека формируется с детства через усвоенные понятия, закрепленные навыки, нормы поведения и морали, отношения к людям, ценностные ориентации, мотивацию долженствования. И у каждого он связан с собственным миром внутренней жизни и индивидуальным мировосприятием, которые помогают ему ориентироваться в поступательном движении жизни и понимать события, проблемные ситуации, интерпретировать информацию.

Но когда объект познания сложен, то говорят уже о постижении сути и раскрытии его смысла, что приводит к формированию экзистенциального опыта.

С позиции деятельностного подхода понимание – результат мыслительной деятельности человека как личности, следовательно оно реализуется на личностной основе, зависит от личностной сущности человека.

В.Д. Шадриков трактует понимание как процесс постижения значения и смысла вещи и явлений в их взаимосвязи. Донаучное понимание мира происходит в чувственном восприятии и

освоении языка. Понимание человека человеком осуществляется в диалоге в процессе чувственного сопереживания [8].

Понимание, познание и знание находятся во взаимосвязи между собой. От чувственного отражения мира человек переходит к выделению отдельных функциональных свойств, имеющих значение для деятельности и отношений субъекта, делающих их личностно значимыми.

В результате деятельности опредмечиваются знания и умения человека, понимание поставленной задачи, а также его личностные качества. Сам результат для субъекта деятельности имеет личностный смысл и практическую ценность. Процесс опредмечивания для человека как субъекта одновременно является процессом получения знаний о предметах и их свойствах, который регулируется личностными мотивами и интересами. А в процессе распредмечивания человек отвечает на вопрос для чего эти знания получались и в какой цепочке последовательных операций осуществлялось получение конкретных знаний. Распредмечивание приводит полученное знание к личностному пониманию [7].

В процессе познания человек не только получает новые сведения, но и меняет внутреннюю структуру представления о мире. По мнению Д. А. Леонтьева, такое изменение можно назвать пониманием. У каждого человека существуют свои психологические предпосылки, закономерности и ограничения этого процесса: - разный уровень готовности к восприятию нового (первичные знания, ожидания, контексты); - флуктуация энергетического уровня, вытекающая из анатомо-физиологической организации человека, обеспечивающей сложные психологические процессы; - разный уровень мотивации, заинтересованности в том, чтобы понять что-либо [4].

В психологии понимания значимое место принадлежит познавательному стилю, который М.А. Холодная [6] определяет как «индивидуально своеобразные способы изучения реальности», как автоматизированные способы управления субъектом своей познавательной деятельностью, которые приводят к эффектам саморегуляции его интеллектуальной деятельности, а значит и к пониманию.

Например, диалектическое понимание противоречий субъектом, которое Блинникова С.Л. определяет, как способ деятельности и рассматривает как «стиль», участвует в регуляции любой деятельности, проявляющийся в готовности действовать в условиях противоречий, как гибкое переключение между различными целями. В познавательной деятельности этот стиль выступает содержательной направляющей на формирование представления о мире как сложном динамическом целом [1].

Вернемся к тому, что теоретическое познание начинается с чувственного многообразия конкретного, с материальной действительности. Конкретность предмета представляется взаимосвязью его сторон. Воспринимая вещь, мы выделяем ее свойства и, таким образом, проводим анализ; в последующей деятельности мы мысленно оперируем функциональными свойствами вещи, отвлекаясь от остальных свойств, таким образом, появляется операция абстрагирования. Соединение отдельных свойств в рамках целостного предмета порождает операцию синтеза.

Анализ, синтез, абстрагирование – основные операции мышления, которые связаны с чувственным познанием человека. В познавательном процессе начинают формироваться связи между чувственными данными и абстрактными свойствами при их сравнении, сопоставлении, различении, опосредовании. При раскрытии сущностных свойств объектов обобщаются существенные связи и формируется операция обобщения. На основе обобщения свойств и признаков предметов формируются понятия. Но для осознания мыслительных операций обязательной операцией является целеполагание, поскольку внешняя предметная деятельность и внутренняя мыслительная – связаны с осознаваемой целью, которая будет регулировать цепочку интеллектуальных операций в мыслительном процессе [8, 9].

Развитие мышления идет через формирование интеллектуальных операций, при помощи которых ребенок решает поставленную задачу, достигает цель, которая первоначально является внутренним образом предмета и образом действия с этим предметом. В мыслительной деятельности складываются осознанно операции, приводящие к осознанию мыслительного продукта. В общем познавательном процессе устанавливаются связи осознанного мыслительного продукта с предшествующими результатами практической и мыслительной деятельности, дающие возможность изменения понимания.

Для реализации такой сложной метаинтеллектуальной операции как понимание, субъекту практической и мыслительной деятельности необходимо отыскивать для подтверждения истинности определенного суждения другие суждения, или умозаключения, аргументирующие первоначальное, таким образом, для понимания используются операции аргументирования.

Постепенно в мыслительном познавательном процессе выстраиваются связи, ведущие к пониманию. Достаточно часто к пониманию субъект познания приходит через «интерпретацию» – сложную интеллектуальную операцию. Толкование и объяснение, по словам В. Д. Шадрикова, через «определенную меру обобщения» и связи полученных результатов с объективным миром.

Последовательность устанавливающихся интеллектуальных операций, ведущих к субъективному пониманию, различна, она зависит от целей субъекта познания и его личностной регуляции этого процесса (мотивации, отношения, ценностей и т.д.).

Если рассматривать процесс понимания ребенка с ранних этапов онтогенеза, то следует помнить, что чем больше впечатлений и опыта взаимодействия ребенка с окружающим миром, тем больше обогащается его внутренний мир, тем легче выделять признаки и свойства новых предметов, сравнивая и связывая их по смысловому содержанию, эмоциональному отношению или мотивационному предпочтению.

Все три основания для формирования связей признаков предметов, имеющих в опыте ребенка, и новых в определенной ситуации могут быть неравнозначны для него как субъекта понимания. На начальном этапе онтогенеза понимание младенца происходит при формировании связей признаков образа психического отражения предмета с его собственным потребностным состоянием или эмоциональной направленностью. Можно предположить, что у младенца уже есть мыслепорождение, но оно не вербально.

Трехкомпонентная структура мысли (потребностно-мотивационная – эмоционально – информационной субстанция) является содержанием психического отражения, направляемым личностной мотивацией и эмоциональным переживанием. Процесс порождения мысли можно проследить от формирующегося образа психического отражения, который наполняется субъективным смысловым отражением (от значения для всех до индивидуального содержания – личностного смысла) [7].

Мысли могут преобразовываться в индивидуальные смыслы под воздействием личностных мотивов и потребностей. Они могут характеризовать различные стороны образов предметов и влиять на формирование причинно-следственных связей между ними и смысловые обобщения, а следовательно, на понимание человека. Этот подход к исследованию понимания требует тщательной проработки и детального описания.

Раскрытие сущностных моментов понимания и результаты его исследования в полной мере могут быть использованы в психологическом консультировании на любом этапе образовательного процесса.

Библиографический список

1. Блинникова С.Л. Психологическая природа понимания противоречий // Вопросы психологии №1, 2012 г. – С. 52 – 62.
2. Брудный А.А., Садыкбекова Д.Т. Тезисы о понимании // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / Под общ. ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты. – М.: Смысл, 2006. – С. 14 – 20.
3. Знаков В.В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт // Вопросы психологии, №6, 2011 г. – С. 15 – 24.
4. Леонтьев Д.А. Понимание смысла и смысл понимания // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / Под общ. ред. А. А. Брудного, А. В. Уткина, Е. И. Яцуты. – М.: Смысл, 2006. – С. 20 – 27.
5. Макарова К.В. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях. Монография. 3-е изд., дополн. – М.: Прометей, 2016. – 242 с.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
7. Шадриков В.Д. Мысль и познание. – М.: Логос, 2014. – 240 с.
8. Шадриков В.Д. Цель учебной деятельности. М.: МОСУ.2001. – 28с.
9. Шадриков В.Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить. - М.: Университетская книга, 2016.

В.А. Мединцев

к.пс.н., н.с. лаборатории методологии и теории психологии ИП НАПН
Украина, Киев

Аннотация. Понятие «системогенез» введено П.К. Анохиным для изучения функциональных систем организма, а в современных исследованиях под системогенезом подразумевают такие описания процессов развития психики и ее компонентов, в которых использованы элементы теорий систем. При этом системологическая методология использована недостаточно полно и последовательно, в том числе из-за отсутствия интегративной теории систем. В статье показано применение теоретико-множественного метода описания процессов (ТМ-метода) как интегративного инструмента изучения системогенеза.

Ключевые слова: системогенез, системология, теория функциональных систем, ТМ-метод описания процессов.

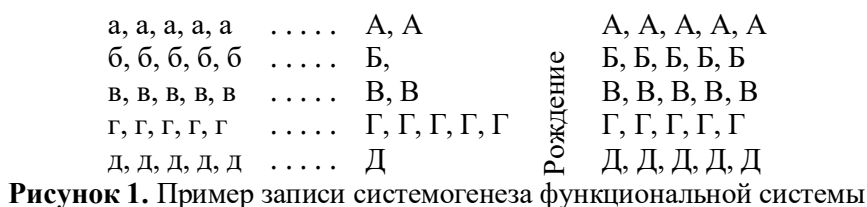
При изучении *системогенеза*, полагаю, сто́ит обратить внимание на содержание понятия «системогенез» и его историю. Сегодня под системогенезом подразумевают описания процессов развития психики и ее компонентов, которые проводят с использованием элементов теорий систем. Поскольку в психологической науке накоплен значительный объем материалов о психическом развитии в целом и о его составляющих, то новизна системогенетических исследований состоит, по сути, в использовании системологической методологии и терминологии. И это должно было бы способствовать упорядочиванию накопленных в этой области знаний и более четкому их представлению (а значит, и единообразному пониманию). Тем не менее, полагаю, так не происходит. В этой связи показательно, что бо́льшую часть заключительного тома недавнего объемного и содержательного исследования по системогенезу деятельности составляет его последний раздел с названием «Вместо заключения: на пути к разработке общей теории системогенеза деятельности» [4]. Притом что в этом разделе рассмотрены многие существенные вопросы и компоненты концептуализации системогенеза деятельности, название говорит само за себя – общая теория еще не разработана.

На мой взгляд, одна из методологическая проблем системного подхода в психологии заключается в том, что и в самой системологии нет общей теории систем, но только ряд конкурирующих теорий. И даже существующие разработки в системологии гуманитарии, в том числе психологи, понимают поверхностно и применяют недостаточно последовательно. Отмечу, что о сложности и глубине системологических исследований можно судить хотя бы по тому, какие теоретические проблемы были актуальными в системологии еще не так давно (цитирую с сокращениями): «проблема существования и минимальности системы аксиом, гарантирующих возможность представлений в пространстве состояний, необходимые и достаточные условия управляемости многомерных систем, <...> теорема Геделя о непротиворечивости и полноте, проблема автономности многомерных систем, <...> проблема классификации систем, основанная на использовании теории категорий.» [8; с. 7]. Разумеется, для гуманитариев это слишком сложно и свободно оперировать такими теоретическими конструктами крайне затруднительно.

Однако вспомним, что понятие «системогенез» было введено П.К. Анохиным, и что тогда оно было связано только с физиологическими процессами созревания, интеграции и дезинтеграции компонентов организма. Обоснование введения этого понятия изложу двумя цитатами автора. Первая: «Так мы должны были неизбежно подняться до понятия физиологической интеграции, а в качестве единицы ее приняли функциональную систему» [1; с. 127]. Вторая: «Все приведенные выше соображения дали мне основание предложить новый подход к исследованию эмбрионального развития, в основу которого была положена изложенная выше концепция функциональной системы. Поскольку для изучения эволюционных закономерностей этот подход является новым, а совокупность процессов, подлежащих исследованию, иная, нежели это было принято в классической эволюционной морфологии, я предложил ввести понятие системогенеза» [там же; с. 136].

Важно также обратить внимание на схематизм, использованный П.К. Анохиным для описания различных форм системогенеза, и на то, что, как он отмечал, форма записи была им заимствована у известного биолога А.Н. Северцова (с ней можно ознакомиться по его главной работе [10]). Благодаря использованию этой формы записи стало возможным логически более четкое построение дискурса

исследователя и понимание этого дискурса читателем. Приведу описание одного случая системогенеза из указанной работы П.К. Анохина. «Допустим, что А, В, В, Г и Д представляют собой различные компоненты какой-нибудь функциональной системы, жизненно необходимой для новорожденного данного вида животных. Пусть это будут, например, мышцы, синапсы, центры, нервы, рецепторы. Как было выше показано, формула АВВГД к моменту рождения должна быть совершенно готовой. Но отдельные компоненты системы имеют различную сложность. Следовательно, созревание всей системы в целом может быть достигнуто только в том случае, если соответственные закладки *а, б, в, г, д* произойдут гетерохронно в отношении друг к другу и будут иметь различные темпы морфогенеза» [1; с. 144]. Данное описание в статье сопровождается следующей записью (см. Рис. 1 с дополнением, соответствующим описанию в тексте).



На основе такой формы записи можно представить описания и более сложных процессов. Отмечу, что в записях этого типа показаны составляющие, необходимые при описании любого процесса: состояние предмета исследования в некоторый момент времени и его состояние в другой момент времени. Добавлю также, что с использованием индексации символов – например, как у А.Н. Северцова – запись системогенеза была бы более четкой и информативной. Как известно, в дальнейшем П.К. Анохин усовершенствовал теорию функциональных систем, разработал развернутый ее схематизм («акцептор действия» и др.). Как можно видеть, данный метод описания системогенеза основан на интуитивных системных представлениях автора, хотя к тому времени уже были опубликованы работы системологического направления и В.М. Бехтерева и А.А. Богданова. И притом что понятие «системогенез» теперь в психологии используют для описания изменений самых разных предметов исследования, но достижения в области системологии по-прежнему не находят должного применения.

Одно из направлений исследований Г.А. Балла в продолжение всей его научной деятельности было связано с проблемами использования системных представлений в психологии (см. [2]; [7] и др.). В наиболее полной форме результаты этих исследований воплощены в *теоретико-множественном методе описания процессов* (ТМ-методе; см. [3] и др.). Нетрудно заметить черты методологического сходства этого метода, а также предшествовавшего ему подхода (см. [6]) с рассмотренными выше формами описания морфогенеза и системогенеза в работах А.Н. Северцова и П.К. Анохина. С позиций ТМ-метода, любые процессы могут быть представлены как изменения алгебраических и порядковых *структур*, состоящих из *модусов*. Изменения, происходящие в структуре могут быть рассмотрены в наиболее общем *темпоральном* их проявлении, а также в содержательном *характеристическом* их описании. Согласно положениям ТМ-метода, *изменения структуры обусловлены изменениями составляющих ее модусов – их изменчивостью*. Соответственно, можно выделить два вида изменчивости модусов.

Темпоральная изменчивость/стабильность модуса проявляются в том, остается ли он неизменным или изменяется, а если изменяется, то насколько быстро происходят изменения. Мерой темпоральной *стабильности* модуса может служить период времени, за который не отмечены изменения этого модуса. Период времени может быть выражен в единицах физического времени или в числе этапов, на которые поделен процесс изменений.

Проиллюстрирую сказанное одним из вариантов описания темпоральной изменчивости модусов (в ТМ-методе использована форма записи отображения множеств вида *Функция : Пробраз → Образ*). Пусть изменения происходят в три этапа следующим образом.

На первом этапе	$\{A; B; C; D\} : \{A; B; C; D\} \rightarrow \{A_1; B_1; C_1; D\}$
На втором этапе	$\{A_1; B_1; C_1; D\} : \{A_1; B_1; C_1; D\} \rightarrow \{A_2; B_2; C_1; D\}$
На третьем этапе	$\{A_2; B_2; C_1; D\} : \{A_2; B_2; C_1; D\} \rightarrow \{A_3; B_2; C_1; D\}$

Из записей видно, что наименее изменчивым (т.е. не претерпевшим изменений на протяжении всех этапов) является модус D, а наиболее изменчивым является модус A – он претерпел изменения трижды (A₁, A₂, A₃).

В психологических исследованиях этапы могут быть выделены по временным точкам их начала и окончания (к примеру, через указание хронологического возраста ребенка или взрослого), а также по особенностям ситуации (напр., освоение новых форм деятельности). Темпоральная изменчивость, по сути, является предметом исследований при изучении онтогенеза психических функций.

Характеристическая изменчивость может быть описана в соотнесении с различными измерительными шкалами и с различной степенью детализации. В рамках рассматриваемого метода можно выделить два ее базовых типа: *количественная изменчивость* и *изменчивость состава* модусов.

Количественную изменчивость – изменчивость значения показателя, идентифицируемого с модусом. Такое значение устанавливается с использованием шкалы того или иного типа.

Психологическим примером может служить положение А.Ф. Лазурского, согласно которому личностное развитие («повышение психического уровня», в его терминологии) находит выражение: (а) в обилии, разнообразии и сложности отдельных психических проявлений; (б) в их силе, интенсивности; (г) в их сознательности и идейности; (д) в возрастающей координации психических элементов, составляющих человеческую личность [5]. Если рассматривать структуру «психического уровня» как целого, то все перечисленные Лазурским признаки являются составляющими его модусами.

Изменчивость состава модусов, образующих рассматриваемую структуру. Теоретической основой описания всех видов изменчивости состава модусов является существующие в теории множеств виды соответствий: взаимно-однозначное, одно-многочисленное, много-однозначное и много-многочисленное. Далее рассматриваем два типа отображений и описываемых ими процессов: *тождественные* (соотносимые с взаимно-однозначными соответствиями) и *нетождественные* (соотносимые с другими видами соответствий).

Тождественные отображения могут быть представлены записью:

$$\{A; B; C; D\} : \{A; B; C; D\} \rightarrow \{A; B; C; D\}$$

В этом типе отображений каждый элемент образа, тождествен соответствующему элементу прообраза. Такое описание применимо как к процессам, где изменения отсутствуют или не зафиксированы исследователем, так и к процессам, в которых при всех происходящих изменениях интересующие исследователя параметры остаются неизменными. Такие отображения могут найти применение, например, в анализе психических состояний (в частности, равновесных в соотнесении с неравновесными [9]).

Процессы, описываемые *нетождественными* отображениями, разделим на категории: *расширение, развертывание, сужение, свертывание*.

Расширение структуры – увеличение числа ее компонентов.

На первом этапе $\{A; B; C; D\} : \{A; B; C; D\} \rightarrow \{A; B; C; D; E\}$

Новый модус *E* на втором этапе станет частью процессов в рассматриваемой структуре как функция, прообраз и образ.

На втором этапе $\{A; B; C; D; E\} : \{A; B; C; D; E\} \rightarrow \{A; B; C; D; E; I\}$

Теперь модус *I* станет частью последующих процессов в этой структуре.

Как расширение структуры компонентов психики можно рассматривать широкий круг феноменологии психического развития.

Развертывание структуры – увеличение числа компонентов за счет их дробления.

На первом этапе $\{A; B; C; D\} : \{A; B; C; D\} \rightarrow \{A1; B; C; D; a\}$

На втором этапе $\{A1; B; C; D; a\} : \{A1; B; C; D; a\} \rightarrow \{A1; B1; C; D; a; b\}$

Здесь модусы *A1*, *a*, *B1*, *b* получены в результате дробления модусов *A* и *B*, соответственно. Наиболее очевидными применениями описания развертывания структуры могут служить процессы, которые происходят в онтогенезе при функциональной дифференциации, освоении новых форм деятельности и др.

Сужение структуры – уменьшение числа ее компонентов при неизменности оставшихся.

На первом этапе $\{A; B; C; D\} : \{A; B; C; D\} \rightarrow \{A; B; C\}$

На втором этапе $\{A; B; C\} : \{A; B; C\} \rightarrow \{A; B\}$

Отображения с сужением структуры уместны при описании процессов забывания, вытеснения элементов в бессознательную область психики и др.

Свертывание структуры – уменьшение числа компонентов за счет их слияния.

На первом этапе $\{A; B; C; D\} : \{A; B; C; D\} \rightarrow \{A; B; C1\}$ (слияние *C* и *D*)

На втором этапе $\{A; B; C1\} : \{A; B; C1\} \rightarrow \{A; B1\}$ (слияние *B* и *C1*)

Свертывание структуры можно фиксировать в ходе интеграции различных компонентов психики: в мышлении, при формировании обобщенных паттернов движений и др.

В заключение отмечу, что представленный схематизм описания отдельных видов процессов с различными формами изменчивости их компонентов в многообразных сложных синхронных и диахронных сочетаниях может служить *интегративным* методологическим инструментом изучения системогенеза.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 1948. № 8. С. 81–99.
2. Балл Г.А., Мединцев В.А. Системное описание культурных процессов и его психологические применения // Технології розвитку інтелекту. Том 1, № 7 (2014) [Электронный ресурс] <http://goo.gl/TKzc5r>.
3. Балл Г.А., Мединцев В.А. Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии: монография. К.: Педагогічна думка, 2016. 88 с.
4. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография : в 4 т. Т. IV: Интегральная концепция системогенеза деятельности. М. : Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. 446 с.
5. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Изд. 3-е. Л.: Госиздат, 1924.
6. Мединцев В.А. Матрица культурного пространства лица // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. Том II. Психологічна герменевтика. Випуск 7. С. 58–78.
7. Мединцев В.А. Основные системологические идеи Г.А. Балла в психологии и человековедении // Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина / под ред. В.С. Белгородского и др., О.В. Кашеева, И.В. Антоненко, И.Н. Карицкого. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. С. 91–94.
8. Месарович М., Такаха Я. Общая теория систем: математические основы / Пер. с англ. Э.Л. Наппельбаума. М.: Мир, 1978. 312 с.
9. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М.: ИПРАН, 1998.
10. Северцов А.Н. Этюды по теории эволюции: индивидуальное развитие и эволюция. Берлин: Гос. изд-во РСФСР, 1921. X, 309, [3] с.

УДК 159.99

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВЕРШЕННОЙ ЭКОНОМИКИ

А.Н. Неверов

д.э.н., доцент, директор Центра психолого-экономических исследований ПИУ РАНХиГС
Россия, Саратов

А.В. Неверова

к.пс.н, доцент, с.н.с. Центра психолого-экономических исследований ПИУ РАНХиГС
Россия, Саратов

А.Т. Магальян

м.н.с. Центра психолого-экономических исследований ПИУ РАНХиГС
Россия, Саратов

Ф.С. Голубев

м.н.с. Центра психолого-экономических исследований ПИУ РАНХиГС
Россия, Саратов

Аннотация. Работа посвящена постановке проблемы изучения экономической активности на основе междисциплинарной методологической платформы, интегрирующей в себе основные постулаты отечественной психологической традиции и современной экономической науки. Авторы обосновывают тезис о том, что использование отечественной методологии изучения активности, сложившейся в

психологии позволяет выйти на принципиально новые возможности по экспериментальному изучению феномена экономической активности.

Ключевые слова: экономически важные качества, экономическая деятельность, личность, результаты деятельности, профессионально важные качества (ПВК).

Проблема активности выступает одной из наиболее общих и фундаментальных проблем научного поиска. В рамках биологии, химии, геохимии и ряда других областей однозначно зафиксировано эмпирическое обобщение, согласно которому живое (потенциально активное) и косное (потенциально пассивное) обладают принципиально не сводимыми характеристиками (Л. Пастер, Э. Зюсс, В.И. Вернадский и др.), причем только живое может выступать источником воспроизводства живого[4]. Проблема активности приобретает ключевое значение в рамках психологии при изучении наиболее развитого вида живых организмов – человека. В работах отечественной психологической традиции (А.Ф. Лазурский, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов и др.) изначально присутствует идея анализа человека в качестве источника и носителя активности, которая не должна и не может быть сведена к совокупности ее источников. Четкое методологическое и эмпирическое воплощение данная научно-исследовательская программа находит в субъектно-деятельностном подходе (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Брушлинский, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин и др.) и тесно связанной с ним физиологией активности (Н.А. Бернштейн). В то же время, в период 1925 – 1991 гг. отечественная психология в своем философско-методологическом основании имела теорию общественно-исторических формаций К. Маркса и Ф. Энгельса, утверждающую примат экономического базиса (способа производства) перед психологическими явлениями и процессами, воплощенное в теории отражения как сущности психического. Во многом данный методологический подход определяет и современные программы исследований в российской психологии, подразумевая, что труд – это целесообразная деятельность человека. При таком подходе экономическая активность представляет собой (в своем осознанном компоненте) один из видов трудовой деятельности.

В то же время западная экономическая психология и поведенческая экономическая теория в большинстве случаев опирается на альтернативный марксизму методологический подход, выводимый из так называемой факторной теории стоимости (Ж.-Б. Сей, Дж.С. Милль, Ф. Бастиа, А. Маршалл, К. Виксель и др.), согласно которому экономическая активность распадается на несколько подвидов, в зависимости от предпочтения вида факторного дохода: рентиискательство (rent-seeking), максимизация прибыли (profit-seeking) и т.д., в соответствии с которой труд выступает как один из специфических видов экономической активности. Исходя из доминирующей нормативной модели экономического поведения как принятия решений в условиях ограниченных возможностей (Л. Роббинс, 1935), данный подход сформулировал ключевые постулаты экономического поведения: эгоизм, методологический индивидуализм, утилитаризм – максимизация полезности и выгоды, равенство когнитивных возможностей людей и т.д. Система экономического образования в современном мире рассматривает данные постулаты как необходимые личностные предикторы успешного и эффективного поведения в сфере экономики.

Основной нормативной моделью, к которой ученые-экономисты призывают стремиться экономические системы отдельных государств выступает теоретическая модель совершенной экономики. При этом, общим местом экономической науки выступает неverified с помощью научных методов допущение о том, что близость экономической системы к модели совершенной экономики выступает наилучшим способом обеспечения максимального уровня благосостояния общества.

Поскольку совершенная экономика в чистом виде в истории развития человеческого общества не существовала никогда, научное исследование данного постулата возможно только на основе лабораторного экономико-психологического эксперимента с последующим имитационным моделированием выделенных параметров.

Тем самым экономическая психология как наука призванная изучать психологические основания экономической деятельности (Г. Тард) сталкивается необходимостью эмпирической проверки особенностей экономической активности личности в условиях совершенной экономики. Эмпирическое разрешение данного противоречия возможно только на основе системного психологического исследования, способного выявить соотношение психологической структуры экономической активности человека с общей результативностью экономической системы в условиях совершенной экономики.

В отечественной науке проблемой психологических основ экономической активности занимаются с конца 1970-х гг. У истоков возникновения данного направления исследований стояла психологическая школа Академии народного хозяйства, в которой исследовательской группой под руко-

водством А.И. Китова в период с 1980 по 1986 гг. была поставлена задача и сформирована программа исследований, ставшая фундаментом отечественной экономической психологии.

Сегодня исследованиями в данном направлении в России занимаются несколько исследовательских групп. К числу ведущих относятся: а) лаборатория социальной и экономической психологии под руководством чл.-корр. РАН А.Л. Журавлева в Институте психологии РАН, б) лаборатория поведенческой и экспериментальной экономики под руководством А.В. Беянина и факультет психологии ГУ-ВШЭ, в) кафедра социальной и экономической психологии в БГУЭП (г. Иркутск), а также группы в КГПУ им. К.Э. Циолковского (О.С. Посыпанова), Кубанском государственном университете (А.Н. Демин), Брянском государственном техническом университете (В.В. Спасенников), Санкт-Петербургском государственном университете (О.С. Дейнека) и Санкт-Петербургском государственном экономическом университете (Э.Х. Локшина).

Основными результатами работ на сегодняшний день выступают разработка концепции духовно-нравственной регуляции экономической активности, в том числе экономического самоопределения (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко); разработка общеметодологических проблем экономической психологии (А.Л. Журавлев, А.Д. Карнышев, О.С. Дейнека, В.П. Позняков, В.В. Спасенников, А.Н. Неверов и др.); изучение монетарных установок россиян (О.С. Дейнека, А.Б. Фенько, М.Ю. Семенов, И.Е. Задорожнюк и др.); выявление механизмов и закономерностей экономической активности в условиях социально-экономических изменений (А.Л. Журавлев, Т. Нестик, Н.А. Журавлева, Д.В. Ушаков, О.С. Дейнека и др.); изучение этнопсихологических и кросс-культурных особенностей экономического поведения (А.Д. Карнышев, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко и др.); разработка концепции психологии экономических отношений (школа В.П. Познякова); психологии рекламы и маркетинга (школа А.Н. Лебедева); психологии троянского обучения и компликологии (А.Н. Поддъяков); психологии безработицы и занятости (А.Н. Демин, Э.Э. Сыманюк и др.); психологии предпринимательства (В.П. Позняков, Е.Б. Филинкова, Э.Х. Локшина, А.Н. Неверов и др.); психологии экономической социализации (О.С. Посыпанова, Т.В. Дробышева, А.П. Вяткин, С.В. Бадмаева и др.); психологии инновационной деятельности (С.Р. Яголковский, Г.Г. Минасян (Губайдуллина), А.Д. Карнышев, А.Н. Неверов, В.Е. Ключко и др.) и т.д.

В последние десятилетия активно развивается так называемая биоэкономика и ее раздел нейроэкономика, берущая свое начало в 1999 г. (М. Платт, П. Глимчер, Д. Хиршлифер, М. Гшеслин, Дж.Т. Ланда, П. Зак и др.). В России нейроэкономическими исследованиями на сегодня фактически занимается только лаборатория ГУ-ВШЭ под руководством В.А. Ключарева, начаты работы в данном направлении в МГУ имени М.В. Ломоносова и РЭУ имени Г.В. Плеханова.

В целом можно констатировать, что на сегодняшний день как в отечественной, так и в зарубежной экономической психологии, накоплен огромный фактический материал по различным сторонам, факторам, видам и формам экономической активности, обобщению которого во многом мешает отсутствие строгого научно-эмпирического знания о соотношении данного вида активности с другими ее видами (прежде всего с профессиональной деятельностью). В подавляющем большинстве проведенные исследования разрозненны, исходят в основном из антитезиса (опровержения гипотезы экономической рациональности) и пока не поддаются как обобщению, так и интеграции с существующими экономическими моделями. Основной экономической моделью, выступающей нормативной в рамках обучения экономике подрастающего поколения выступает так называемая модель совершенной экономики, построенная на: а) представлении об экономическом человеке как эгоистическом и индивидуальном максимизаторе полезности, б) тезисе о негативной роли государства и т.д.

К сожалению, в связи со слабым знанием западным научным сообществом концепции физиологии активности Н.А. Бернштейна на сегодняшний день фактически отсутствуют нейроэкономические исследования экономической активности, а наибольшие результаты в данной сфере достигнуты в сфере восприятия денег и зависимости конституционального строения организма и резистентности к риску и неопределенности.

В то же время, экспериментально-психологического комплексного исследования особенностей экономической активности в условиях совершенной экономики насколько можно судить на сегодняшний день не проводилось.

Реализация экспериментальной проверки гипотезы о соответствии/несоответствии основных параметров экономической активности личности постулатам модели совершенной экономики выступающая задачей настоящего проекта позволит выйти на более релевантное понимание предметной области экономической психологии и поведенческой экономики и за счет этого может выступить од-

ним из важнейших шагов на пути к обобщению накопленного современной наукой материала по проблеме экономической активности.

Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ «Психологические особенности экономической активности личности в условиях совершенной экономики» №18-013-00952\18

Библиографический список

1. Ананьин О.И. Онтологические предпосылки экономических теорий. – М.: Институт экономики, 2013. – 50 с.
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 504 с.
3. Брушлинский А.В. Целостность субъекта – основание для системности всех его качеств //Избранные психологические труды. – М.: ИП РАН, 2006. – С. 510 – 523.
4. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М., 2004. 576 с
5. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Некоторые направления и условия развития отечественной экономической психологии. Перспективы развития экономической психологии и ее проблематика //Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы 10-й межд. науч.-практ. конф. /под общ. ред. А.Д. Карнышева. – Иркутск, 2009. С. 22 – 28.
6. Кирцнер И. Конкуренция и предпринимательство. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 239 с.
7. Неверов А.Н. Общая экономическая психология: синтез, моделирование и эксперимент // Экономическая психология в современном мире: сб. науч. статей /под ред. А.Н. Лебедева. М., 2012. С. 214 – 237.
8. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. – М.: Когито-центр, 2010. – 656 с.

УДК 159.9

ОДИН СЮЖЕТ ИЗ ИСТОРИОГРАФИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н.Ю. Стоюхина

к.пс.н., доцент кафедры психологии управления НГУ
Россия, Нижний Новгород

Аннотация. В статье говорится о двух психологических работах известных философов – А.Ф. Лосева и А.О. Маковельского, написанные ими независимо друг от друга и одновременно в Германии. Психология Вюрцбургской школы не могла не заинтересовать молодых российских философов – в ней они почувствовали предвестие больших изменений в психологии.

Ключевые слова: историография, отечественная психология, Вюрцбургская школа, Первая мировая война, А.Ф. Лосев, А.О. Маковельский.

Историографическое исследование отечественной истории психологии, несмотря на весьма цельное описание, сделанное В.А. Кольцовой [1], ждет своих исследователей, которые будут удивлены своим неожиданным находкам. В.А. Кольцова описывает специальное эмпирическое исследование, направленное на выявление тенденций развития отечественной психологии в России в период с 1917 по 2001 гг., но вне ее внимания находились работы, чьи авторы писали до 1917 г., хотя там немало открытий и удивительных пересечений, что лишний раз подтверждает – историография отечественной истории психологии не будет объективной и осмысленной вне контекста социально-политической жизни общества, где эта история творится.

Об одном таком сюжете мы напишем. Речь идет о русской психологии до Первой мировой войны, активно развивавшейся и образовавшей целый ряд институций (Психологический институт, съезды, журналы). Российские ученые, стремясь быть в центре событий, деятельно интересовались всем новым, что появлялось за границей, для чего существовали заграничные командировки и стажировки в европейские университеты и лаборатории.

В начале 1910-х гг. в центре интереса некоторых российских психологов оказалась Вюрцбургская школа психологии, основанная в 1896 г. Освальдом Кюльпе в Вюрцбургском университете в Германии. Ее программа, как пишет В.В. Умрихин, оказавшись промежуточным звеном между старой и новой психологией, одной из первых воплотила в ткани конкретно-психологических знаний

общие теоретико-методологические установки европейского функционализма, при этом не только создав новую психологию мышления, но и став прообразом и предпосылкой новых психологических направлений науки XX в.» [6, с. 669].

В 1913 г. в Германию в двухгодичную командировку приехал приват-доцент Казанского университета Александр Осипович Маковельский (1884-1969) для изучения первоисточников древнегреческой досократовской философии. Дело в том, что Маковельский, после окончания гродненской гимназии, приехал учиться в Казанский университет на историко-филологический факультет, где преподавали профессора Д. Гуляев, В.Н. Ивановский, Е.А. Бобров, М.М. Хвостов, С.П. Шестаков, Е.Д. Будде, В.А. Богородицкий и другие. «Круг научных интересов студента Маковельского был велик. Он пишет работы по психологии, педагогике, этике, логике, не говоря уже о наиболее близкой ему тематике по древнегреческой философии. Увлекает его также творчество современных ему русских писателей – А.П. Чехова и Льва Толстого. <...> Великолепное владение многими языками – древнегреческим, латинским, немецким, английским, французским, итальянским, польским, чешским – несомненно, во многом способствовало быстрому вхождению в суть изучаемого материала. Маковельский с присущей ему исключительной работоспособностью все время совершенствует свои познания не только в историко-филологических дисциплинах, но и в естественных и точных науках – это астрономия, биология, математические науки – он прекрасно знал алгебру, геометрию, мог в любой момент объяснить любой сложный материал просто и доходчиво – это знали все его многочисленные ученики и конечно, мы, близкие люди, много раз прибегали к его помощи в затруднительных ситуациях, когда не могли понять что-то в математике или физике, не говоря уже о гуманитарных предметах. Александр продолжает работать в Университете, становится приват-доцентом, а его первая лекция на тему «Мораль Эпиктета», прошедшая с большим успехом при большом стечении слушателей, вскоре выходит в печать» – пишет о нем внучка О. Южанина-Маковельская [7]. В научных библиотеках Берлина и Мюнхена он изучал материалы для будущей большой и важной работы «Досократики»; там же знакомится с философами – В. Оствальдом, Э. Кассирером, Б. Эрдманом, Г. Зиммелем, с математиком Г. Динглером. Но начавшаяся война мешает осуществлению планов и застает Александра Осиповича в Берлине, где он слушает воинственную речь кайзера. Его внучка сохранила ценные воспоминания Маковельского: «Я стоял в многотысячной толпе, собравшейся перед дворцом Кайзера в Берлине. Кайзер вышел на балкон, повесил свою саблю на стене дворца и заявил, что эта сабля будет висеть на этом месте до тех пор, пока немцы не истребят последнего русского. Положение мое было более чем угрожающее. Но на берлинском вокзале мне удалось узнать, что готовится обмен партии немецких граждан, находящихся на приграничной территории России на русских, находящихся на берлинском вокзале. Это была последняя мирная акция по обмену гражданами». К счастью, он попасть в эту последнюю партию обмена [Там же]. Результатом этой драматичной поездки стала статья о вюрцбургской школе психологии.

В это же время в научной командировке в Германии был студент Московского университета Алексей Федорович Лосев (1893-1988). Планов на пребывание в Германии было очень много – поработать в Королевской библиотеке, побывать в университетах Лейпцига и Гейдельберга, послушать оперу «Кольцо нибелунгов», подготовиться к кандидатскому сочинению об Эсхиле [5], но им не суждено было сбыться. Он прибыл в Берлин 9 июля 1914 г., а война началась 28 июля. Срочно собравшись, упаковав книги и рукописи, поспешил на поезд, там, в неразберихе и панике уезжавших, чемодан был украден [Там же, с. 50]. Так потерялась (большая часть) рукописи «Философия и психология мышления. История Вюрцбургской школы». Вернувшись к ней в 1919 г. во время работы в Нижегородском университете [4] и готовя к публикации, А.Ф. Лосев делает посвящение Георгию Ивановичу Челпанову – «борцу за истинную психологию в России» [5, с. 74] и чувствует, что «за истекшие 5-7 лет мысль ... отяготилась ... новыми проблемами... Это умонастроение, юношеской силой впервые опознавшее себя дерзко и торопливо порывало связи с установившимися авторитетами и модными теориями. В своем настойчивом желании быть самостоятельным оно слишком волновалось и спешило; оттого читатель найдет во многих местах книги невыдержанность и неясность» [2, с. 13]. Так характеризует он свой настрой в момент написания работы.

Два философа в одно время писали об одном научном явлении. А.Ф. Лосеву было 21 год, А.О. Маковельскому – 30 лет. У них был разный опыт, как житейский, так и научный.

В соответствии с названием статьи, А.Ф. Лосев рисует детальную историю возникновения идей, их трансформаций от Г. Майера (H. Maier) и И. Орта (J. Orth) до Н. Аха (N.K. Ach), Ф. Швита (F. Schwiete) и К. Коффки (K. Koffka), критически анализируя методологические основания предыдущих теорий, задерживавших развитие психологии. Поражает обилие имен в этом сохранившемся отрывке: кроме уже названных, описываются исследования К. Марбе, О. Кюльпе (O. Külpe), А. Бинэ,

Г. Уотта (Watt), К. Бюлера (K.L. Bühler), А. Мессера (A. Messer), Гуссерля, Тэйлора (Cl.O. Taylor), А. Гринбаума (A.A. Grünbaum), Штерринга (G. Störing). Он писал: «Мышление для меня, след., есть объективное обстоятельство. Этим раз навсегда уничтожается для меня невылазная трудность для большинства современных направлений в гносеологии и психологии связать «я» и «предмет», «понятие» и «вещь» - трудность, о которую спотыкается и Вюрцбургская школа. <...> я рисую себе картину сознания и мышления как лестницу структур <...>. Эти структуры сплошно и текуче переходят одна в другую. А тут и происходит совмещение текучего потока бытия и сознания <...> с идеальными смыслами и значениями, которые этот поток несет с собой. Так на почве понятия «объективный смысл» <...> и субъективной психологии, <...>, и объективной феноменологии, <...> я строил тогда всю психологию и философию мышления» [2, с. 16].

Эта работа дала молодому Лосеву многое – «дали некоторую школу мышления и заставили прикоснуться к этой профессорской, насквозь культурной, выдрессированной, точной и технически сделанной психологии и философии» [Там же], после чего его «повлекло во вселенские просторы космической жизни и в сокровенные глубины человеческой души» [Там же].

Преподаватель Казанского университета А.О. Маковельский, приват-доцент, посмотрел на достижения Вюрцбургской школы под углом педагогических выводов, увидев в ней то «самое бытие» [Там же], которого так не хватало А.Ф. Лосеву: «в области знания акты имеют несравненно большее значение, чем ощущения, и потому несравненно большим знанием обладает тот, у кого имеется богатство и разнообразие интенций, чем тот, кто обладает большим запасом ощущений, однако, полнота знания заключается в том, чтобы все различные акты апперцепировали возможно больше содержания полномочий» [3, с. 70]. Какие науки имеют большую образовательную ценность? – спрашивает Маковельский и отвечает – те, которые отличаются друг от друга характером своих интенций, «поэтому такой состав изучаемых наук, где господствуют однородные (с точки зрения интенций) дисциплины, менее обогащают психику, чем такой состав, в котором проведено разнообразие их» [Там же]. И здесь обучение древним языкам как нельзя лучше отвечает этим задачам: «древние языки в большей степени уклоняются в образовании понятий от новых, чем новые языки друг от друга, и в частности от нашего родного языка, и грамматика древних языков обнаруживает большие различия по сравнению с новыми языками. Поэтому при переводах с греческого или латинского на новые языки происходит не простая замена чужих слов словами родного языка, но приходится более направлять внимание на самое значение и уже последнее облекать в новые словесные формы» [Там же]. Что касается детей, то в разные периоды развития ребенка он наблюдает окружающий мир по-разному, и если детям разного возраста показать разные предметы и спросить, что они видели, то ответы будут различные. «Младшие дети (до 8 лет) назовут отдельные вещи, дети следующего возраста замечают прежде всего человеческие действия, дети 9-10 лет обращают внимание, главным образом, на пространственные, временные и каузальные отношения вещей, и, наконец, дети старшего возраста наблюдают преимущественно свойства вещей. Таким образом мы видим смену точек зрения, с которых дети смотрят на окружающий их мир. Можно установить, как закон умственного развития детей, что в восприятии последовательно господствуют различные «категории», а именно: сперва *субстанция*, затем *действие*, далее *отношение* и, наконец, *качество*. <...>. Наконец, можно отметить, что у детей вообще преобладает апперцепция эмоциональная» [3, с. 71].

Две работы молодых философов об одном научно-психологическом явлении, такие разные, но все же, с общей темой – предчувствием больших изменений в психологии.

Библиографический список

1. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с.
2. Лосев А.Ф. Исследования по философии и психологии мышления (1915-1919) / Личность и Абсолют. Сост. и общ. ред. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1999. 719 с. С. 5-224.
3. Маковельский А.О. Психология вюрцбургской школы и ее педагогические выводы // Вопросы педагогики. Сборник. Варшава. 1913. С. 56-71.
4. Стоюхина Н.Ю. Выдающиеся психологи и педагоги в Нижегородском университете (1918-1921 гг.): Монография. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2013. 307 с.
5. Тахо-Годи А.А. Лосев. М.: Молодая Гвардия, 2007. 534 с. С. 48-49.
6. Умрихин В.В. А.Ф. Лосев и новая психология мышления / Лосев А.Ф. Личность и Абсолют. Составление и общая редакция А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1999. 719 с. С. 662-669.
7. Южанина-Маковельская О. Александр Маковельский // Электронный режим доступа: <http://www.polonia-baku.org/ru/makowielski.phtml>

Г.А. Стюхина

к.пс.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ
Россия, Москва

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, воспроизводящего опыты по изучению непосредственного и опосредованного запоминания А.Н. Леонтьева (1929 г.). Представлено описание исследования, полученных результатов, дана их интерпретация с позиций системогенетической теории способностей В.Д. Шадрикова.

Ключевые слова: функциональные и операционные механизмы способностей, непосредственное запоминание и опосредованное запоминание.

Эмпирическое изучение закономерностей развития запоминания было выполнено А.Н. Леонтьевым в 1929 году, а полученные результаты вошли в историю психологического знания под названием «параллелограмм развития памяти». По мнению автора, развитие высших форм памяти происходит на основе перехода от «натурального» запоминания к приемам запоминания опосредованного, которое совершается с помощью вспомогательных (внешних или внутренних) стимулов-средств. В развитии памяти А.Н. Леонтьев выделяет три основные стадии: развитие естественной способности к запечатлению и воспроизведению информации, который, как правило, заканчивается уже в дошкольном возрасте; развитие опосредованных форм запоминания с использованием внешних средств, характерных для детей младшего школьного возраста; развитие собственно опосредованного запоминания, которое осуществляется в сторону развития и совершенствования приемов употребления внешних вспомогательных средств и в сторону перехода от употребления внешних средств к средствам внутренним. Представленная последовательность этапов развития памяти и составляет содержание «параллелограмма» развития памяти.

Современный уровень развития научного знания и изменения, которые произошли в условиях образования подрастающего поколения, определяют необходимость переосмысления закономерности развития памяти, установленной А.Н. Леонтьевым.

Цель исследования: выявить особенности развития непосредственного и опосредованного запоминания на современной выборке детей и подростков (4 – 14 лет). В рамках исследования нам представлялось важным выявить особенности развития запоминания современных детей и подростков и дать их интерпретацию с позиций системно-генетической теории способностей В.Д. Шадрикова.

Методы исследования. В исследовании мы использовали функциональную методику двойной стимуляции (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), которая применялась А.Н. Леонтьевым в массовом исследовании развития запоминания (Развитие памяти. М.-Л., Учпедгиз, 1931). Мы постарались в точности воспроизвести опыты А.Н. Леонтьева, используя тот же стимульный материал и инструкции к заданиям для испытуемых.

Эмпирическое исследование включало в себя четыре серии: в серии 1 испытуемым предлагалось запомнить 10 бессмысленных слогов, в серии 2 – пятнадцать слов. Материал этих двух серий предлагался детям для запоминания слуховым способом. Непосредственно после прочтения слогов и слов испытуемым предлагалось их воспроизвести.

Серии 3 и 4 содержали по 15 слов, для запоминания которых необходимо было использовать наборы карточек лото (30 карточек для каждой серии), которые располагались на столе перед испытуемым в начале опыта. Содержание карточек не совпадало с содержанием слов, но смысловая связь между ними могла бы быть легко установлена. После того, как весь ряд слов был прочитан, ребенок воспроизводил его, смотря на выбранные им карточки. Ответы испытуемых вносились с протоколы опытов.

В исследовании приняли участие дети и подростки в возрасте от 4 до 14 лет (шесть возрастных групп). Общее количество испытуемых: 198 человек. Все испытуемые являлись обучающимися образовательных учреждений г. Москвы и Московской области.

Результаты исследования и их обсуждение. В общем виде динамика развития непосредственного и опосредованного запоминания выглядит следующим образом: в дошкольном возрасте показатели двух видов запоминания приблизительно одинаковы; с увеличением возраста продуктивность обоих видов запоминания увеличивается, показатели опосредованного запоминания растут бо-

лее интенсивно по сравнению с показателями непосредственного запоминания. В графической форме полученные результаты представлены на рисунках 1 и 2.

Полученные данные о запоминании слогов 1 серии и слов третьей серии говорят о наличии следующей закономерности развития памяти: начиная с дошкольного возраста развитие опосредованного запоминания (ряд 2) преобладает над развитием непосредственного запоминания (ряд 1). При этом следует отметить, что с возрастом отмечается увеличение продуктивности запоминания по обеим линиям развития памяти, однако развитие опосредованного запоминания происходит более интенсивно.

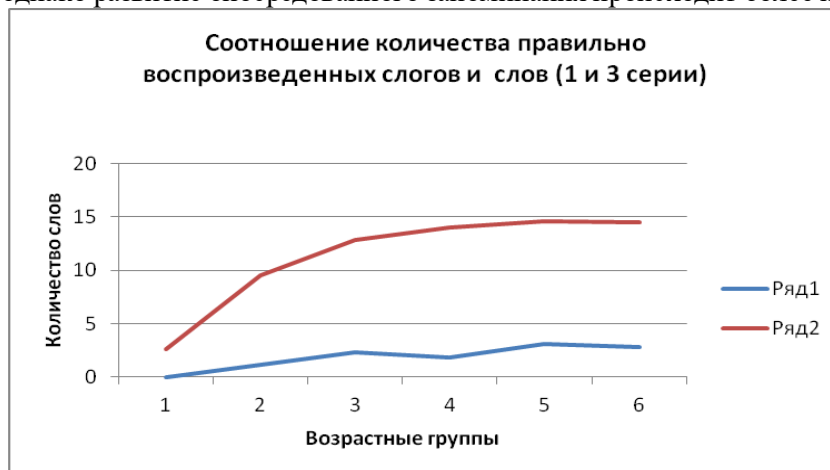


Рисунок 1. Соотношение количества правильно воспроизведенных слогов и слов

Отмеченные особенности развития запоминания сохраняются и при сравнении продуктивности запоминания слов во 2 и 3 сериях исследования (рисунок 2).

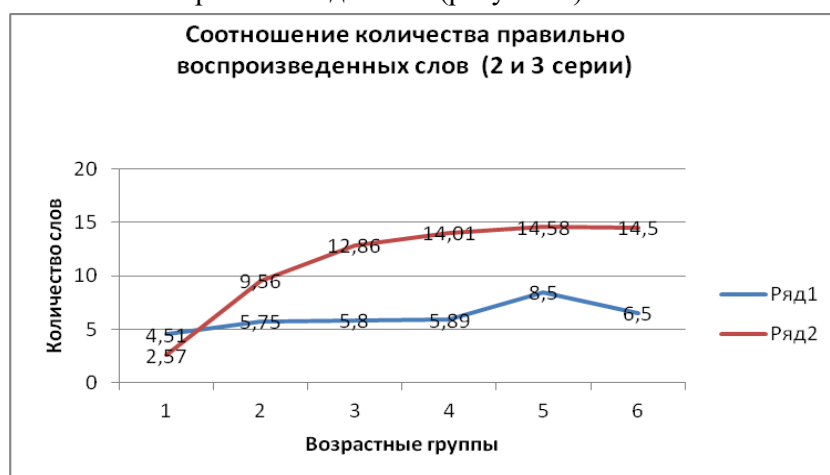


Рисунок 2. Соотношение количества правильно воспроизведенных слов

Графическое представление результатов позволило нам получить две линии, отражающие динамику развития опосредованного и непосредственного запоминания. По своему расположению на плоскости они соответствуют линиям развития двух видов запоминания, полученных А.Н. Леонтьевым и обозначенных им, как кривые образующие фигуру «по своей форме приближающуюся к фигуре не вполне правильного параллелограмма с двумя отсеченными углами». При этом мы считаем уместным повторить слова А. Н. Леонтьева о том, что «...такова лишь форма расположения конкретных величин наших измерений, которая зависит от контингента испытуемых и содержания экспериментального материала» [3; с.469].

Рассматривая мнемические способности в рамках системогенетической теории развития способностей В.Д. Шадрикова, мы можем говорить о том, что запоминание слогов и слов первых двух серий осуществлялось детьми преимущественно с опорой на функциональные механизмы памяти. Недостаточный уровень развития операционных механизмов памяти у дошкольников даже привел к тому, что введение дополнительных средств запоминания (картинок) привело к снижению количества правильно воспроизведенных слов в третьей серии по сравнению со второй, так как требовало по сути решения двух задач: запоминания слов и использование картинок для запоминания. Эти задачи для дошкольников выступали как самостоятельные, не связанные между собой, что и повлияло на эффективность их деятельности.

На примере всех возрастных групп мы наблюдаем увеличение показателей продуктивности как непосредственного, так и опосредованного запоминания. Этот факт может говорить о том, что развитие мнемических способностей представляет собой системный процесс, не сводимый к редукции одних механизмов и их замещению другими.

Развитие мнемических способностей представляет собой развитие функциональных, операционных и регулирующих механизмов, образующих их структуру. С возрастом увеличивается количество используемых мнемических операций и частота их применения. В нашем исследовании это проявлялось в том, что связи, устанавливаемые детьми между словом и картинкой, становились все более разнообразными, не сводились нахождению связей только между внешними признаками предметов. Для установления связей использовались знания о более глубоких отношениях между ними.

Результаты нашего исследования подтверждают мысль А.Н. Леонтьева о том, что «развитие опосредованного запоминания представляет собой специальную линию развития, не совпадающую целиком с развитием элементарных ассоциаций, хотя это развитие и составляет ее необходимое условие и ее принципиальную основу» [2; с.457].

Развитие памяти следует рассматривать в соответствии с основными направлениями развития способностей: созревание и развитие функциональных систем, реализующих мнемические функции, свойством которых выступают способности к запоминанию, воспроизведению, сохранению и последующему забыванию информации; формирование операционных механизмов памяти; управление собственными мнемическими способностями, осознанное использование интеллектуальных операций; придание мнемическим способностям черт оперативности, тонкого приспособления к условиям деятельности; постановка способностей под контроль нравственных устоев личности [4; с.537].

Посвященные проблеме памяти работы А.Н. Леонтьева внесли значительный вклад в понимание развития мнемических способностей и на многие годы определили дальнейшие исследования в этой области. Сформулированные им положения относительно природы памяти, этапов ее развития, роли деятельности в формировании высших психических функций не утратили актуальности и сегодня, но требуют конкретизации и уточнения с учетом современного этапа развития научного знания.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Изд-во «Наука», 1977.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983.
3. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. М.-Л., Изд-во «Учпедгиз», 1931.
4. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

УДК 159.99

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ИНСАЙТНОГО РЕШЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

А.В. Чистопольская

к.пс.н., доцент кафедры общей психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Н.Ю. Лазарева

аспирант кафедры общей психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. Приводится анализ исследований инсайта с позиций системогенетического подхода. На структурном уровне анализа системообразующим компонентом выступает рабочая память с подструктурами. На функциональном уровне рассматривается роль этих подструктур инсайтном решении. Для анализа микрогенеза разработана методика задания – монитора, которая позволяет отследить функциональную активность подструктур рабочей памяти на различных этапах инсайтного решения.

Ключевые слова: инсайт, микрогенез решения, рабочая память, методика мониторинга, структурный, функциональный, генетический уровни анализа деятельности.

Поднятая почти уже век назад проблема инсайтного решения в рамках гештальтпсихологии на сегодняшний день остается весьма острой и актуальной. Не смотря на существенное развитие методологии науки, совершенствование аппаратных возможностей, вопрос исследования механизмов зафиксированных ранее феноменов творческого мышления и инсайтного решения задач остается открыт.

В настоящее время исследования механизмов инсайтного решения наиболее продвинулись в рамках направления когнитивной психологии. Все разнообразие тенденций в исследовании специфики инсайтного решения можно рассмотреть с точки зрения системогенетического подхода и уровней анализа деятельности по В.Д. Шадрикову [6].

Выделяются структурный, функциональный и генетический уровни [4]. Рассмотрим, как эти уровни анализа могут быть приложены к исследованиям инсайтного решения.

В рамках когнитивной психологии наиболее распространена парадигма, в которой системообразующим компонентом мыслительного процесса выступает рабочая память как структура, ответственная за оперирование информацией, которая необходима для решения текущих задач. Предполагается, что именно в рабочей памяти осуществляется хранение условий задачи, правил оперирования элементами задачи, промежуточные результаты и прочие элементы, необходимые для решения. Ведущей моделью рабочей памяти выступает модель А. Бэддели и Г. Хитча [7].

Рабочая память имеет тесную связь с долговременной памятью и включает ряд подструктур. Ведущей амодальной структурой выступает блок центрального исполнителя, включающего преимущественно процессы внимания. Далее выделяются две модально – специфические системы: оптико-пространственный блокнот и фонологическая петля, оперирующие зрительной и вербальной семантикой соответственно. Далее, в более поздних работах модель рабочей памяти расширяется и включает дополнительные компоненты. Также важно отметить, что эти подструктуры имеют локализацию в мозговых отделах, функционируют на системном уровне и с необходимостью все вместе участвуют в процессе мыслительной деятельности [7].

В ряде исследований показано, что модально – специфические системы оптико-пространственного блокнота и фонологической петли и амодальный блок центрального исполнителя выполняют различные функции при инсайтном и неинсайтном – алгоритмизированном решении.

Так, показано, что при решении алгоритмизированных задач ведущую роль играет подструктура центрального исполнителя, ответственная в основном за удержание алгоритма решения, распределение и переключение внимания. [9, 10]. При инсайтном решении важным оказывается участие модально – специфических подструктур рабочей памяти [8,11].

Таким образом, на функциональном уровне анализа роли системообразующего компонента рабочей памяти наблюдаются различия в мыслительном процессе при решении инсайтных и неинсайтных задач. Такой уровень анализа является необходимым для понимания механизмов инсайтного решения.

Третьим уровнем системогенетического анализа деятельности по В. Д. Шадрикову является генетический уровень. В рамках исследования механизмов инсайтного решения этот уровень анализа является принципиально важным.



Рисунок 1. Структура рабочей памяти по А. Бэддели и Г. Хитчу

Классически, этапное деление творческого решения принадлежит Г. Уоллесу. Автор выделяет и описывает 4 стадии творческого мышления: подготовка, созревание, вдохновение и проверка [5]. Эти этапы, однако, не позволяют уловить микрогенезис мыслительного процесса и представляют собой скорее произвольное описание феноменов, нежели механизмов решения.

Для того чтобы оценить микрогенез мыслительного процесса мы разработали специальную методику когнитивного мониторинга [1, 3].

В этой методике с учетом функциональной специфики подструктур рабочей памяти как системообразующего компонента мыслительного процесса предлагается исследовать загруженность рабочей памяти и разных ее отделов на протяжении всего мыслительного процесса при решении различных задач.

Для этого решателю необходимо параллельно выполнять двойное задание: решать мыслительную задачу инсайтного и неинсайтного типа и выполнять задание – монитор. В качестве задания – монитора предлагается простое задание на выбор из двух альтернатив. При этом предполагается, что сам выбор из двух альтернатив загружает центральный исполнитель рабочей памяти, а формат задания (вербальный или зрительный) загружает модально – специфические подструктуры рабочей памяти. Фиксируется время и правильность выполнения задания – монитора. Исходя из модели Д. Канемана [2] по сбоям в выполнении задания – монитора можно оценить трудность решения основной задачи в каждый конкретный момент времени. Таким образом, мы получаем возможность фиксации и оценки микродинамики мыслительного процесса. Это дает нам возможность эмпирического выделения этапов, содержательное описание этих этапов и функциональный анализ различных подструктур рабочей памяти на различных этапах решения задачи.

Таким образом, анализ проблемы инсайтного решения задач с точки зрения системогенетического подхода и уровней анализа деятельности по В.Д. Шадрикову открывает новые перспективы для дальнейшей работы по исследованию механизмов творческого мышления.

Благодаря рассмотрению рабочей памяти как системообразующей структуры мыслительного процесса, а также функционального анализа различных подструктур в микродинамике решения задачи представляется возможным построение теоретической модели механизмов нахождения инсайтного решения.

Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 18-313-00123

Библиографический список

1. Владимиров И.Ю., Коровкин С.Ю., Чистопольская А.В., Савинова А.Д. Мониторинг загрузки исполнительского контроля как метод фиксации микродинамики мыслительного процесса // Психология когнитивных процессов. Смоленск: Универсум, 2013. С.18-22.
2. Канеман Д. Внимание и усилие / пер. с англ. И. С. Уточкина. — М.: Смысл, 2006. — 288 с
3. Коровкин С.Ю., Владимиров И.Ю., Савинова А.Д. Задание-зонд как монитор динамики мыслительных процессов // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Изд-во ИП РАН, 2012. с.255-259.
4. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Системогенетический подход к анализу психологической структуры учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. №6.
5. Уоллес Г. Стадии решения мыслительной задачи.// Психология мышления под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.А.Спиридонова, М.В.Фаликман, В.В.Петухова —2- е изд., перераб и доп.— М.:АСТ: Астрель, 2008. с. 298-302
6. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2007. — 192 с.
7. Baddeley A.D., Hitch G. Working memory // Psychology of learning and motivation: Vol. 8: Academic Press, 1974. pp. 47–89
8. Chein J.M., Weisberg R.W., Streeter N.L., Kwok S. Working memory and insight in the nine-dot problem // Memory & Cognition. 2010. Vol. 38 (7), pp. 883-892
9. Fleck J.I. Working memory demands in insight versus analytic problem solving. // European Journal of Cognitive Psychology. Vol. 20(1). 2008. pp. 139-176
10. Murray M., Byrne R.M. J. Attention and Working Memory in Insight Problem-Solving // Proceedings of Cognitive Science Society. 2005. Vol.27. pp.1571–1575
11. Robbins, T. W., Anderson, E. J., Barker, D. R., Bradley, A. C., Fearnlyhough, C., Henson, R., Hudson, S. R., Baddeley, A. D. Working memory in chess // Memory & Cognition. 1996. Vol.24, pp. 83–93.

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СТАНОВЛЕНИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ В РОССИИ

С.М. Шингаев

д.пс.н., профессор кафедры психологии образования и педагогики СПбГУ
Россия, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье описывается становление концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности в отечественной науке. Рассматривается два основных направления исследований системогенеза профессиональной деятельности: первое – связанное с созданием систем оценки профессионально важных качеств в процессе отбора в профессию и изучения последующей динамики их развития в ней, второе – связанное с рассмотрением проблем профессиогенеза.

Ключевые слова: системогенез, профессиогенез, концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности, профессионально важные качества, профессионализация.

Вопросы психологического обеспечения профессиональной деятельности вошли в поле научных исследований во второй половине XX в. в связи с оформлением ряда определенных направлений в изучении самой профессиональной деятельности. Одним из первых на необходимость рассмотрения человека в ракурсе всего жизненного, в том числе и профессионального пути, обратил внимание Б.Г. Ананьев. В изданной в 1968 г. монографии «Человек как предмет познания» он писал: «Фазный характер развития социальной активности проявляется в смене состояний основной (творческой, профессиональной) деятельности и может быть более или менее точно определен хронологически-биографическим методом. Каждая из этих фаз: *подготовительная, старт, кульминация («пик»), финиш* – характеризует структурное изменение субъекта деятельности» [2, с. 161].

Дальнейшая конкретизация и развитие этой точки зрения были получены в рамках психологии труда и прежде всего – инженерной психологии. В 1972 году на семинаре в Институте психологии при Карловом университете (Прага) Г.С. Никифоровым было высказано суждение о том, что «формирование и поддержание требуемого уровня надежности человека-оператора распределяется во времени на ряд последовательно сменяющихся друг друга этапов, начиная с выбора профессии, на каждом из которых решаются свои специфические задачи» [17, с. 8]. В докладе на последнем Всесоюзном съезде Общества психологов СССР, проходившем в 1989 году в Москве, Г.С. Никифоров дает более расширенную трактовку своей позиции и впервые вводит в рассмотрение концепцию психологического обеспечения профессиональной деятельности. Ее центральная идея заключается в том, что речь должна идти о сквозном психологическом обеспечении в принципе любого вида профессиональной деятельности от «входа» в профессию и до «выхода» из нее. В 2010 году выходит коллективная монография «Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Теория и практика», в которой в более развернутом плане по сравнению с первым изданием (1991 г.) представлено психологическое содержание этапов профессиональной деятельности и решение входящих в них задач.

Как и в зарубежной психологии профессиональной деятельности, в нашей стране с середины 70-х гг. XX века начинают раскрываться вопросы динамики профессионально важных качеств (ПВК) и профессиогенеза. Первое и наиболее детально разработанное направление в отечественной психологии профессиональной деятельности связано с созданием систем оценки ПВК в процессе отбора в профессию и изучения последующей динамики их развития в профессии. Именно в это время (70-е гг. XX в.) сначала в летных, а затем и в других военных училищах, вводится психологический профессиональный отбор (ППО) претендентов. Если первоначально ППО ориентировался на «входной» отбор (психологическое обследование кандидатов при поступлении в училище), то в начале 1980-х гг. заговорили о лонгитюдном (продолжительном) профессиональном отборе, предусматривающем «накопление информации о человеке на разных этапах его профессиональной деятельности: первичный (входной) отбор; распределение по специальностям; профориентирование при распределении на службу; сбор сведений об успешности последующей профессиональной деятельности (обратная связь)» [17, с. 8]. Следует отметить, что эти взгляды на ППО звучали еще в 1923 г. в работе Ф.Р. Дунаевского «Проблема профессионального подбора (выбор профессии)» [6].

Рассмотрение динамики профессиональной деятельности через призму ПВК человека стало в определенный момент доминирующей тенденцией в отечественной психологии и получило свое раз-

витие в трудах А.А. Крылова (1972, 1989), К.А. Абульхановой-Славской (1980), Л.И. Анцыферовой (1980, 1991), Б.Ф. Ломова (1981), В.Л. Маришука (1982), В.А. Бодрова (1991), В.А. Пономаренко (1992), Е.А. Климова (1996), Ю.П. Поваренкова (1991), Г.С. Никифорова (1996), В.Д. Шадрикова (1996), Л.М. Митиной (1998), В.Ю. Рыбникова (2000), В.А. Корзунина (2001), С.Л. Ленкова (2004), А.А. Благинина (2005) и др.

Тема развития профессионально значимых (важных) качеств (ПЗК) на разных этапах профессионального пути получила свое раскрытие в диссертации В.Л. Маришука «Психологические основы формирования профессионально значимых качеств» (1982 г.). Исследуя динамику ПЗК в процессе профессиональной деятельности, начиная с этапа профотбора, он указывает на нелинейность связей ПЗК с успехами в профессиональной подготовке [12].

Идея пролонгированного профотбора находит своих последователей и в наши дни. Так, изучению закономерностей динамики ПВК военных врачей в процессе профессионализации посвящена докторская диссертация В.А. Корзунина (2001 г.) [9], исследованию гетерохронности развития ПВК личности управленцев в ходе повышения квалификации - кандидатская диссертация А.А. Виноградова (2001 г.) [3] и ряд других работ.

Второе крупное направление в отечественной психологии профессиональной деятельности связано с рассмотрением проблем профессионализма, профессионального развития человека. Одним из первых это направление начал развивать В.Д. Шадриков, разрабатывавший концепцию системогенеза деятельности (1976-1982 гг.). Апробированная на моделях двух основных видов деятельности человека (учебной и профессиональной), концепция системогенеза опирается на понимание психологической системы деятельности как динамичной, преломляющейся в ПВК. Выделяя в психологической системе профессиональной деятельности функциональные блоки (мотивы и цели профессиональной деятельности, программу деятельности, информационную основу деятельности, принятие решения, подсистему ПВК), В.Д. Шадриков анализирует, как происходит развитие и трансформация указанных блоков на разных этапах профессионализации [19]. Ученик В.Д. Шадрикова В.Н. Дружинин также проводил исследования системогенеза способностей, в ходе которых им были выявлены качественные различия систем способностей на разных этапах профессионализации и особенности их динамики [18-19].

Начиная с 80-х гг. XX в. отечественными учеными предпринимались попытки создания целостных теорий профессионального развития человека. Так, Т.В. Кудрявцевым разрабатывалась концепция профессионального становления личности внутри учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности [11]. Исследованиями процесса становления личности в профессионально-образовательном пространстве в единстве его психологических и педагогических составляющих занимался Э.Ф. Зеер (работы 1988-2006 гг.) [7]. При этом наиболее глубоко им разработаны вопросы одной из сторон профессионального пути человека, а именно вопросы развивающего профессионального образования. Существенный вклад в разработку модели профессионализации личности внес Ю.П. Поваренков (работы 1991-2002 гг.). Системообразующим фактором профессионального становления личности выступает, по его мнению, конвергенция индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) факторов. В качестве хронологического основания для периодизации используется профессиональный возраст личности (длительность ее профессионализации) [16]. Наиболее разработанной у автора выступает тема профессионального самоопределения личности. При этом он, как и Е.А. Климов, справедливо отмечает, что профессиональное самоопределение не исчерпывается только стадией оптации, но реализуется и на более поздних стадиях профессионализации.

Следует отметить психологическую концепцию профессионализации А.К. Марковой [13], в которой описывается путь человека в профессии через 5 уровней и 9 этапов профессионализма. В предложенной Е.А. Климовым классификации этапов профессионализации также выделяется ряд фаз [8].

В концепции профессионального развития Л.М. Митиной (2001-2003 гг.), включающей в себя модель адаптивного поведения и модель профессионального развития, становление личности взрослого человека анализируется в рамках его ведущей профессиональной деятельности. [14]. Л.М. Митиной была также разработана концепция профессионального развития учителя, в которой проводится линия принципиальной неотделимости профессионального развития от личностного.

Представляют интерес работы С.А. Дружилова (2001-2011 гг.) [5] по проблемам становления профессионализма человека, формирования концептуальной модели профессиональной деятельности. Отметим также предпринятую им попытку классификации психологических концепций изучения различных аспектов профессионализма и профессиональной деятельности, разработанных в инженерной психологии [418].

Акмеологический подход для анализа профессиональной деятельности лежит в основе концепции развития профессионала (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, 2003 г.) [4], в которой отмечается, что профессионализм личности достигается в процессе и в результате развития способностей, профессионально важных качеств, акмеологических инвариантов профессионализма.

В последние годы интерес к вопросам развития профессионализма человека остается высоким, о чем свидетельствуют докторские диссертационные исследования Л.В. Абдалиной [1], М.И. Плугиной [15], И.П. Краснощеченко [10].

Итак, можно говорить о двух достаточно хорошо оформленных подходах, в которых присутствует идея генеза в профессиональной деятельности. В первом случае речь идет об оценке ПВК на разных этапах профессионального пути человека (чаще всего – на этапе профотбора), а во втором случае – о динамике становления профессионала. Понятно, что оба этих направления не исчерпывают всего содержания, всех возможностей в психологическом обеспечении профессиональной деятельности [20].

Библиографический список

1. Абдалина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. дис. д-ра психол.н. Тамбов, 2008. 54 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд. ЛГУ, 1968. 340 с.
3. Виноградов А.А. Гетерохронность развития профессионально важных качеств личности управленцев в ходе повышения квалификации: дис. канд. психол. н. М., 2001. 142 с.
4. Деркач А.А. Зазыкин В.Г. Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
5. Дружилов С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход [Электронный ресурс]. Харьков: Гуманитарный центр, 2011. 296 с.
6. Дунаевский Ф.Р. Проблема профессионального подбора (выбор профессии). Харьков: Время, 1923. 156 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Р-н-Д: Феникс, 1996. 512 с.
9. Корзунин В.А. Закономерности динамики профессионально важных качеств военных врачей в процессе профессионализации: автореф. дис. д-ра психол. н. СПб., 2002. 44 с.
10. Краснощеченко И.П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. д-ра психол.н. М., 2012. 47 с.
11. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. М.: МЭИ, 1985. 108 с.
12. Маришук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: автореф. дис. д-ра психол. н. Л., 1982. 54 с.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
14. Митина Л. М. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология // Нар. образование. 1998. № 9-10. С. 166-170.
15. Плугина М.И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы: автореф. дис. д-ра психол. н. М., 2009. 58 с.
16. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
17. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / под ред. Г.С. Никифорова. СПб: Речь, 2010. 816 с.
18. Шадриков В.Д. Генезис психологической системы деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ, Логос, 2007. С. 184-198.
19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 183 с.
20. Шингаев С.М., Никифоров Г.С. Становление концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16: психология. Педагогика. №3. 2013. С.15-24.

ПСИХОЛОГИЯ КАРЬЕРНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н.Н. Абакумова

к.пед.н., доцент кафедры общей и педагогической психологии ТГУ
Россия, Томск

Е.К. Протасова

доцент кафедры дизайна ТГУ
Россия, Томск

Аннотация. Раскрывается понятие дизайнерского мышления и условия его формирования в системе высшего образования. Предложены показатели сформированности дизайнерского мышления: критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость и пр. Описана программа перехода от объемно-пространственного изображения к условно-стилизованному, позволяющая корректировать возможную асимметрию мышления обучающихся, формировать профессиональное мышление.

Ключевые слова: дизайнерское мышление, объемно-пространственное изображение, условно-стилизованное изображение, дизайн-образование.

Целью образования в области дизайна является подготовка специалиста, способного соответствовать современным задачам дизайн-индустрии, знающего технологии, обладающего проектным и творческим мышлением, готового к проектированию элементов предметно-пространственной среды, обладающих новизной и уникальностью, формирующей актуальные социальные и культурные ценности. Психолого-педагогические основания становления дизайнерского мышления сегодня мало изучены, и требуют теоретической и экспериментальной базы.

Актуальность исследования определяется тем, что при наличии в отдельных профессиональных вузах традиции обучения изображению условно-стилизованного типа, на сегодня отсутствует теоретическая база и экспериментальные подтверждающие материалы применения условно-стилизованного изображений для становления дизайнерского мышления как основы его профессионализма. За основу было взято предположение о необходимости выделения в качестве основы обучения условно-стилизованного изображения, а так же включения в содержание рабочих программ «Рисунок» и «Живопись» перехода от объемно-пространственного изображения к условно-стилизованному.

Дизайнерское мышление – это совокупность логических и образных операций мышления, развитое пространственное, композиционное и творческое мышление, сформированная система профессиональных понятий [1]. Педагогические условия обеспечивают результативность формирования профессионального мышления дизайнера в процессе обучения за счет включения программы перехода от объемно-пространственного изображения к условно-стилизованному в курс «Рисунок» и «Живопись», что позволяет формировать профессиональное мышление, характеризующееся высоким творческим потенциалом, композиционным мышлением, сформированностью системы профессиональных понятий, целесообразным применением средств дизайна и владением средствами выразительности изображения.

Художественное и визуальное мышление напрямую связано с образным, и строится на воображении и интуиции, жизненном опыте, впечатлениях, и способности к разработке художественной идеи, визуального ее воплощения, чувстве гармонии, художественном вкусе, а также широком спектре знаний и практическом мастерстве. Такой тип мышления способен реализовать комплекс дисциплин, включающий дисциплины академического уровня («прямое отражение»), творческой переработки действительности, а также практического мастерства - воспитывающие разные формы его проявления [2]. Следовательно, только синтез таких дисциплин как скульптура, академический рисунок, быстрый рисунок, графика и декоративная живопись в совокупности с пропедевтикой, основами композиции и проектной графики, теоретических знаний, способны сформировать дизайнерское мышление и стать базой для качественной работы в дизайн-проектировании.

Основываясь на анализе литературных источников и материалах исследования [1, 2], среди компетенций, определяющих уровень сформированности дизайнерского мышления, могут быть определены следующие.

Критическое мышление - сомнение в достоверности всей поступающей информации, уже существующих правил и даже своих представлений о мире; выбор в качестве основы для решений и действий фактов, а не информации. Подвергающиеся сомнению правила и шаблоны выполнения изобразительных задач, способность учитывать конкретные обстоятельства и существующие факты обуславливают возможность постановки собственных творческих задач и нахождения действительного нового решения.

Креативность - нестандартный подход в мышлении и поведении ко всему, постоянное осознанию и творческое развитие своего опыта; инновации и моделирование на основе интегрального подхода и нелинейных решений.

Эмоциональный интеллект - распознавание эмоций и понимание намерений других людей; управление собственными эмоциями и состояниями; оказание влияния на эмоции и состояния окружающих. В разработке изобразительного образа участвует в проверке качества найденного решения, организация влияния на эмоции окружающих изобразительными средствами.

Суждение и принятие - решений формирование собственного мнения и смелость в принятии самостоятельных решений и их последствий – важное качество дизайнера, участвующее в разработке изобразительной идеи, обуславливающее ее оригинальность и авторство (умение действовать не по шаблонам)

Когнитивная гибкость - оперативное переключение с одной мысли на другую, а также обдумывание нескольких идей и задач одновременно. В изобразительной практике когнитивная гибкость позволяет перебирать достаточно разнообразные идеи, не останавливаться на единственном найденном решении. Позволяет дизайнеру таким образом постоянно расширять диапазон креативности

Данные компетенции характеризуют профессиональное дизайнерское мышление, и являются неотъемлемыми качествами специалиста в данной области. В учебном процессе они задействуются как при разработке дизайн-проекта, так и при выполнении стилизации, решении декоративной живописи, в графике и др. Их включение в параметры оценки заданий конкурса профессионального мастерства способствовало бы приведению его в соответствие задачам высшего образования в сфере дизайна, поднятию его качества. Такие качественные изменения позволили бы вывести конкурс на новый уровень, использовать критерии оценки конкурса адекватные учебному процессу. Учебный процесс в высшем образовании должен быть шире и глубже получения мастерства по различным дисциплинам. Умение продуцировать новые идеи, воображение, нестандартный подход к решению задач, наравне с беглостью, качеством проработки идеи, а затем, умением адаптировать свои наработки в практике дизайн-проектирования – вот что отличает дизайнерское мышление, составляя его профессионализм.

В результате проведенного исследования стало возможным зафиксировать, что включение программы перехода от объемно-пространственного изображения к условно-стилизованному в курсы «Рисунок» и «Живопись» позволяет корректировать возможную асимметрию мышления обучающихся, формировать профессиональное мышление, характеризующееся высоким творческим потенциалом, композиционным мышлением, сформированностью системы профессиональных понятий, целесообразным применением средств дизайна и владением средствами выразительности изображения.

Программа перехода от объемно-пространственного изображения к условно-стилизованному разработана на основе теоретического опыта российских и зарубежных художников и педагогов: И.Иттена, Р.Арнхейма, Н.П. Бесчастного, О.В. Чистякова, А.А.Дейнеки, В.Я.Кулакова и др., а так же на основе методики обучения дизайнеров текстильной промышленности И.Н.Стора, В.Ф.Сидоренко, Л.П.Ермолаевой, дизайнеров архитектуры и интерьера К.И. Стародуба, Н.А. Евдокимовой, системы учебных заданий Красноярского государственного института искусств [3, 4, 5], а также опыта преподавания творческих дисциплин на кафедре дизайна Национального исследовательского Томского государственного университета. Программа адаптирована к современным образовательным условиям, и рассчитана на 3 года обучения бакалавров, где первые два года отведены изучению основ объемно-пространственного изображения, а третий год посвящен освоению профессионально ориентированных изобразительных компетенций – изучению принципов декоративного, условно-стилизованного, графического изображения. На этом этапе осваиваются профессиональные задачи плоскостно-орнаментального решения композиции, развития образно-ассоциативного мышления, в том числе овладение декоративностью, как приемом художественно-образного мышления.

«Живопись» является продолжением курса «Цветоведения и колористики» и на первом курсе ведется параллельно. Навыки построения условных цветовых композиций применяются на практике работы с натуры. Рисунок и живопись должны вестись в тесной взаимосвязи и с курсом пропедевти-

ки, где студенты изучают основы композиции и восприятия изображения. Именно средства композиции являются одним из важнейших выразителей смысла изображения и организации изобразительно-шрифтовой системы в графическом дизайне.

В рисунке на первом этапе изучаются законы построения пространства и перспективы на основе простых геометрических тел, предметов быта. На первом курсе основы реалистичной живописи изучаются на основе живописи натюрморта. Затем, в живописи и рисунке, задачи усложняются за счет включения в программу изображения портрета и фигуры человека. Главными задачами на этом этапе является построение пространства по законам перспективы, объема, выявления светотеневого рисунка, теплоты и передачи колорита постановок, овладения материалами и техниками объемно-пространственного изображения.

Переход от объемно-пространственного изображения к условно-стилизованному должен происходить постепенно, с приучением студентов к аналитической работе и отходе от копирования постановок. Только такой процесс ведет к формированию самостоятельно мыслящей, творческой личности. С усложнением задач плоскостной композиции должны вводиться специфические дизайнерские задачи поиска средовых отношений, работы со шрифтом, условность объема, цвета, пространства и др. Роль преподавателя в этом процессе переходит от транслирования законов изображения, общих рекомендаций и пояснения общих принципов работы, к индивидуальной работе со студентами, помощь в поиске выразительности в каждом отдельном случае. Преподаватель не только помогает найти средства выражения идеи студента, но и помогает сформулировать понимание, отношение, собственную изобразительную идею. Ведь особенность мышления дизайнера характеризуется гибкостью, познавательной широтой, любопытством ко всем сферам жизни человека и желанием преобразовать окружающую среду в эстетическую, привлекательную и комфортную. При явной асимметрии мышления студента, замеченного преподавателем, оно может быть скорректировано в силу особенностей заданий на условно-стилизованного изображения и в силу широты охвата логических и различных мыслительных операций. Результативность коррекции может проследиваться как на учебных заданиях, так и при организованном тестировании профессионально значимых функций мышления.

Проведенный анализ актуальности основных логических операций (сравнение, анализ, синтез, конкретизация и обобщение) в работе над условно-стилизированными решениями позволяет утверждать об их полной включенности в творческий процесс работы дизайнера наряду с необходимыми операциями образного мышления (восприятия, воображения, представления, образной памяти, абстрагирования, сензитивного анализа). Параллельная работа различных функций мышления в решении проектных задач дает наиболее разработанный, целесообразный, оригинальный дизайнерский продукт.

Таким образом, введение программы условно-стилизованного изображения в обучение дизайнеров позволяет корректировать возможную асимметрию мышления, формировать профессиональное мышление, характеризующееся высоким творческим потенциалом, композиционным мышлением, сформированностью системы профессиональных понятий, целесообразным применением средств дизайна и владением средствами выразительности изображения.

Библиографический список

1. Абакумова Н.Н., Протасова Е.К. Ведущие исследовательские университеты как драйверы развития художественного образования // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании – 2017. Академический мир в междисциплинарных практиках: материалы Второй ежегодной Всероссийской научной конференции (Ростов-на-Дону, 22–24 июня 2017 г.). Т. 2. Секционные доклады / ЮжФУ; [редкол.: Е.Ю. Баженова (отв. ред.) и др.]. Ростов - на - Дону; Таганрог: Издательство ЮжФУ, 2017. –С. 348 – 357.
2. Абакумова Н.Н., Протасова Е.К. Учет индивидуальных интеллектуальных особенностей студентов в художественном образовании // Современные наукоемкие технологии. – 2017. - № 7. - 83-86 с.
3. Загайнова А.Ю. Взаимосвязь конвергентного / дивергентного мышления и полушарных процессов селекции информации: значение моторной асимметрии : автореф. дис. ... канд. биол. наук. Новосибирск, 2013. 22 с.
4. Dietrich A., Haider H. Human creativity, evolutionary algorithms, and predictive representations : The mechanics of thought trials // Psychonomic Bulletin and Review. 2015. Vol. 22. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-014-0743-x>
5. Silvia P.J. Intelligence and Creativity Are Pretty Similar After All // Educational Psychology Review. 2015. Vol. 27, is. 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9299-1>

О.Е. Аксенова

ст.преп. кафедры психологии образования Института психологии БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессионального становления студентов через изучение креативных и интеллектуальных способностей. Анализ исследования показал, что, развивая креативные качества, развиваются и интеллектуальные способности. Первоначально креативность рассматривалась как функция интеллекта, и уровень развития интеллекта отождествлялся с уровнем креативности. Впоследствии выяснилось, что уровень интеллекта коррелирует с креативностью до определенного предела, а слишком высокий интеллект препятствует креативности. В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик. Соответственно, центральное направление в изучении креативности – выявление личностных качеств, с которыми она связана. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям и психологам.

Ключевые слова: креативность, креативные способности, интеллект, интеллектуальные способности, личностные качества.

Одной из наиболее важных проблем в жизни современного человека является проблема креативности. Она проявляется при реализации жизненных и профессиональных планов, карьерном росте, творческой самореализации, культуре цивилизации.

Целью нашего исследования было изучить креативность и интеллект студентов-психологов. Перед нами стояли следующие задачи: сделать теоретический анализ научной литературы по проблеме креативности; проанализировать сравнительные подходы к проблемам интеллекта; изучить уровень интеллекта студентов-психологов; выявить структурные компоненты креативности у студентов-психологов. Методы и методики исследования: теоретический анализ литературы, эмпирические методы; методы математической и статистической обработки (коэффициент корреляции Пирсона), проверка на нормальность данных выборки, диагностические методики («Краткий ориентировочный тест» В.Н. Бузина и Э.Ф. Вандерлик; «Креативность» Н.Ф. Вишнякова). База исследования: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ). В исследовании приняло участие 60 человек в возрасте от 18 до 40 лет: студенты дневной и заочной формы получения образования Института психологии. Гипотеза исследования: развивая креативные качества, студенты-психологи будут развивать свои интеллектуальные способности.

Креативность – это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Креативность охватывает большую совокупность мыслительных и личностных способностей и качеств, являясь интегральной ее характеристикой, способствующей становлению и развитию творчества. Важная роль в исследовании креативности принадлежит американскому психологу А.Г. Маслоу [6]. Именно он ввел прагматический критерий успешности для оценки степени самоактуализации как внешнего проявления креативных процессов. В его последней работе «Дальние пределы человеческой психики» исследования креативности, которые велись на протяжении нескольких десятилетий, обсуждаются в рамках холистического подхода к изучению творчества.

Н.Ф.Вишнякова [3] считает, что креативность является не столько разнообразием имеющихся знаний как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах, сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или менять стереотипы с целью создания нового, получением неожиданных и необыкновенных решений жизненных проблем.

Существует огромное количество различных трактовок понятия интеллекта. Известный швейцарский ученый Ж. Пиаже [7] предложил идею операциональной теории интеллекта, согласно которой интеллект определяется в контексте поведения особой формой взаимодействия между субъектом и объектом, выступая как совокупность интериоризованных операций, скоординированных между собой и образующих подвижные целостные структуры. В нашем исследовании мы рассматри-

ваем интеллект, как систему всех познавательных (когнитивных) способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления и воображения.

Результаты полученных данных. 1) «Краткий ориентировочный тест» (В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлик). После обработки первичных данных по методике были получены следующие данные: низкий уровень интеллекта у 6 испытуемых (10%); уровень интеллекта ниже среднего у 22 испытуемых (36%); средний уровень интеллекта у 25 испытуемых (42%); уровень интеллекта выше среднего у 4 испытуемых (7%); высокий уровень интеллекта у 3 испытуемых (5%). Из полученных результатов выявлено, что у студентов Института психологии преобладают интеллектуальные способности среднего и ниже среднего уровня. Полученные результаты свидетельствуют о том, что есть возможность роста и развития.

2) Методика «Креативность» (Вишняковой Н.Ф.). Подсчитав среднее значение шкал методики и сравнив образы «Я-реальный» и «Я-идеальный», можно заметить, что испытуемые оценивают свой «Я-идеальный» образ выше, чем «Я-реальный». Обозначив средние значения по всем шкалам образа «Я-реальный», можно получить следующие данные: творческое мышление – 6 баллов; любознательность – 6 баллов; оригинальность – 7 баллов; воображение – 6 баллов; интуиция – 6 баллов; эмпатия – 7 баллов; юмор – 5 баллов; творческое отношение к профессии – 5 баллов. Значение по всем шкалам почти одинаковы. По шкале «оригинальность» (7 баллов) и «эмпатия» (7 баллов), что несколько выше, чем по шкале «юмор». Обработав шкалы образа «Я-идеальный», получены следующие данные: творческое мышление – 8 баллов; любознательность – 6 баллов; оригинальность – 7 баллов; воображение – 7 баллов; интуиция – 7 баллов; эмпатия – 6 баллов; юмор – 7 баллов; творческое отношение к профессии – 7 баллов. Самое большое значение по шкале «творческое мышление» (8 баллов), несколько ниже «любознательность» (6 баллов) и «эмпатия» (6 баллов). Сравнение среднего значения образа «Я-реальный» и «Я-идеальный» показало, что испытуемые одинаково оценивают такие шкалы, как: любознательность, оригинальность и юмор. Это говорит о том, что испытуемые обладают желаемым уровнем данных качеств. Но есть те качества «Я-реального» образа, которые испытуемые оценивают ниже желаемого уровня.

Креативность студентов-психологов – это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности.

Интеллектуальная сфера студентов-психологов отличается определенной спецификой. Она носит следующий характер: 1) Уровень интеллектуальных способностей средний и ниже среднего. У студентов Института психологии преобладает средний уровень интеллектуальных способностей. Полученные результаты позволяют прогнозировать возможности роста и развития. 2) В «Я-реальном» образе студенты-психологи выше оценивают «оригинальность» и «эмпатию», чем «юмор». В реальных жизненных ситуациях студенты-психологи компенсируют невысокий уровень интеллектуальных способностей возможностью использовать юмор в жизни и учебе, что подчеркивает их определенные креативные качества. Все это придает элементы творчества в учебной деятельности, желание реализовать себя в оригинальных творческих проектах (КВН, «Новая волна», психологический театр «Акме», и т.д.). 3) В образе «Я-идеальный» студент-психолог дополняет свой психологический портрет другими характеристиками: интеллект связан с любознательностью, оригинальностью и воображением.

Для развития интеллектуальных способностей студентов-психологов необходимо развивать их креативные качества, для этого в учебном процессе необходимо проводить учебные занятия в оригинальных формах, использовать творческие задания на практических занятиях и в самостоятельной работе.

Результаты подтверждают гипотезу исследования: развивая креативные качества, студенты-психологи будут развивать свои интеллектуальные способности.

Библиографический список

1. Алиева, К.Р. Психология формирования творческого потенциала личности / К.Р. Алиева. – СПб: Питер, 2009. – 234 с.
2. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб: Питер, 2006– 268 с.
3. Вишнякова, Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н.Ф. Вишнякова. - Мн.: Поли Биг, 1995. — 240 с.
4. Козленко, В.Н. Проблема креативности личности: Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / В.Н. Козленко. – М.: Издательский центр «Академия», 1990. - С. 131 – 148.
5. Любарт, Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М: Когито-Центр, 2009. – 157 с.

6. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб.: Издат. Группа «Евразия», 1997. – 432 с.
7. Холодная, М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. / М.А. Холодная – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЗАИМОПОМОЩИ У БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

П.В. Андреев

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) СГУ
Россия, Саратов

Аннотация. В статье представлены результаты исследования компонентов психологической готовности к взаимопомощи у студентов, обучающихся по профилю «Практическая психология образования». Раскрываются содержание и структура психологической готовности к взаимопомощи как профессионально важного качества будущих практических психологов образования.

Ключевые слова: альтруизм, взаимопомощь, эмпатия.

Психологическая профессия предъявляет особые требования к личности профессионала. Психолог должен обладать такими личностными характеристиками, которые позволили бы ему заботиться о создании максимально благоприятных условий для развития самосознания, осуществлений личностных изменений. Это, прежде всего, способность концентрироваться на клиенте, иметь желание и профессиональные возможности ему помочь [3; с. 10].

В зарубежной психологии можно выделить три основных подхода к проблеме развития психологической готовности к взаимопомощи людей: 1) гуманистический подход, в котором взаимопомощь рассматривается как форма взаимодействия людей, где один из его участников берет на себя заботу о другом, помогаем ему в личностном развитии (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм); 2) бихевиористический подход, представители которого рассматривают взаимопомощь как стимул, побуждающий людей к проявлению альтруизма (А. Бандура, Д. Уолтерс и др.); 3) психоаналитический подход, где взаимопомощь определяется, как стремление одного человека устранить чувство вины перед другим (А. Фрейд и др.) [2; с. 57].

В отечественной психологии так же можно выделить три основных подхода к пониманию природы психологической готовности к взаимопомощи: 1) мотивационный (Л.Н. Антилогова, Е.В. Субботский, П.М. Якобсон и др.), в котором рассматривается роль способности человека соотносить свое поведение с моральными нормами в развитии их взаимопомощи; 2) эмоциональный подход (А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, И.В. Климов, Н.Н. Обозов, О.В. Порваткина и др.) к пониманию взаимопомощи людей как компонента эмпатических способностей; 3) поведенческий подход (Р.С. Немов, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Г.П. Предвечный, Ю.А. Шерковин и др.), в котором взаимопомощь людей рассматривается как условие проявления коллективных взаимоотношений людей [2; с. 58].

Основываясь на положение Е.П. Ильина о том, что содержание и структура психологической готовности к взаимопомощи, выявленные в детском возрасте, могут быть применены к анализу природы взаимопомощи в старших возрастах, мы определяем содержание и структура психологической готовности к взаимопомощи у студентов [4; с. 22]. Так психологическая готовность к взаимопомощи в юношеском возрасте может рассматриваться как содействие, при котором действия одного человека направлены на стимуляцию, поддержание и облегчение действий другого человека. Структура психологической готовности студентов к взаимопомощи может быть представлена тремя компонентами. Первый - мотивационный компонент - отражает характер мотива оказания помощи. Вторым – эмоциональный - связан с особенностями развития эмпатических способностей человека. Третий компонент – деятельностный - выражается в специфике проявления альтруизма в совместном взаимодействии с другими людьми. Содержание психологической готовности к взаимопомощи в юношеском возрасте может так же проявляться на трех уровнях развития: прагматическом, формально-ролевом и действенном [1; с. 23].

Для изучения особенностей развития компонентов психологической готовности к взаимопомощи у студентов мы проводили эмпирическое исследование на базе социально-гуманитарного факультета Балашовского института СНИГУ им. Н.Г. Чернышевского. В эксперименте приманили участи 43 студента, обучающиеся по профилю подготовки «Практическая психология образования».

С помощью опросника «Мотивация помощи» С. К. Нартовой-Бочавер определялись особенности развития мотивационного компонента психологической готовности к взаимопомощи у студентов. В результате было выявлено, что у большинства (55%) испытуемых преобладает средний уровень развития мотивации помощи. Данный уровень развития мотивации помощи выражается в готовности оказывать помощь другим людям в большинстве ситуаций, ориентируясь на нормы морали. Высокий уровень развития мотивации помощи выявлен у меньшего процента обучающейся молодежи (30%). Данный уровень проявляется в готовности оказывать помощь в каждой ситуации даже в ущерб собственным интересам. И у наименьшего процента испытуемых (15%) диагностирован низкий уровень развития мотивации помощи. Данный уровень проявляется в готовности помогать другим людям в редких ситуациях и преимущественно с выгодой для себя.

Посредством методики исследования уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова выявлялись особенности развития эмоционального компонента психологической готовности к взаимопомощи у юношей и девушек. В результате было установлено, что у большинства студентов (65%) преобладает средний уровень развития эмпатии. Данный уровень характеризуется тем, что такие люди склонны к проявлению эмпатии в большинстве ситуаций. Но данное проявление находится под самоконтролем и логическим обоснованием. Меньший процент испытуемых (25%) проявили высокий уровень эмпатии. Такие люди обладают высокой степенью чувствительности к проблемам и нуждам других людей. Данная категория людей легко устанавливает контакт с окружающими, отзывчивы и общительны. И наименьший процент испытуемых (10%) показали низкий уровень развития эмпатии. Данный уровень проявляется в том, что такие люди редко проявляют эмпатию, они ориентируются на точность формулировок и рациональность решений в отношениях с другими людьми. Проявление эмоциональности у других людей считают непонятными и лишёнными смысла.

С помощью методики изучения межличностных отношений (шкала альтруизма) Т. Лири изучались особенности развития деятельностного компонента психологической готовности к взаимопомощи у студентов. В результате было выявлено, что у большинства студентов (60%) преобладает средний уровень проявления альтруизма в совместном взаимодействии с другими людьми. Данный уровень проявляется в готовности проявлять помощь в некоторых ситуациях, связанных экстренной необходимостью ее оказания. Меньший процент испытуемых проявили высокий (23%) уровень альтруизма в совместном взаимодействии с другими людьми, который выражается в готовности проявлять помощь в большинстве ситуаций. Во взаимодействии с другими людьми они ориентируются на принципы сотрудничества и кооперации. И наименьший процент (17%) студентов проявили низкий уровень альтруизма в совместном взаимодействии с другими людьми, который выражается в не готовности к проявлению взаимопомощи в совместной деятельности с другими людьми.

С помощью коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена установлено, что компоненты психологической готовности студентов к взаимопомощи коррелируют между собой при однопроцентном уровне значимости ($p \leq 0,01$). Выявленные особенности развития компонентов психологической готовности к взаимопомощи у обучающейся молодежи и положительная корреляционная связь между ними позволили определить содержательные и количественные характеристики уровней ее развития. Так, у большинства студентов (56%) выявлен формально-ролевой уровень взаимопомощи, характеризующийся развитием мотивации оказания помощи на основе норм морали, в готовности проявлять эмпатию и альтруизм в большинстве ситуаций. У 30% респондентов определен действенный уровень готовности к взаимопомощи, характеризующийся бескорыстной мотивацией оказания помощи, высокой степенью сочувствия и готовностью проявлять альтруизм в каждой ситуации взаимодействия. И у 14% студентов выявлен прагматический уровень психологической готовности к взаимопомощи, характеризующийся эгоистической мотивацией оказанию помощи, неготовностью проявлять эмпатию и альтруизм в совместной деятельности с другими людьми.

В результате изучения динамики компонентов психологической готовности к взаимопомощи у студентов с 1 по 4 курс было выявлено не значительное снижение уровня их развития на первом и четвертом курсе обучения. Возможно, это обусловлено проблемой адаптации студентов к условиям обучения в ВУЗе на первом курсе и влиянием кризиса профессионального самоопределения на четвертом курсе. Так же с помощью S-критерия тенденций Джонкира нами было установлено, что тен-

денция увеличения уровня развития компонентов психологической готовности к взаимопомощи у студентов при переходе от первого курса к четвертому не выражена ($S_{эмп} < S_{кр}$).

Таким образом, в результате исследования было установлено, что у большинства студентов преобладает формально-ролевой уровень готовности к взаимопомощи, который предполагает проявление взаимопомощи по необходимости, как формальное выполнение своих будущих профессиональных обязанностей. И тенденция увеличения уровня развития психологической готовности к взаимопомощи от первого курса к четвертому не выявлена. Все это свидетельствует о необходимости разработки программы по развитию компонентов психологической готовности к взаимопомощи у будущих практических психологов образования. Разработанная нами программа представлена тремя блоками. Первый блок направлен на развитие мотивационного компонента психологической готовности к взаимопомощи (осознание готовности к взаимопомощи) у студентов. В данный блок входят упражнения, целью которых выступает развитие умений к выявлению и осознанию, индивидуально-личностных качеств, установок и способностей человека, позволяющих или не позволяющих оказывать помощь другому человеку. Второй блок программы направлен на развитие эмоционального компонента психологической готовности к взаимопомощи (эмпатии) у юношей и девушек. Данный блок представлен упражнениями, целью которых является развитие способности к идентификации и осознанию различных эмоций и чувств другого человека, к сопереживанию и сочувствию. Третий блок направлен на развитие деятельностного компонента психологической готовности к взаимопомощи у студентов (готовности проявлять альтруизм во взаимодействии с другими людьми). В данный блок входят упражнения, целью которых выступает развитие способности анализировать ситуацию помогающего поведения, готовности проявлять взаимопомощь в различных ситуациях совместной деятельности с другими людьми.

Апробация и подтверждение эффективности программы предположительно выступит целью последующих исследований.

Библиографический список

1. Андреев П.В. Психолого-педагогические условия развития психологической готовности дошкольников к взаимопомощи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2008. 26 с.
2. Андреев П.В. Развитие представлений об альтруизме и взаимопомощи в зарубежной и отечественной психологии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. № 1. С. 57-60.
3. Андреев П.В., Кравцова Е.М., Пятницкая Е.В. Психолог в образовании: теория и практика: Учебное пособие. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2015. 236 с.
4. Ильин Е.П. Психология помощи. СПб.: Питер, 2013. 304 с.

УДК 159.923+ 316.61

ТИПЫ ЛИЧНОСТЕЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

И.В. Антоненко

д.пс.н., профессор кафедры психологии РГУ
Россия, Москва

Аннотация. Выделены авантюрная, консервативная и конструктивная направленности личности предпринимателей, даны их психологические характеристики. Доминирование направленности образует тип личности: авантюрный, консервативный и конструктивный. Самые успешные предприниматели характеризуются сочетанием направленностей: 55% конструктивная, 22% авантюрная и 22% консервативная. Преобладание авантюрной и консервативной направленностей ведет к неуспешной деятельности.

Ключевые слова: предприниматель, тип личности, структура личности, направленность, авантюризм, консерватизм, конструктивность.

Предпринимательская деятельность представляет собой сложный вид социальной деятельности и является инициативной, новаторской деятельностью субъектов собственности на свой риск по формированию организационных и экономических условий производства товаров и услуг с целью получения прибыли. Предпринимательская деятельность является сложной, поскольку предпринима-

телю необходимо учитывать множество различных, разноплановых и разноуровневых, но взаимосвязанных факторов, обуславливающих успешность или неуспешность его деятельности, например таких, как гражданское, международное, трудовое и другие отрасли права, менеджмент, финансы, бухгалтерия, экономика, культура, язык, психология, специфика и качественные характеристики товара или услуг, которые составляют содержание предпринимательства, транспорт (автомобильный, железнодорожный, водный и т.д.), таможня, ветеринария, санитарные нормы и правила, сертификация и многие другие, в том числе совокупность тех инноваций и их специфическое содержание, на которых и строится собственно конкретная предпринимательская деятельность. Предпринимательская деятельность является инициативной, новаторской (инновационной) и рискованной [1; 6; 12; 13; 14].

По вопросам предпринимательства существует большой объем научной литературы, как довольно старой, так совсем современной, поскольку это направление человеческой активности давно интересует исследователей в разных отношениях [1; 7; 11; 15; 16 и др.]. Предпринимательская деятельность имеет определенную психологическую структуру. Определяющим фактором в психологической структуре предпринимателя является мотивация, она инспирирует саму предпринимательскую деятельность, и эта мотивация в своей основе может быть различна, хотя и приводит к схожей социальной и экономической деятельности.

Базовым теоретическим основанием нашей модели является рассмотрение структуры личности предпринимателя как единства трех направленностей: авантюрной, консервативной и конструктивной, каждая из которых представлена своей специфической группой составляющих ее частных факторов. При этом авантюрная и консервативная направленности представляют собой по преимуществу крайние значения частных факторов, а конструктивная – в одних случаях их промежуточные значения, в других – крайние. В чистом виде эти направленности в личностной структуре не встречаются, но из них могут быть образованы идеальные типы: авантюрный, консервативный и конструктивный типы личности предпринимателя. Совокупность частных факторов, разная выраженность которых образуют определенный личностный профиль предпринимателя, представлена следующими факторами: предпринимательская философия, честность, уровень культуры, деловитость, оптимизм, вера, образованность, интуиция, активность, воля, коммуникабельность, жизнелюбие, индивидуализм, рисковость, щедрость, воображение, адаптивность, смелость, способность к развитию, самокритичность [1].

Авантюрный идеальный тип описывается следующими характеристиками по каждому фактору. В его философии доминирующим является принцип разрушения (старых отношений, структур, норм, образцов). Основная цель его деятельности: самореализация, самоудовлетворение. Честность – понятие относительное, она не поднимается выше уровня честности перед самим собой и не относится к путям и способам достижения цели. Уровень культуры образованности является относительно низким. Оптимизм, активность и деловитость развиты и хорошо представлены. Отлично развиты интуиция и воображение, безгранична вера в самого себя, прекрасная коммуникабельность, безоглядная смелость, способность рисковать и приспосабливаться к любым условиям. Высокий уровень жизнелюбия. Крайний индивидуализм. Что касается щедрости и самокритичности, то они присущи авантюрному типу только в минимальной степени. Активность и оптимизм «авантюриста» создают необходимые предпосылки для его развития. Что касается воли, то она носит избирательный характер и проявляется достаточно сильно только при реализации личностно значимых целей.

Консервативный идеальный тип имеет следующие характеристики. Его философия направлена на поддержание традиций, воспроизводство принятых отношений, сохранение предприятий и организационных структур. Понятие честности для него весьма емкое и включает в себя три аспекта: честность перед собой, перед предпринимательским сообществом, перед обществом. Он имеет высокий уровень культуры и образованности, обладает сильной волей. Ему свойственны щедрость и самокритичность. Он характеризуется деловитостью, но оптимизма и активности ему не хватает. Интуиция развита слабо. Индивидуализм проявляется минимально. Он не смел, не способен часто рисковать. Воображение и адаптивность развиты слабо. Способность к развитию находится на низком уровне. Его жизнелюбие значительно ограничивается волей и верой в свое предназначение. Стабильная социальная позиция, воля и деловитость данного идеального типа позволяют в определенных условиях успешно осуществлять предпринимательскую деятельность.

Конструктивный идеальный тип представлен наиболее оптимальным сочетанием личностных факторов, благоприятно сказывающихся на успешности предпринимательской деятельности. Основным принципом философии данного типа является создание принципиально новых отношений, предприятий, продуктов, услуг, идей. Принятая система моральных норм, с одной стороны, не ско-

вызывает деятельность данного типа предпринимателя, с другой – не позволяет ей приобрести характер общественно неодобряемой и порицаемой. Этот тип обладает относительно высоким уровнем образованности и культуры, а также воображения, что предопределяет его творческий подход к делу. Ему присущ высокий уровень активности и деловитости. Оптимизм и жизнелюбие не выходят за рамки разумного. Индивидуализм и щедрость дополняют друг друга в системе личностных факторов. Данный тип не способен к необдуманному риску. Хорошо развитая интуиция, смелость, твердая вера в свое дело и себя обуславливают, с точки зрения стороннего наблюдателя, активные, смелые и рискованные действия конструктивного типа. Он прекрасно приспосабливается к изменяющимся условиям, способен к развитию, наделен достаточной самокритичностью, которая, с одной стороны, не сковывает его, а с другой, помогает правильно оценивать свои силы и действия, адекватно воспринимать самого себя и свое дело. У него сильная воля. Он прекрасно взаимодействует с людьми, устанавливая необходимые контакты, и достигает, таким образом, больших успехов в своей деятельности.

По результатам исследования можно сделать вывод, что структура личности успешного предпринимателя представлена следующим соотношением основных направленностей: конструктивная – 55,3% (дисперсия 22,46; среднеквадратичное отклонение 4,63; коэффициент вариации 0,862), консервативная – 22,4% (дисперсия 15,08; среднеквадратичное отклонение 3,88; коэффициент вариации 0,168), авантюрная – 22,3% (дисперсия 13,4; среднеквадратичное отклонение 3,64; коэффициент вариации 0,157). Надежность использованной методики проверялась путем повторного тестирования. Корреляция оценок по параметрам давала значения не менее 0,71. Таким образом, как видно из полученных данных, основной вклад в успешность предпринимательской деятельности вносит конструктивная направленность – около 55%, а консервативная и авантюрная практически равны и составляют около 22%. В то же время, в случае существенного смещения данной личностной структуры в сторону авантюрной или консервативной направленности предприниматель становится менее успешным, а при их доминировании – неуспешным.

Эмпирически полученное соотношение направленностей (55/22/22) характеризует личность успешного предпринимателя и может быть использовано для диагностики и предварительного отбора кандидатов на предпринимательскую деятельность в тех случаях, когда претенденты обращаются в государственные структуры или другие фонды за финансированием их проектов или в случае независимого ассессмента проектов по запросу заинтересованных лиц.

Специально также следует отметить, что в предпринимательской деятельности большое значение имеют ряд других психологических факторов. Деятельность предпринимателя как свою сторону включает в себя психологическую практику, как направленную на самого себя (самопознание, саморегуляция, настройка), так и на других (диагностика, психологическое управление, стимулирование, профилактика, тренинг, развитие, консультирование) [8; 9; 10]. Важнейшим психологическим фактором предпринимательской деятельности является доверие: доверие к себе и другим. Без определенного уровня доверия предпринимательская деятельность не будет успешной [2; 3; 4; 5].

Таким образом, структура личности людей занимающихся предпринимательской деятельностью может быть охарактеризована через три вида направленности: конструктивную, консервативную и авантюрную. При выраженной конструктивной направленности личности (55%) и приблизительно равности консервативной и авантюрной (по 22%) предприниматель является успешным. Другие соотношения направленностей личности характеризуют менее успешного предпринимателя.

Библиографический список

1. Антоненко И.В. Личностный аспект деятельности предпринимателя. Дисс... канд. психол. наук. М.: ГАУ, 1995.
2. Антоненко И.В. Социальные контексты доверия // Вестник университета (Государственный университет управления). 2002. №2. С.12-20.
3. Антоненко И.В. Социальная психология доверия. Автореф. дисс. докт. психол. наук. Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова. Ярославль, 2006.
4. Антоненко И.В. Социально-психологическая сущность доверия: от психического явления к функциональному органу // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 10. С.19-22.
5. Антоненко И.В. Интегративный потенциал доверия: метаотношение и функции // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.104-108.
6. Бодров В.А. (ред.) Психология предпринимательской деятельности М., ИП РАН, 1995.

7. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия. М.: ИП РАН, 1995.
8. Карицкий И.Н. Современные социально-психологические практики (теоретико-методологическое исследование). Дисс. канд. психол. наук. Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова. Ярославль, 2002.
9. Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т.4. №2. С.35-46.
10. Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. М.: Московский государственный университет дизайна и технологии. 2016. С.182-189.
11. Марченко В.В. Социальная психология предпринимательства. Ярославль: МАПН; ЯрГУ, 1996.
12. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. М.: ИП РАН, 2001.
13. Шумпетер Й. Теория экономического развития (Исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры). М.: Прогресс, 1982.
14. Яроцкий В.Г. Политическая экономия. СПб., 1890-1891.
15. Baum J.R., Frese M., Baron R.A. The psychology of entrepreneurship. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.
16. Welter F. Exploring the role of trust in entrepreneurial activity. University of Siegen, Germany. 2006.

УДК 159.99

ИНДИКАТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ ИНТЕРНЕТ ЗАНЯТОГО МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

Н.С. Аринушкина

к.пс.н., доцент кафедры психологии и прикладной социологии СГТУ
Россия, Саратов

Аннотация. В статье раскрыты индикаторы психологической модели личности интернет занятого молодого специалиста. В качестве подобных индикаторов представлена система структурных компонентов психики и социально-психологических феноменов, отвечающих за внешние условия ее функционирования.

Ключевые слова: интернет-занятость, фриланс, виртуальная среда.

С начала разработки компьютеров и создания простейших сетевых пакетов в США и Великобритании стало возможным появление новых форм взаимодействия, коммуникации и общения людей. Распространение интернет-протоколов, видеосвязи, социальных сетей позволило перейти от непосредственной передачи информации к дистанционной. Современные молодые специалисты переходят от традиционных форм профессиональной самореализации к альтернативным - виртуальным формам, воплощая свои профессиональные умения в рамках удаленной дистанционной работы, либо сочетая их со штатными видами.

С возникновением новых форм коммуникации появились новые способы презентации человека в разнообразных социальных, профессиональных группах. Особые приемы дистанционного взаимодействия людей заставили ученых обратиться к анализу личностных особенностей и социально-психологических характеристик групп и сообществ в виртуальном киберпространстве.

В своей работе «Текущая современность» Z. Bauman [1, с. 214] описывает современность как время ненадежности, неуверенности и отсутствия безопасности, поэтому появление интернета воссоздает в сознании человека безопасный мир виртуальных отношений. В качестве необходимых свойств личности современного специалиста в виртуальном пространстве он выделяет «гибкость». Это качество характеризует такого человека как готового действовать в ситуации неопределенности, мобильности и неясности последствий.

J. Larachet в рамках американской традиции социально-психологических исследований анализировали содержательные аспекты феномена «Интернет», влияния глобальной системы Интернет на стихийное и организованное формирование сообществ, вовлечения людей в разного рода сообщества по интересам [9].

Позже Е. Krol, Т.Guay, перемещают исследовательский акцент на описание социально-психологических характеристик таких взаимодействий - анонимность членов данных сообществ, искаженную идентичность, механизмы принятия новых участников в закрытые сообщества, пути регуляции виртуальных взаимодействий [8].

С 1990-х годов в США начинает издаваться международный журнал «CyberPsychology&Behavior», на страницах которого анализируются вопросы киберпсихологии. В начале статьи были посвящены перспективам взаимодействия человека в сети интернет на основе когнитивного моделирования, сейчас особый акцент в серии выпусков уделяется проблемам интеграции роботов в реальное пространство, создание пространства доверия, уравнивание в правах человека и робота, изучение расстройств питания в виртуальной реальности, цифровой зависимости и т.д.

Американская научная психологическая школа сфокусировала свое внимание на создании типологий интернет сообществ и исследовании типов личности представителей. В качестве интересных характеристик были выделены: общие интересы участников, общность этнических, культурных традиций и языковых систем, анонимность, виртуальная идентичность. При этом виртуальная идентичность конструируется самим участником, отсутствие формальной регламентации групповых норм.

Позже были описаны сообщества, в основе которых лежали не стихийные механизмы, а целевые, они регламентировали время существования и механизмы функционирования в данных сообществах.

В.Е.Лепский, А.Г. Рапуто в монографии проводили анализ подобных виртуальных сообществ, они были описаны как «целевые сообщества» [5, с.7-12]. Члены данных виртуальных сообществ имели четкую регламентацию ролей, были ориентированы на выполнение общего единого задания, деятельности, чаще всего они выступали носителями высоко развитых коммуникативных навыков, позволяли, несмотря на дистанцию между соучастниками договориться.

В рамках последующих исследований социально-психологических особенностей участников интернет-сообществ зарубежом, например Z.L. Berge утверждал, что данные виртуальные группы обладают композицией, структурой и внутригрупповыми процессами, которые ничуть не отличаются от реальных малых групп, члены которых лично взаимодействуют друг с другом [7].

Особый исследовательский интерес Z.L. Berge обратил на модератора - администратора чата, сообщества, который реализует функцию управления. Модератор должен быть в наивысшей степени умелым коммуникатором, реализовывать функции мотиватора в общении между членами сообщества, ликвидируя коммуникативные барьеры, которые возможны в закрытом дистанционном сообществе, регулируя негативные эмоциональные переживания участников. Выполняя функции группового лидера, модератор также реализовывает функции администратора и управленца. В этой связи можно говорить, что функционал специалист в рамках виртуального взаимодействия обширен, и затрагивает как организационные обязанности, так и функционал социально-психологического характера [7].

В результате расширения и универсализации участия в киберсообществах, интернет пространстве, ученые обратились к исследованию универсальных индивидуальных и социально-психологических характеристик личности. Так, M.F. Paulsen определяет следующие психологические характеристики эффективного специалиста в виртуальном пространстве – интеллектуальная гибкость, активность нервной системы, экстравертированность, общительность, умение концентрироваться на графическом материале, собранность, референтность внутренним правилам сообщества, индивидуальный стиль общения, логичность, интеллектуальная развитость, инициативность, социальная компетентность, объективность и самокритичность [10].

В работах J. Suler дается описательный контекстный анализ личностных характеристик участников кибервзаимодействия [11].

Условия виртуального общения диктуют для участника такого интеракционирования ограниченность в восприятии информации с позиции многообразия сенсорных переживаний. Это является недостатком при установлении контакта, с одной стороны, достоинством – для удержания дистанции и отсутствия желания в реальных контактах, с другой стороны.

Размытая или спутанная идентичность, анонимность участников взаимодействия также имеют как положительные стороны, позволяющие справиться личности со своими страхами и комплексами, заменив индивидуальный арсенал конструктивными способами самопрезентации, с другой стороны несут негативный характер, поскольку не вполне можно оценить искренность, набор актуальных социальных ролей человека и стратегий взаимодействия с ним.

Коммуникативные навыки выступают одной из основных фундаментальных характеристик личности в виртуальном пространстве, по мнению J.Suler. Письменная речь и способы влияния и

убеждения на собеседников являются основным средством самовыражения и описания личностных особенностей и поведенческих стратегий.

Начиная с 2000 годов в России актуализируется исследовательский интерес, направленный на изучение феноменов киберпространства, киберсоциализации, интернет-взаимодействия, интернет зависимости, виртуальной идентичности. Р.И.Зекерьяев выделяет первичные факторы, влияющие на формирование виртуального образа в интернет – пространстве: «нормативность, гендерная принадлежность, агрессивность» [3, с.72-78]. Нормативность представлена как характеристика эмоционально-волевой сферы, позволяющая смоделировать поведение человека в диапазонах ответственность-безответственность, принятие-отрицание правил и норм поведения.

Гендерная принадлежность дает возможность описать склонность к маскулинным или феминным поведенческим паттернам, которые в совокупности выстраивают виртуальную идентичность. Агрессивность позволяет описать поведенческие стратегии в аспектах восприятия информации, ее обработки, негативных аспектах обратной связи. В итоге, Р.И.Зекерьяев в рамках проведенных исследований предложил трехуровневую структуру виртуальной личности, элементами которой стали социальная и личностная направленность и стратегии поведения (конструктивные, агрессивные).

Т.М. Хусяинов [6, с.127-131] в статье, посвященной психологическим особенностям самозанятых интернет-работников, отмечает, что они отличаются высокой мотивацией, структурированностью, профессиональностью, высокой степенью свободы. В исследованиях А.Е. Войскунского, А.С. Евдокименко, Н.Ю. Федуниной осуществлен анализ феномена «сетевой идентичности» [2, с.98-121]. В рамках традиционной концепции становления идентичности, ее формирование начинается в раннем возрасте и проходит ряд метаморфоз в результате психосоциального развития личности. Сетевая идентичность носит конструктивный характер, но конструируется она в рамках конкретного сообщества другими людьми, а не конкретно носителем идентичности.

Э.А.Игнатьева, Н. В.Софронова, исследуя молодежь в возрасте 16-20 лет, описывали специфику коммуникативного взаимодействия в системе интернет. Ими были выделены следующие типы взаимодействия: деловой, социально-направленный и зависимый стили. Установлено, что в результате виртуального взаимодействия, собеседниками обоюдно выстраивается психологический портрет, вырабатываются эффективные стратегии реагирования и переработки информации. Все эти показатели помогают объективно оценить сложившуюся ситуацию, репрезентативно себя представить в глазах собеседника [4, с. 114-115].

Таким образом, в рамках представленного обзора исследований, посвященных проблемам взаимодействия в виртуальном или сетевом пространстве, представлена понятийно-категориальная схема описания психологической модели личности интернет занятого специалиста. Согласно разнообразным теоретическим основаниям и психологическим подходам, психологическое моделирование личности интернет занятого специалиста, реализовано в системе структурных компонентов психики и социально-психологических феноменов, отвечающих за внешние условия ее функционирования.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00560 «Исследование психологических основ интернет-занятости молодежи: концептуализация, измерение, модель»

Библиографический список

1. Бауман З. Текучая современность / Пер с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
2. Войскунский А.Е. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование / А.Е. Войскунский, А.С. Евдокименко, Н.Ю. Федунина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. №2. – С. 98–121
3. Зекерьяев Р.И. Виртуальная личность интернет-пользователя как психологический феномен / Р.И. Зекерьяев // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2017. – № 1 (7). – С. 72-78.
4. Игнатьева Э.А. Психологические особенности взаимодействия людей в информационном обществе: Монография / Э.А. Игнатьева, Н. В. Софронова. – М: Спутник+, 2014. – 158 с.
5. Лепский В.Е. Моделирование и поддержка сообществ в Интернет / В.Е. Лепский, А.Г.Рапуто. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 96 с.

6. Хусяинов Т.М. Идентичность самозанятых интернет-работников / Т.М. Хусяинов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017. – № 1 (45). – С. 127–131
7. Berge Z.L. The Role of Online Instructor/Facilitator, 1996. - Режим доступа: URL:<http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderators.html>. (обращение к ресурсу 10.03.2018 г.)
8. Krol E., FYI on «What is the Internet". Internet». RFC 1462, 1993. - Режим доступа: URL: <https://tools.ietf.org/html/rfc1462> (обращение к ресурсу 15.04.2018 г.)
9. Lapachet Jaye A.H. Virtual Communities: The 90's Mind Altering Drug or Facilitator of Human Interaction? CA.: School of Library & Information Studies University of California Berkeley 1994.. - Режим доступа: URL: http://bliss.berkeley.edu/impa...t/students/jaye/jaye_asis.html (обращение к ресурсу 07.04.2017 г.)
10. Paulsen M. Moderating Educational Computer Conferences, 1995. - Режим доступа: URL:<http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderators.html> (обращение к ресурсу 15.04.2018 г.)
11. Suler J. The basic psychological features of cyberspace // J. Suler The Psychology of Cyberspace. - Режим доступа: URL: <http://www.rider.edu/~suler/psycyber/basicfeat.html> (обращение к ресурсу 15.04.2018 г.)

УДК 159.99

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ВУЗОВСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Атаманова

к.пс.н., доцент кафедры генетической и клинической психологии ТГУ
Россия, Томск

С.А. Богомаз

д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой организационной психологии ТГУ
Россия, Томск

Аннотация. Приведены результаты исследования ценностных ориентаций и параметров психологической системы деятельности современной вузовской молодежи во взаимосвязи с культурными измерениями. Факторный анализ выявил, что значимым является субъективная оценка реализуемости базисных ценностей. Личностная готовность к деятельности может быть связана как с инновативностью и открытостью, так и приверженностью традиционным ценностям.

Ключевые слова: личностно-профессиональное становление, личностно-средовое взаимодействие, самодетерминация, культурные измерения, базисные ценности, инновативность, личностная готовность к деятельности.

Проблема личностно-средового взаимодействия, оставаясь одной из ведущих проблем психологии, приобретает новый ракурс на современном этапе. Исследователи призывают учитывать особенности существующей социокультурной среды в ходе рассмотрения перспектив социально-экономического развития государства, поскольку жизнедеятельность человека детерминирована соответствующим этой среде глубинным набором ценностей и установок. В этом смысле молодежь, как наиболее чувствительная к происходящим в стране и в мире изменениям группа населения, представляет особый интерес в контексте исследования специфики ее личностно-профессионального становления в русле проблематики личностно-средового взаимодействия. Специалисты подчеркивают, что трансформационные изменения российского общества последних десятилетий привели к тому, что появилось уже «поколение, непосредственно не знакомое с ранее существовавшей социально-экономической системой», отличающееся от своих предшественников, в первую очередь, своими ценностными представлениями [1; с.111]. Обоснованием данного факта могут служить положения теории психологических систем В.Е. Ключко, согласно которым личностно-профессиональное становление может рассматриваться как «процесс постепенного усложнения жизненного мира человека», включающего в себя и «трансформацию ценностей, существующих в культуре в конкретный социально-исторический период, в измерения этого многомерного мира» [3; с. 90].

Целью данной статьи является представление результатов исследования проблемы личностно-средового взаимодействия в контексте личностно-профессионального становления с учетом ценностных ориентаций и ведущих параметров психологической системы деятельности современной вузовской молодежи во взаимосвязи с культурными измерениями, выступающими в качестве социально-экономических факторов, детерминирующих ценности человека и его поведенческие установки (так называемые «культурные» или «экономические» ценности). Отметим, что данное исследование является логическим продолжением исследовательских задач, поставленных и успешно решаемых нашим исследовательским коллективом в русле проблематики взаимодействия детерминант городской среды с целями и ценностями проживающей в ней вузовской молодежи [3, 4, 7, 10]. В рамках проводимого в настоящее время исследования анализируется специфика взаимодействия трех аспектов: 1) личностная готовность вузовской молодежи к деятельности (в том числе и к инновационной); 2) самодетерминация личности как фактор, задающий вектор жизнеосуществления человека; 3) ценностные ориентации современной молодежи на индивидуальном уровне (реализуемость базисных ценностей в определенных средовых условиях) и на уровне культуры (культурные измерения как культурно обусловленные факторы социально-экономического развития общества).

Важно подчеркнуть следующее. В рамках теории функциональных систем П.К. Анохина полагается, что существует четыре ключевых блока деятельности системы: «цель», «план», «результат» и «обратная связь» [2]. В контексте личностной готовности человека к деятельности, представляется возможным рассмотреть эти блоки с позиции «наличия цели», «планирования», «психологического результата» (или «удовлетворенности жизнью») и «рефлексии», соответственно. Все указанные параметры относятся современными исследователями к параметрам личностного потенциала [8]. Отметим, что по результатам наших исследований накоплена большая выборка по этим показателям (более 3000 респондентов), что позволило вычислить их нормативные значения [6]. Также после процедуры нормализации этих показателей мы вычислили суммарный «индекс деятельности», который представляет собой среднеарифметическое упомянутых параметров: «целеустремленность», «планирование», «удовлетворенность жизнью» и «рефлексия». Именно этот индекс используется в данной работе для анализа результатов.

Для количественной оценки личностной готовности современной вузовской молодежи к деятельности использовались следующие методики: Опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова), шкала рефлексии Опросника «Дифференциальный тест рефлексивности (Д.А. Леонтьев) и шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер; в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина).

Для оценки самодетерминации использовалась шкала потребности в автономии, компетентности и связанности с другими людьми, методика *Balanced Measures of Psychological Needs* (BMPN, К.М. Sheldon, J.C. Hilpert, в апробации Д.А. Леонтьева). Среднеарифметическое указанных трех показателей вычислялось как «Индекс самодетерминации».

В анализ также была включена шкала «Открытость», которая входит в Опросник «Большая пятерка» (*Big Five Questionnaire*). В работе вычислялся «Индекс открытости».

Для оценки инновативности использовалась шкала самооценки инновативных качеств личности (СИКЛ, А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева). По мнению исследователей, повышенный интегральный индекс инновативности свидетельствует о внутренней готовности к восприятию нового, позволяющей преодолеть естественное сопротивление нововведениям [9].

Культурные факторы социально-экономического развития исследовались с помощью методики Г. Хофстеде: использовались 6 показателей «Дистанция власти», «Индивидуализм/коллективизм», «Маскулинность/феминность», «Избегание неопределенности»; «Долгосрочная/краткосрочная ориентация», «Свободное удовлетворение потребностей/сдержанность». Отметим, что полученные показатели рассчитывались по формулам в соответствии с [11].

Модифицированный опросник ценностей (Р. Инглхарт; в модификации Р.К. Хабибулина) составили «Традиционные – рационально/светские ценности» (Т/С-RV) и «Ценности выживания – ценности самовыражения» (S/S-EV).

Методика «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей (СОРБЦ, С.А. Богомаз): учитывались четыре индекса метаценностей методики СОЗБЦ, предложенной С.А. Богомазом (подробнее в [5]), которые были предварительно вычислены с помощью факторного и кластерного анализа: «Ценности личной жизни», «Ценности профессиональной самореализации», «Индивидуальные ценности» и «Ценности самоутверждения».

Выборка исследования включала 361 человека, среди них студенты университетов, обучающиеся по различным направлениям подготовки, и молодые специалисты, работающие в вузе (возраст от 16 до 35 лет; девушек 44,5% и юношей 55,5%).

Для анализа полученных данных использовался лицензионный пакет Statistica 6.0. Проведенный статистический анализ позволил вычислить описательные статистики 16 показателей (средние значения, стандартное отклонение, асимметрия, эксцесс). Далее использовался факторный анализ: метод главных компонент с ротацией факторов «Varimax»; количество наблюдений – 361; число переменных – 16; факторная структура определялась по критерию «каменистая осыпь»; количество выделенных факторов – 6, объясняющих 65,3% дисперсии исходной корреляционной матрицы. В качестве критерия значимости показателя была использована факторная нагрузка более 0,40.

1 фактор: реализуемость базисных ценностей: Ценности личной жизни, Индивидуальные ценности, Ценности профессиональной самореализации, Ценности самоутверждения (0,827; 0,803; 0,864; 0,916, соответственно). Ведущим показателем являются «Ценности самоутверждения» у молодых людей. Следовательно, в контексте личностно-средового взаимодействия для современной вузовской молодежи важно, чтобы социокультурная среда их личностно-профессионального становления способствовала их стремлению найти смысл своей жизни, самоутвердиться в жизни, достичь желаемых целей.

2 фактор: открытость и инновативность в сочетании с готовностью к деятельности. Индекс открытости (0,808), Индекс инновативности (0,774) и Готовность к деятельности (0,538). Другими словами, готовность современной вузовской молодежи к инновационной деятельности находится во взаимосвязи со степенью открытости новому и личностной готовности действовать.

3 фактор: традиционность и готовность к деятельности. Традиционные/секулярные ценности (0,829), Долгосрочная/краткосрочная ориентация (0,767) и Готовность к деятельности (0,474). Данный фактор связывает приверженность традиционным ценностям и готовность к деятельности в ориентации на долгосрочную перспективу.

4 фактор: культурные измерения как факторы социально-экономического развития («экономические» ценности). Сочетание таких культурных измерений как Индивидуализм/коллективизм (-0,812) и Маскулинность/феминность (0,660), что отвечает сути указанных конструктов [11]. Отметим также, что подобный результат был получен и в [5].

5 фактор: ценности выживания как негативный фактор. «Экономические ценности» Выживание (0,754), Дистанция власти (0,480) и Избегание неопределенности (0,466).

6 фактор: ценности свободного удовлетворения потребностей. У молодых людей обнаруживаются, с одной стороны, «экономические» ценности Удовлетворения потребностей (0,701) и личностное свойство Самодетерминация (0,673). С другой стороны с отрицательным знаком группируются «экономические» ценности Избегания неопределенности (-0,611). Другими словами, самодетерминация в контексте личностно-профессионального становления вузовской молодежи оказывается связанной со стремлением к свободному удовлетворению потребностей и открытостью всему новому.

Подводя итог, отметим, что для современной вузовской молодежи значимым фактором в контексте личностно-профессионального становления является субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в тех или иных средовых условиях. Личностная готовность к деятельности может быть связана как с инновативностью и открытостью, так и приверженностью традиционным ценностям. В то же время, факторный анализ не выявил какой-либо связи между личностной готовностью современной вузовской молодежи к деятельности и самодетерминацией. В структуре «экономических» ценностей (культурные измерения) выявлены позитивные и негативные факторы культурно-экономического развития.

Библиографический список

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л., Харламенкова Н.Е. Субъективный опыт: личностное и социокультурное // Человек. 2011. № 2. С. 104.
2. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. М.: «Наука», 1973. С. 5.
3. Атаманова И.В., Козлова Н.В., Богомаз С.А., Залевский В.Г., Неякина Ю.Ю. Специфика личностно-средового взаимодействия на примере студенческой молодежи трех российских городов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 41. С. 90.
4. Атаманова И.В., Стариченко О.Н., Богомаз С.А. Психологические особенности магистрантов и аспирантов, обучающихся в вузах с ориентацией на классическое и инженерное образование // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 367. С. 128.

5. Богомаз С.А., Атаманова И.В. Анализ ценностей современной молодежи в контексте психологической системы деятельности. 2018. (в печати)
6. Богомаз С.А. Инновационный потенциал личности и его оценка // Социальный мир человека. Сер. «Lingua Socialis»: сб. ст.; под ред. Н.И. Леонова. 2014. С. 275.
7. Богомаз С.А., Ключко В.Е., Краснорядцева О.М., Подойнищина М.А. Стратегии самоосуществления у студенческой молодежи // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 49.
8. Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 1. С. 85.
9. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии: методическое пособие. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2011. 236 с.
10. Bogomaz S.A., Kozlova N.V., Atamanova I.V. University students' personal and professional development: The socio-cultural environment effect // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. № 214. P. 552.
11. Hofstede G., Minkov M. Values Survey Module 2013: Manual. Geert Hofstede BV, 2013. 17 с.

УДК 159.99

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ С СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ И СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОЙ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ОБУЧЕНИЯ

А.С. Афанасьева

ст.преп. кафедры психолого-педагогическое образование РосНОУ
Россия, Подольск

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ различий саморегуляции студентов по субъект-субъектному типу (очная, заочная формы обучения) и субъект-объектному типу (дистанционная форма обучения). При субъект-объектной организации учебной деятельности степень субъектности самого обучающегося не только не снижается, а наоборот, существенно возрастает за счет собственного потенциала субъектности. Дистанционная форма обучения, устраняя личную активности студента от реализации своего выбора, является достаточно сильным активатором их саморегуляции.

Ключевые слова: степень развития саморегуляции, студенты традиционной и дистанционной форм обучения, субъект-объектная и субъект-субъектная организации обучения.

Система учебной деятельности и построение учебного процесса по единым организационным шаблонам на практике в недостаточной степени ориентированы на индивидуальные психологические особенности личности обучающегося, мало учитывает взаимосвязь формы обучения как внешнего фактора с внутренними факторами – саморегуляцией, детерминирующей деятельность студента и стимулирующей его активность [1, с.103-106].

Изменяются цели образования – от получения знаний к развитию личности, овладению технологиями саморазвития. Обязательными результатами обучения становятся умение принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, формирование личностных ориентаций, способность к самообучению, саморазвитие, личностный рост. В этой связи становится очевидным, что назрела необходимость перехода от субъект-объектной модели управления учебной деятельностью к субъект-субъектным формам организации учебного процесса [2].

В субъект-объектных ситуациях сам субъект взаимодействует лишь с такими сущностями, которые носят характер объективных, то есть не включают в свой состав других людей - субъектов. В субъект-субъектных же ситуациях он, наоборот, взаимодействует с такими сущностями, которые являются одно порядковыми ему самому, то есть также с субъектами, с другими людьми. Как показывают многочисленные исследования, поведение в этих типах ситуаций, также как и многие закономерности собственно психологического плана, являются различными.

В ситуациях субъект-объектного типа и именно по отношению к образовательной деятельности степень субъектности самого обучающегося не только не снижается, а наоборот, существенно возрастает. Это объясняется тем, что в ситуациях отсутствия актуального взаимодействия и постоянного контроля со стороны преподавателя, обучающийся ставится перед необходимостью существенной активизации своего собственного потенциала субъектности. Он должен многое делать сам, без руководящих и

контролирующих воздействий со стороны преподавателя, вне контакта с ним. И, наоборот, в субъект-субъектных ситуациях необходимость в этом представлена не в столь выраженном виде.

Мы провели сравнительный анализ различий саморегуляции студентов по субъект-субъектному типу (очная, заочная формы обучения) и субъект-объектному типу (дистанционная форма обучения) с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [3]. Исследование проводилось на базе Автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет» со студентами факультета психологии и педагогики, факультета социально-культурный сервис и туризм, факультета отраслевого менеджмента. Для выявления взаимосвязи был использован метод ранговой корреляции Спирмена [4], в результате чего получен следующий комплекс результатов (см. таблицу 1).

Таблица 1.

**Различия саморегуляции студентов
в условиях традиционного и дистанционного обучения**

Форма обучения	Стили саморегуляции
студенты дистанционной формы обучения	– высокие показатели по шкале «гибкость», – общий уровень самоконтроля развит хорошо, – доминантность, – не выражена мотивация соперничать с другими, – менее выражены ответственность и обязательность.
студенты традиционной формы обучения	– невысокие показатели по шкале «гибкость», – моделирование, – оценивание результатов.

Интерпретация результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что существуют различия по стилям саморегуляции поведения студентов в зависимости от формы обучения. В этом случае мы можем говорить о том, что очная форма обучения влияет и активизирует в большей степени такие стили как моделирование, оценивание результатов, самостоятельность. У студентов заочной формы обучения не выявлено значимых различий по стилям саморегуляции по сравнению со студентами-очниками; по сравнению со студентами-дистанционниками есть различия по гибкости и общему уровню самоконтроля. Для студентов дистанционной формы обучения характерны высокая степень свободы действий, гибкость и высокий общий уровень саморегуляции.

Дистанционное обучение, при всей его «внеличностности», которая выражается в уменьшении зависимости студента от педагога, в устранении личной активности студента от реализации своего выбора, является достаточно сильным активатором саморегуляции. Студент, не находящийся под постоянной опекой, самостоятельно исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует ход протекающей деятельности и корректирует, в случае необходимости, полученные результаты. На завершающем этапе были построены структурограммы саморегуляции студентов традиционной и дистанционной форм обучения (см. рисунки 1).

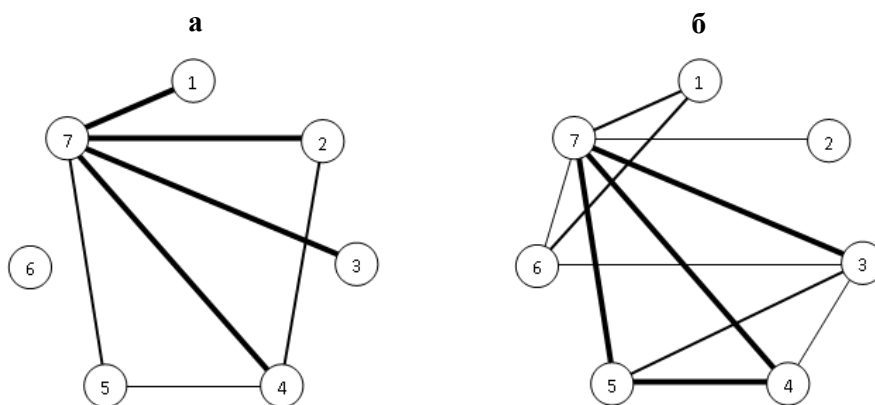


Рисунок 1. Структурограммы стилей саморегуляции

Примечание. а - студенты дистанционной формы обучения; б - студенты традиционной формы обучения; 1 - гибкость; 2 - моделирование; 3 - оценивание результатов; 4 - самостоятельность; 5 - программирование; 6 - планирование; 7 - общий уровень саморегуляции. Рядом с каждым параметром указан его общий структурный «вес». Жирной линией обозначены корреляции, значимые на $p \leq 0,01$; полужирной линией — $p \leq 0,10$; тонкой линией — $p \leq 0,20$.

Основным результатом исследования следует считать то, что у студентов дистанционной формы более выражена саморегуляция, что в ситуации субъект-объектного типа учебной деятельности приводит к тому, что степень субъектности студента не только не снижается, а наоборот, существенно возрастает.

В нашем исследовании выявлено, что у студентов-дистанционников в процессе обучения повышается уровень саморегуляции. Это ведет к тому, что студент становится субъектом учебной деятельности. Поэтому, повышая субъектность преподавателя в дистанционной форме обучения (внешний фактор) и, получая в процессе обучения субъектность студента за счет его самого (внутренний фактор), происходит смена субъект-объектной модели учебной деятельности на субъект-субъектную.

Библиографический список

1. Афанасьева, А.С. Дисперсионный анализ значимых различий стилей саморегуляции у студентов разных форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева // Казанская наука. – 2014. – № 9. – С. 201–205.
2. Афанасьева, А.С., Карпова, Е.В. Сравнительный анализ мотивационно-регуляционного обеспечения учебной деятельности студентов различных форм обучения [Текст] / А.С. Афанасьева, Е.В. Карпова // Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: материалы международной научно-практической заочной конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 266 с.
3. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.
4. Сидоренко, Е. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 346 с.

УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ-СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Белкова

аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики САФУ
Россия, Архангельск

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональных представлений студентов-будущих социальных педагогов. Профессия социального педагога многогранна, обладает разнообразием функций, наличием стрессовых ситуаций. Профессиональные представления будущего специалиста оказывают влияние на его дальнейшее профессиональное развитие. Приведены данные изучения профессиональных представлений студентов направления Педагогика и психология девиантного поведения Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (46 человек) с использованием модифицированной методики изучения отношения к профессиональной деятельности (Е.Т. Бурцева).

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональные представления.

Среди многообразных факторов успешности социально-педагогической деятельности важная роль принадлежит формированию не только необходимых знаний, умений и навыков, но и правильных профессиональных представлений будущего специалиста. Рассматривая социального педагога как профессионала, необходимо отметить, что грамотно сформированные представления и ожидания являются значимой частью профессиональной компетентности специалиста в целом. Имеющиеся у студента профессиональные представления могут оказывать существенное влияние на его будущее профессиональное развитие, а так же выступают в качестве регуляторов профессионального самоопределения [1; с.51]. Сформированность профессиональных представлений является предпосылкой успешности человека в дальнейшей профессиональной деятельности, в том числе и деятельности социального педагога. Имея правильные представления о своей будущей деятельности, можно верно оценить свои силы, поставить правильные задачи, стремиться к профессиональному самосовершенствованию.

Обзор литературы по теме исследования показал, что, несмотря на длительность изучения проблемы представлений, во многих аспектах она остается недостаточно изученной, что свидетельствует о ее сложности и значимости.

Рассмотрим, что же такое профессиональные представления. В. Н. Обносов считает, что представление обладает информационным, а также и мотивационным потенциалом дальнейшего профессионального развития. Непосредственно профессиональным представлением он считает индивидуально-своеобразную систему знаний, убеждений, переживаний человека, связываемых им с данной профессией [2]. В.Д.Брагина, в своей работе пришла к выводу, что регуляторная функция представлений о профессии в процессе профессионального самоопределения выступает в трех аспектах: когнитивном («знаю и соответственно оцениваю»), эмоциональном («нравится – не нравится») и поведенческом («намерен выбрать – выбрал», «в дальнейшем предполагаю работать по избранной профессии») [3]. О.А. Конопкин, доктор психологических наук говорит о том, что в профессиональные представления входя следующие компоненты: принятая субъектом цель деятельности; критерии успешности деятельности; программа исполнительских действий; субъективная модель значимых условий деятельности; информация о реально достигнутых результатах; решения о коррекциях системы деятельности [2].

Т.Н Ксензова в своем исследовании приходит к выводу, что в профессиональном представлении выделяются три взаимообусловленных структурных компонента: представление о профессии и личности профессионала (определенный социальный эталон профессионала, обобщенный образ той или иной специальности, отображенный субъектом и дополненный его собственными впечатлениями о данной профессии); представление о себе как будущем профессионале («образ Я», «идентифицированный» с данной специальностью и трансформированный на ее основе); представление о возможном профессиональном будущем (образ вероятного будущего, связанный с прогнозируемым социальным положением и возможностью личностно-профессионального роста) [1; с.53].

Проблемы профессиональной подготовки социальных педагогов широко разрабатываются в педагогике и психологии в трудах Г.А. Бордовского, З.И. Васильевой, Ф.Н. Гоновой, С.А. Расцениной, В.А. Сластенина и др.

Деятельность социального педагога вариативна, разнообразна и не укладывается в рамки единой теории. Профессия социального педагога сопряжена со специфическими трудностями, потому что в своей деятельности он сталкивается с переживающими стресс, находящимися в состоянии фрустрации людьми, за здоровье и жизнь которых он переживает моральную ответственность. В большинстве случаев, социальному педагогу приходится встречаться с клиентом в непростые для него моменты жизни. Процесс профессиональной деятельности социального педагога приводит к снижению его трудоспособности и эффективности труда. Разнообразие функций, многогранность деятельности социального педагога усложняют процесс его профессионального функционирования. И главное, чтобы решать чужие проблемы, социальный педагог должен уметь справиться со своими трудностями.

В феврале-марте 2018 г. в Северном (Арктическом) федеральном университете им. М.В. Ломоносова было проведено исследование профессиональных представлений среди студентов направления Педагогика и психология девиантного поведения. Всего в исследовании приняли участие 46 человек: 2 курс ПиПДП (20 человек), 3 курс ПиПДП (8 человек), 4 курс ПиПДП (8 человек), 4 курс ПиПДП (заочное обучение) (10 человек).

Для достижения цели исследования была применена модифицированная методика изучения отношения к профессиональной деятельности, составленная Е.Т. Бурцевой, заключающаяся в модифицированном опроснике-анкете изучения жизненных профессиональных планов и профессиональных представлений. Данная методика включает в себя открытые вопросы и предложения, которые необходимо продолжить. С помощью данной методики получается наиболее объективная информация о предмете исследования, что отличает указанную методику от теста и опросника, в основе которых лежат ответы на закрытые вопросы. [4; с. 93].

Были проанализированы ответы студентов на следующие вопросы (продолжение предложений):

«Какими личными качествами необходимо обладать социальному педагогу?»; «Я выбрал эту профессию, потому что....»; «Людей этой профессии уважают за ...»; «Собираетесь ли Вы работать по специальности и почему?»; «Какие трудности приходится испытывать людям данной профессии?»; «Людей этой профессии отличает ...».

Распределение ответов студентов на вопрос «Какими личными качествами необходимо обладать социальному педагогу?» показывает преимущество таких качеств как стрессоустойчивость и эмпатия. Так же значительная часть будущих социальных педагогов отметила важность таких качеств как любовь к детям, доброта, отзывчивость, дружелюбие, справедливость, самоконтроль, ответственность.

Осознание высокой роли такой черты характера, как склонность к эмпатии, говорит о том, что студенты воспринимают социального педагога, как субъект общения, который выполняет функцию

передачи социального опыта другим людям, что требует не только профессиональных знаний, но и знаний о душевной и эмоциональной жизни другого человека, умении увидеть и осознать вербальные и невербальные признаки субъективных проявлений, а также передать свои знания, пользуясь умениями расположить человека к себе.

На вопрос о мотивах выбора именно этой профессии («Я выбрал эту профессию, потому что...») большинство опрошенных (20 человек) написали, что профессия социального педагога приносит пользу, 11 человек ответили, что их основным мотивом является любовь к детям. Считают профессию востребованной 3 респондента. Таким образом, можно сказать, что опрошенными признается важность и необходимость профессии социального педагога в обществе.

По мнению опрошенных, социальных педагогов уважают за готовность помочь (15 человек), отзывчивость (11 человек), самоотдачу (8 человек), доброту (8 человек), эмпатию (7 человек). Студенты подчеркивают гуманный характер своей будущей профессии.

На вопрос: «Собираетесь ли Вы работать по специальности и почему?» 35 человек ответили, что собираются после окончания обучения работать по специальности, указав, что им нравится будущая профессия (9 человек), они уже знают куда именно пойдут работать (5 человек). 8 респондентов ответили на данный вопрос отрицательно, пояснив, что их не устраивает уровень заработной платы социального педагога (5 человек), нет уверенности в том, что найдут работу (2 человека). Один респондент затруднился с ответом.

Анализ ответов на вопрос о трудностях, которые приходится испытывать социальным педагогам, показал, что студенты особенно выделяют необходимость справляться со стрессовыми ситуациями (34 человека), высокий риск эмоционального выгорания (21 человек), невозможность повлиять на ситуацию (15 человек).

Студенты считают, что людей данной профессии отличают следующие черты: умение найти подход к людям (21 человек), любовь к детям 36 человек, готовность помочь 29 человек, стрессоустойчивость 13 человек, сдержанность 8 человек, уверенное поведение (6 человек).

Необходимо отметить, что наблюдается некоторая разница в ответах на вопросы о личностных качествах социального педагога и о том, что отличает людей данной профессии. Несмотря на то, что самым востребованным качеством социального педагога студенты назвали стрессоустойчивость (38 человек), всего 13 из них отметили, что наличие стрессоустойчивости отличает людей этой профессии.

Таким образом, по мнению студентов, социальный педагог – это человек, обладающий высокой стрессоустойчивостью, способный справиться с трудными профессиональными и жизненными ситуациями, обладающий высоким уровнем эмпатии, которая позволяет ему чувствовать настроение и состояние клиентов. Данный специалист должен любить детей, быть добрым, отзывчивым, спокойным, справедливым, способным контролировать проявление своих эмоций, ответственным.

Анализ ответов говорит о некоторой идеализации будущей профессии. Профессия социального педагога, независимо от вида организации, в которой он работает и разновидности выполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь. Социально-педагогическая деятельность требует большой эмоциональной нагрузки, ответственности и имеет весьма неопределенные критерии успеха. Составленный студентами образ специалиста соответствует требованиям, предъявляемым социальному педагогу как человеку, работающему с различными категориями людей, в условиях повышенной моральной ответственности. Расхождение в ответах студентов по выраженности такого качества как стрессоустойчивость, говорит о том, что необходимо уделять особое внимание развитию навыков стрессоустойчивости и саморегуляции у студентов - будущих социальных педагогов в процессе профессионального обучения.

Библиографический список

1. Ксензова Т.Н. Формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве вуза // Вестник МГОУ. Серия педагогика. 2009. № 2. С. 51–60.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 2016. 254 с.
3. Брагина В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: Дис. ... канд. психол. наук / В.Д. Брагина. М., 1976. 187 с.
4. Плешакова О. В. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности социального работника: Дис. ... канд. псих. наук / О.В. Плешакова. Самара, 2008. 251 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Ю.Н. Боровик

зам. декана факультета коррекционной педагогики и специальной психологии МСПИ
Россия, Москва

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессионального самосознания студентов – будущих бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в процессе их обучения в высшем учебном заведении; особый акцент делается на формировании образа будущей профессии у обучающихся и вопросах их профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, представление о профессии, профессиональное самоопределение, профессионализация, личность, субъект труда, будущий бакалавр-дефектолог,

Процесс обучения в высшем учебном заведении, как этап профессионализации, направлен на формирование личности в качестве субъекта труда. Окружающая среда выступает как объект действия и познания, а другие люди выступают в роли субъектов. Становление личности субъектом деятельности, есть процесс реорганизации, качественного преобразования включенных в деятельность и обеспечивающих ее осуществление психических и личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности и критериями самой личности [6].

Кардинальные изменения в обществе и в образовании существенно изменили представления о сущности и конечных целях профессиональной деятельности. Важную роль в становлении профессионала играют представления о профессии и профессиональное самосознание, способствующие профессиональному росту и успешности в профессиональной деятельности. Большинство исследователей отмечает, что овладение знаниями, умениями и навыками в соответствии с профилем профессиональной деятельности должно быть подкреплено мотивационной составляющей, выражающей осознанное позитивное отношение к профессии. Структура профессиональной компетентности будущего бакалавра-дефектолога представляет собой сложное системно-динамическое образование, включающее мотивационно-ценностный, содержательный и деятельностный компоненты.

Важным компонентом, определяющим дееспособность педагогических кадров в сфере специального образования, является интегральное личностное качество – готовность к помощи детям с нарушениями развития, включающая духовность, милосердие, толерантность, эмпатию, педагогический оптимизм.

При организации обучения будущих целостных дефектологов и формирования нарушениями содержания образования могут необходимо учитывать приводит практико-ориентированный подход наполняет, что поможет сформировать отношения у будущих специалистов деятельности: навыки толерантного отношения к детям и к коллегам; навыки диалогического общения с родителями детей, имеющих детей с нарушениями в развитии; умение решать проблемы; выбирать адекватные способы решения и многое другое [7].

Значимость отношения обучающихся к будущей профессии определяется еще и тем, что оно наполняет личностным и профессиональным смыслом содержание учебной деятельности и определяет уровень учебной мотивации.

Рассматривая проблемы профессионального развития обучающихся в высшем учебном заведении, многие авторы отмечают, что студенты первого курса испытывают некоторые трудности при переходе от школьной системы образования к системе высшего образования. Отсутствие постоянного контроля со стороны педагогов за процессом обучения порождает, по мнению исследователей, чувство тревоги, обуславливает необходимость самостоятельного планирования своего рабочего времени, планомерного распределения учебной нагрузки.

Г.Ю. Любимова отмечает, что с данными проблемами сталкивается практически каждый обучающийся, однако, как считает автор, способ разрешения данных проблем может либо способствовать личностному и профессиональному развитию студентов, либо способен привести к глубоким личностным кризисам [4].

Важной частью профессионализации является профессиональное самоопределение – определение человеком себя относительно выработанных в обществе критериев профессионализма [8]. Главная цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у субъекта

внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития. Другими словами, это постепенное формирование готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постоянно расширять свои возможности и максимально их реализовывать.

Обучение в высшем учебном заведении должно не просто формировать высококачественные профессиональные знания и умения, но и обеспечивать осознанное выделение реальной связи характеристик профессиональной деятельности с параметрами общественной и личностной значимости. Цели обучения не в полной мере отражают социальные функции будущей практической деятельности, в результате чего образуются понятия теоретического характера, которые, сталкиваясь с действительными материальными условиями не могут ориентировать специалиста [3].

Профессиональное самосознание включает: осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии, как эталонов для осознания своих качеств; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактом или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя (профессиональное самосознание опирается на профессиональную самооценку); положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной «Я-концепции» [5]. У профессионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, возрастает стремление к самореализации.

По мнению А.К. Марковой, в процессе профессионализации меняется и профессиональное самосознание: оно расширяется, меняются сами критерии оценивания своих профессиональных возможностей [5].

Компонентом профессионального сознания у начинающих специалистов на этапе обучения в высшем учебном заведении является образ будущей профессии, выполняющий функции интеграции, объединения разрозненных знаний и умений, обретенных в различных учебных ситуациях, в единое целостное представление об изучаемой профессии. Образ профессии – отражение в сознании студента наиболее значимого содержания профессии, и это есть основа, благодаря которой новые знания не остаются разрозненными, а интегрируются в целостную структуру; целостное представление базовых компонентов профессии, которые выступают как связанные фрагменты единой структуры.

Формирование образа профессии заключается в объединении различных сведений о профессии воедино, установлением их взаимосвязи, что позволяет определить значение каждого нового знания в его отношении к уже имеющемуся содержанию основных структурных элементов. В свою очередь, это содержательное обогащение становится способом развития самого образа профессии, его насыщения новыми представлениями, которые требуют нового обобщения, формирования концептуальных структур более высокого уровня.

Становление личности профессионала успешно осуществляется лишь в том случае, если в процессе обучения формируется система адекватных профессиональных представлений, участвующих в формировании жизненных планов личности, организующих и направляющих ее активность, придающих ей качественное своеобразие, неповторимый индивидуальный и социальный облик. Имеющиеся у субъекта профессиональные представления оказывают существенное влияние на его профессиональное развитие и, наряду с другими личностными образованиями, такими как ценности, интересы идеалы и т.д., выступают в качестве регуляторов профессионального самоопределения. Степень сформированности профессиональных представлений выступает предпосылкой становления активной жизненной позиции личности, ее успешности в профессиональной деятельности [1].

Важным условием, способствующим формированию самосознания будущих профессионалов еще на этапе обучения в высшем учебном заведении, становится уровень развития рефлексии, которая является важным структурным компонентом в структуре профессионального и личностного самосознания.

Таким образом, в профессиональной подготовке студентов – будущих бакалавров-дефектологов необходимо выделять технологии, направленные на: развитие ценностно-смысловой сферы; профессионально-личностное развитие; развитие профессиональных умений и навыков; готовность к инновационной деятельности [2].

Применение технологий, нацеленных на развитие субъектности будущего бакалавра-дефектолога будет способствовать становлению у него ценностных и смысловых ориентиров в профессии.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. М.: Институт психологии РАН, 2002. С. 88-103.
2. Боровик Ю.Н., Морозов А.В. Формирование профессионально значимых качеств личности у будущих дефектологов в процессе профессиональной подготовки в вузе // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А.В. Буровой. Составители И.А. Еремицкая, О.А. Халифаева. 2018. С. 163-166.
3. Зиброва С.В. Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии: Дисс. ... канд. психол. наук. Красноярск, 1999. 122 с.
4. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 48-55.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
6. Морозов А.В. Понимание природы психических процессов в отечественной психологической науке // Научный поиск. 2015. № 3.3. С. 67-70.
7. Морозов А.В., Моргунова Ю.Н. Роль современной информационной среды в подготовке будущих дефектологов к профессиональной деятельности // Ученые записки ИУО РАО. 2017. № 4 (64). С. 114-117.
8. Поваренков Ю.П. Системогенетический подход к характеристике профессионального самоопределения личности // В сборнике: Системогенез учебной и профессиональной деятельности // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции / Под редакцией Ю.П. Поваренкова. 2007. С. 13-18.

УДК 159.9.075

НА ПУТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: СТУДЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.В. Бугайчук

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье представлена психологическая структура профессиональной идентичности студента, на основе ведущих принципов системогенетического подхода и концепции профессионального становления личности; а также автором описаны, выявленные особенности становления профессиональной идентичности в период профессионального обучения студентов в педагогическом вузе.

Ключевые слова: структура профессиональной идентичности, студенты педагогического вуза, становление профессиональной идентичности.

На современном этапе развития психологической науки выделяется новый критерий профессионального развития личности - профессиональная идентичность, которая становится ведущей характеристикой субъекта труда. По мнению Ю.П. Поваренкова, она свидетельствует о принятии избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя как профессионала.

В исследованиях, посвященных общей проблеме идентичности и частной - профессиональной идентичности были получены важные результаты, которые позволяют сформировать определенные представления о закономерностях становления профессиональной идентичности, вместе с тем, остаются неясными вопросы, связанные со структурными изменениями профессиональной идентичности студентов в период обучения в педагогическом вузе. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Представленная в статье структура профессиональной идентичности студентов вуза, опирается на концепцию становления личности профессионала Ю.П. Поваренкова, где профессиональная идентичность как критерий профессионального развития свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности и включает в себя три компонента соответственно: когнитивный, мотивационный и ценностный.

Определим взаимосвязи трех компонентов структуры профессиональной идентичности (ПИ) (принятия себя как профессионала, принятие профессии, принятие ценностей профессионального сообщества), которые были выявлены в рамках исследования становления профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза.

Основные тенденции изменения ПИ у будущих педагогов в период обучения в вузе заключаются в следующем (Рис.1): наблюдается значимое снижение компонента принятия себя как профессионала с 4 семестра по 6, к 8 семестру наблюдается тенденция к понижению данного компонента, на 10 семестре наблюдается тенденция к его увеличению. Выявилась следующая тенденция: начиная с 4 семестре идет смена идентичности с учебно-академической на учебно-профессиональную, студент к качеству целеустремленный добавляет и профессионально важные качества, такие как гуманный, трудолюбивый, тактичный. Т.е., данный кризис идентичности является основанием для последующего развития профессиональной идентичности, в данном случае учебно-профессиональной идентичности, с 4 по 8 семестр отмечается переход от учебной идентичности к учебно-профессиональной.

Со 2 по 6 семестр наблюдается тенденция к снижению компонента принятия профессии. Отмечаются значимые изменения профессиональных запросов студентов 1 и 2 курсов по сравнению со студентами 3 и 4 курсов. Тенденция к снижению на 6 семестре связана с переходом от учебно-академической идентичности к учебно-профессиональной, представления студента-третьекурсника о профессии, ее содержании, условиях деятельности изменяются с идеальных на реальные, данная закономерность связана с первой ознакомительной педагогической практикой в школе.

Тенденция ПИ по компоненту принятие ценностей профессионального сообщества определяется следующей: наблюдается переориентация ценностей, которая происходит на 6 семестре и проявляющаяся кризисом идентичности. На 2 и 4 семестре ценности профессионального сообщества для их принятия и идентификации с ними, по мнению студентов, должны носить социально активный, самостоятельный, творческий характер, они более учебно ориентированы, здесь развивается учебно-академическая идентичность. На 8 и 10 семестре, после кризиса идентичности на 6 семестре, тенденция меняется в сторону приоритета исполнительских, носящих профессионально неактивный характер ценностей, отмечается формирование учебно-профессиональной идентичности.

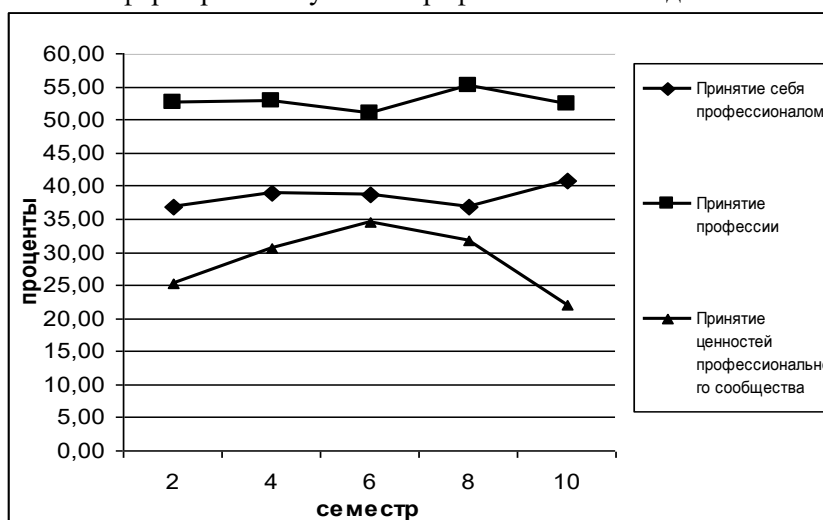


Рисунок 1. Динамика компонентов профессиональной идентичности в процессе обучения в вузе

Таким образом, по трем компонентам ПИ мы можем определить динамику развития профессиональной идентичности в период обучения в вузе. С 4 по 8 семестр отмечается переход у студентов от учебно-академической идентичности к учебно-профессиональной, данный переход является кризисным периодом, наиболее ярко представленным на 6 семестре. Этот кризис отмечается по всем компонентам ПИ, только по компоненту принятие себя как профессионала и принятие профессии он начинается на 4 семестре, по компоненту принятие ценностей профессионального сообщества - на 6 семестре. На 10 семестре мы можем наблюдать кризис ПИ по компоненту принятие ценностей профессионального сообщества.

В целом, динамика ПИ в период обучения в вузе такова (Рис.2): со 2 по 4 семестр отмечается учебно-академическая идентичность, с 4 по 6 семестр выделяется кризис идентичности, с 6 по 8 семестр определяется учебно-профессиональная идентичность, с 8 по 10 семестр вновь наблюдается кризис идентичности, ведущий к становлению ПИ, но уже в период самостоятельной работы.

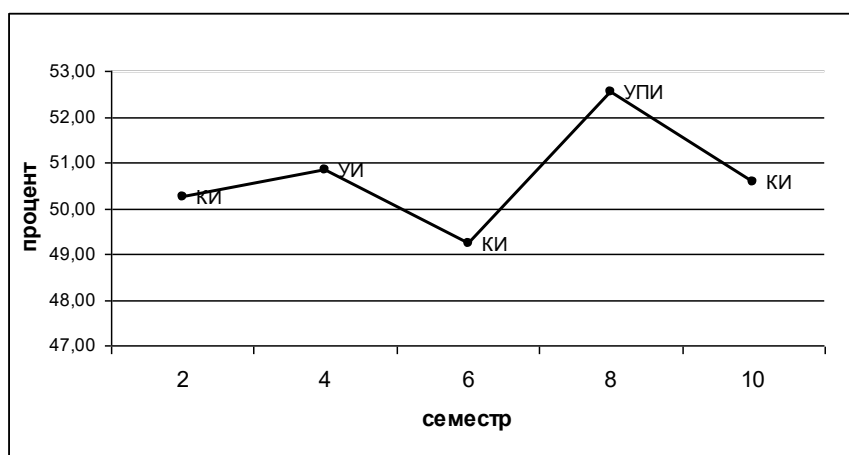


Рисунок 2. Динамика профессиональной идентичности в процессе обучения в вузе
Примечание. КИ – кризис идентичности, УИ – учебно-академическая идентичность, УПИ – учебно-профессиональная идентичность

С целью определения взаимосвязи трех компонентов профессиональной идентичности (принятия себя как профессионала, принятие профессии, принятие ценностей профессионального сообщества), а также их корреляция с интегральным показателем ПИ, на каждом семестре был проведен корреляционный анализ с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена ($p < 0,05$).

На 2 семестре отмечается значимая корреляция между критерием ПИ и ее компонентами принятие профессии ($p < 0,01$) и принятие себя профессионалом ($p < 0,05$). Чем выше принятие профессии и принятие себя как профессионала студентами, тем выше у них уровень ПИ. На 4 семестре корреляция обнаружена между ПИ и принятием профессии ($p < 0,01$). Чем выше принятие профессии студентами, тем выше уровень ПИ. На 6 семестре также обнаружена между ПИ и принятием профессии ($p < 0,01$). Чем выше принятие профессии студентами, тем выше уровень ПИ. На 8 семестре выявлены значимые корреляции между компонентом принятие себя как профессионала и принятием ценностей профессионального сообщества ($p < 0,05$), обнаружена значимая взаимосвязь между принятием профессии и принятием ценностей профессионального сообщества ($p < 0,05$). Также отмечена корреляция между показателем ПИ и принятием профессии ($p < 0,01$), ПИ и принятием ценностей профессионального сообщества ($p < 0,05$). Чем выше принятие профессии студентами, тем выше принятие профессии и принятие ценностей профессионального сообщества. Чем выше принятие профессии и принятие ценностей профессионального сообщества, тем выше уровень ПИ. На 10 семестре отмечается корреляция между принятием себя как профессионала и принятием ценностей профессионального сообщества ($p < 0,05$), а также показатель ПИ коррелирует с принятием профессии ($p < 0,01$). Чем выше уровень принятия ценностей профессионального сообщества, тем ниже принятие себя как профессионала. Чем выше принятие профессии, тем выше уровень ПИ.

Таким образом отмечается высокая значимость связи между ПИ и ее компонентом принятие профессии ($p < 0,01$) на всех семестрах, т.е. мы можем говорить о том, что ведущим компонентом ПИ выступает принятие профессии, но влияет на формирование и развитие ПИ все 3 компонента ПИ и механизмы их взаимодействия в период обучения в вузе.

По результатам проведенных теоретических и эмпирических исследований нами были разработаны рекомендации, направленные на успешное формирование профессиональной идентичности в период профессионального обучения.

Во-первых, необходимо учитывать специфические особенности формирования и развития профессиональной идентичности при составлении учебных и образовательных программ в высшей школе.

Во-вторых, при разработке курса «Введение в специальность» необходимо учитывать особенности развития профессиональной идентичности, при этом знакомство с профессией на практике должно состояться уже на первом курсе.

В-третьих, в период обучения в вузе, особенно на 1 курсе, необходимо формировать причастность к профессиональному сообществу, одним из путей формирования является разработка определенной профессиональной символики: значки, посвящения и т.д.

В-четвертых, использовать в процессе обучения программу тренинговых занятий, направленных на формирование профессиональной идентичности, учитывая специфические особенности развития профессиональной идентичности (кризисы идентичности).

В-пятых, дополнить систему психологического сопровождения студента в вузе, учитывая особенности формирования профессиональной идентичности.

В-шестых, внести изменения в программу прохождения педагогической практики в период обучения в вузе как детерминирующий фактор развития профессиональной идентичности.

И, наконец, седьмой пункт наших рекомендаций включает в себя просвещение преподавателей вуза в рамках курсов повышения квалификации об особенностях и условиях формирования профессиональной идентичности студентов. Проведенный анализ позволил нам обосновать необходимость организации систематического опыта формирования профессиональной идентичности преподавателей и педагогов в контексте профессионального развития и саморазвития в процесс обучения на курсах повышения квалификации в рамках специально разработанных курсов и занятий, создающих условия для понимания и формирования профессиональной идентичности у студентов, а также собственного отношения к профессии и к себе как профессионалу.

Таким образом, в настоящее время перед современной высшей школой стоит задача обеспечения системы образования специалистами, способными на высоком профессиональном уровне выполнять свое предназначение. Проведенный анализ позволил нам обосновать необходимость организации систематического опыта формирования профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза в контексте профессионального развития и саморазвития в процесс обучения в рамках специально разработанных курсов и занятий, создающих условия для понимания и формирования собственного отношения к профессии и к себе как профессионалу.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В. Характеристика понятия и структуры идентичности с позиции системогенетического подхода // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. С. 114-117
2. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности. монография / Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. -Ульяновск, 2015. С. 244-256.
3. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: Канд. дис.. - Ярославль, 2005.
4. Поваренков, Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности [Текст] / Ю.П. Поваренков // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. - Ярославль, 2003. С.154 – 163.
5. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах: учебное пособие / Бугайчук Т.В., Доссэ Т.Г., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю., Тарханова И.Ю. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.
6. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15-21
7. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

УДК 364.01

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЭФФЕКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА У ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ УМСТВЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Т.В. Бугайчук

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

П.С. Федорова

к.пс.н., зам. директора по организационно-методической работе КПНИ
Россия, Ярославль

Аннотация. Авторами статьи рассмотрены основные направления формирования у лиц с ограниченными умственными возможностями эффективного поведения на рынке труда, выделены этапы и условия работы над поставленной проблемой в условиях психоневрологического интерната.

Ключевые слова: лица с ограниченными умственными возможностями, профессиональная реабилитация, эффективное поведение на рынке труда, психоневрологический интернат.

Клиенты психоневрологических интернатов являются одной из наиболее уязвимых групп, выходящих на рынок труда, так как они не имеют достаточного профессионального и социального опыта, в силу этого менее конкурентоспособны. Для стационарных учреждений социального обслуживания важным вопросом и направлением работы является обеспечение занятости своих клиентов (пожилых людей и инвалидов). В условиях психоневрологического интерната это особенно актуально, т.к. преследует своей целью сделать человека с ограниченными возможностями более доступным контакту, способным хотя бы частично обслужить себя, предоставить ему возможность проявить себя в социально приемлемых формах поведения.

Большинство наших клиентов испытывают так называемый «шок от реальности», связанный с тем, что их идеальные представления о будущей трудовой деятельности вступают в противоречия с реальной действительностью. Несмотря на то, что рынок труда инвалидов является особым социально-демографическим сегментом российской экономики, подчиняющийся собственным закономерностям, которые необходимо учитывать в политике занятости и государство берет на себя обязательство по содействию интеграции гражданам с ограниченными возможностями, обладающих недостаточной конкурентоспособностью и испытывающих трудности в поиске работы.

Большинство работодателей негативно оценивают такие качества молодых работников как: отсутствие навыков трудовой жизни и построение взаимоотношений в рабочей группе, неустойчивость поведения, излишняя эмоциональность, то есть все то, что свидетельствует о социальной незрелости человека, недостаточном уровне его социализации. Несовпадение представлений работодателя с реальными характеристиками инвалидов, выходящих на рынок труда, сочетается с далеко не всегда обоснованными их представлениями о путях поиска работы и трудоустройства, адаптации в сфере труда и занятости.

Проблема трудоустройства инвалидов связана не только с их ограниченными возможностями трудовой деятельности, недостаточным уровнем профессиональной квалификации, не позволяющими им конкурировать на равных с другими, отсутствием необходимой мотивации и правильного понимания трудовой деятельности. Поэтому важно проводить с инвалидами целенаправленную и, самое главное, системную работу по эффективному поведению на рынке труда. И здесь мы ориентируемся на идею системного формирования деятельности и психических способностей В.Д. Шадрикова. т.к. его представление об уровне, иерархическом построении деятельности в ходе учения позволяет нам рассмотреть формирование и развитие навыков эффективного поведения на рынке труда у лиц с ограниченными умственными возможностями с его «внутренней», процессуальной стороны.

Работая над поставленной проблемой, мы выделили основные направления работы по формированию у лиц с ограниченными умственными возможностями эффективного поведения на рынке труда в условиях психоневрологического интерната с учетом принципов системности и развития.

Во-первых, важно формирование у клиентов компетенций в области поиска работы. От любого человека сегодня требуется умение анализировать и прогнозировать ситуацию на рынке труда, соотношение спроса и предложения по своей профессии и на основе этого - превращать свою «рабочую силу» в выгодный и ходовой товар. Для этого необходимо уметь представить свои возможности и способности на рынке труда; расположить к себе людей, создать свой неповторимый имидж.

Решение проблемы трудоустройства инвалида, также как и любой другой проблемы, целесообразно начинать с предварительного планирования. То есть, необходимо сделать совместно с клиентами интерната следующие шаги: 1. Проанализировать ситуацию: наличие необходимых для работы знаний, умений, навыков и личностных качеств; возможности трудоустройства. 2. Четко определить для себя конечный результат: какую работу он хочет получить? 3. Наметить пути достижения желаемого рабочего места. 4. Следующий шаг: воспользоваться всеми возможными путями поиска работы. Возможные источники информации о вакансиях: знакомые, которые могут помочь в трудоустройстве, службы занятости, средства массовой информации, отделы кадров конкретных предприятий и организаций, интернет.

Во-вторых, наша работа направлена на формирование компетенции в области основ самопрезентации личности на рынке труда. Современный рынок труда предъявляет к работнику повышенные

требования, и к этому он должен быть готов. Немаловажное значение здесь имеет самопрезентация, где самопрезентация – это умение максимально полно и выигрышно представить работодателю личные и профессиональные качества. Важно рассмотреть с клиентами формы самопрезентации. такие как: поисковое письмо; автобиография; резюме; телефонный разговор; собеседование; портфолио.

В-третьих, работа в интернате направлена на формирование основных социальных компетенций (коммуникативной, конфликтной и.д.). Важно научить клиентов адаптироваться в коллективе, развить навыки коммуникации, предварительно проведя диагностику социального развития и выявив «слабые» места.

Обратим внимание на динамику развития трудовых навыков у клиентов интерната за период с 2013 по 2016 г.г. (Табл. 1).

Таблица 1.

**Динамика развития трудовых навыков у клиентов реабилитационного отделения
за период с 2013 по 2016 гг. (%)**

Уровень развития	2013	2014	2015	2016
Низкий	0	0	0	0
Средний	19	11	7	5
Высокий	87	92	93	95

Как мы видим, уровень развития трудовых навыков повышается, в первую очередь это связано с внедрением профессионального обучения в интернате, а также с трудотерапией, которая активно внедряется в реабилитационный процесс.

В таблице 2 мы видим результативность работы в направлении трудоустройства клиентов, что говорит об их эффективном поведении на рынке труда. Особенно значимым результатом является повышения количества, трудоустроенных инвалидов вне интерната.

Таблица 2.

**Основные показатели работы
реабилитационного отделения и отделения социальной адаптации**

	2013	2014	2015	2016
	количество клиентов (человек)			
Прошли обучение по основным программам профессионального обучения (программам профессиональной подготовки по рабочим специальностям)	89	90	91	95
Трудоустроены вне интерната	16	16	18	16
Трудоустроены в интернате на неполных штатных должностях	56	56	61	48*
Охвачено трудотерапией	94	97	99	100
Обучаются по дополнительным образовательным программам	75	81	88	100

Примечание. * – число свободных ставок для клиентов ограничено штатным расписанием и уменьшено в виду изменений в штатном расписании

Важно на занятиях создать определенные организационно-педагогические условия их проведения. Занятия проводятся с группой, состоящей из 4-6 человек. Продолжительность учебных занятий не превышает 40 минут. При проведении обучения обязательно учитываются показания общего заболевания инвалида, показания к трудовой деятельности, желание участвовать в занятиях, подбор индивидуальных занятий для каждого проживающего, комплексность, нагрузку и увеличение времени занятий по обучению.

Рекомендуем в работе по формированию эффективного поведения на рынке труда у инвалидов выделить четыре этапа, причем каждый из которых обладает высокой степенью самостоятельности, направлен на решение независимых от содержания других этапов проблем.

Первый этап посвящен изучению языка телодвижений: смысла отдельных жестов, смысла комбинаций жестов, контекстного смысла, а также того, как наилучшим образом располагать к себе людей.

Второй этап направлен на совершенствование вербальных возможностей студентов: развитие акустических характеристик речи, владение интонациями и риторическими оборотами.

Третий этап направлен на изменение стереотипа общения и установления социальных контактов, а именно на развитие умения и навыков самоотдачи в общении и вообще во взаимодействии с другими людьми, то есть на переход от своих проблем и потребностей к интересам партнера.

Четвертый этап полностью посвящен этике деятельности профессионального и организационного плана: тому, как наилучшим образом презентовать себя заочно, навыкам деловой этики, аксессуарам делового человека и пр.

Таким образом, в результате нашей работы по формированию у лиц с ограниченными умственными возможностями эффективного поведения на рынке труда в условиях психоневрологического интерната у данного контингента будет происходить систематизация знаний об основных понятиях, связанных с рынком труда и процессом трудоустройства; формирование компетенций в области поиска работы; формирование компетенции в области основ самопрезентации личности на рынке труда; формирование основных социальных компетенций (коммуникативной, конфликтной и т.д.), что поможет нашим клиентам занять активную позицию по поиску работы, повысить уровень самопрезентации и быстрее адаптироваться к ситуации трудоустройства.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Профессиональная реабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами в условиях психоневрологического интерната: стратегии и технологии/ Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ю.В. Богинской. - Ялта, 2017. С. 16-20
2. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Теоретико-методологические основы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами / Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова // Вопросы теории и методики профессионального образования материалы конференции. – Ярославль, РИО ЯГПУ, 2017. С. 110-118.
3. Филиппова, М. В., Федорова, П.С., Громова, С. Ю. Формы реализации трудового потенциала клиентов психоневрологического интерната (опыт ГБУ СО ЯО Красноперекоский психоневрологический интернат): методическое пособие/ М.В. Филиппова, П.С. Федорова, С.Ю. Громова. – Ярославль, 2016. – 30 с., с ил.

УДК 316.4

КАРЬЕРНЫЙ РОСТ И ПСИХОЛОГИЯ УСПЕХА

А.А. Бузанов
курсант ВВИМО
Россия, Вольск

М.С. Дикунцова
к.э.н., ст.преп. кафедры бухгалтерского учета и автоматизации ВВИМО
Россия, Вольск

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы успеха, особенности личностей, которые способствуют успеху и реализации. Анализируются проблема профессионального роста.

Авторами даны определения профессионального становления, карьеры, карьерной ориентации и имиджа, а также рассмотрены основные особенности построения карьеры.

Ключевые слова: психология успеха, профессиональный рост, карьера, карьерная ориентация, имидж.

Проблема успеха является междисциплинарной; в большей степени она нашла отражение в экономических, социологических, журналистских публикациях. Но и в психологии проблема успеха разрабатывается несколько десятилетий в рамках гуманистического и когнитивного подходов (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура, Э. Скиннер, Д. Роден и др.), индивидуальной психологии (А. Адлер). Отдельные составляющие успеха исследуются при изучении эффективности деятельности и мотивации достижения (К. Левин, Ф. Хоппе, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен, Р. Шпернберг, Т.О. Гордеева), развития одаренных детей (Ю.Д. Бабаева, К.А. Хеллер), факторов и личностных качеств ус-

пешных руководителей и предпринимателей (А.Л. Журавлев, Ю.М. Забродин, В.В. Новиков, Т.В. Корнилова, В.Г. Булыгина, М. Мелия и др.). В результате исследований были получены многочисленные данные о влиянии социально-психологических и личностных факторов на достижение результатов в конкретных сферах жизнедеятельности.

Психологические исследования успеха включают изучение представлений индивидов и разных групп об эффективности и успешности, выявление личностных качеств, способствующих достижению успеха, мотивационные факторы достижения успеха и т.д.[5].

М. Мелия на основе обобщения индивидуальных историй бизнесменов выделила три группы тех, кто составляет верхушку российского бизнеса.

Бывшие партийные, комсомольские работники, руководители крупных промышленных предприятий, которые вовремя сориентировались и сумели получить в собственность то, чем они в свое время управляли (предприятие, компанию и т.п.).

Психология располагает уникальными примерами историй взлета и падения представителей разных профессий, в том числе и бизнесменов. Исследователи подчеркивают, что достижению высоких результатов способствуют такие качества, как вера в значимость и важность своего дела, понимание своей миссии, высокая работоспособность, энтузиазм, вера в себя, постоянное стремление к развитию и самосовершенствованию, внутренняя свобода[5].

Именно высокая мотивация достижения, стремление к успеху определяют реальные результаты деятельности успешных людей.

Успеху способствует следующие особенности личности:

Упорное утверждение своей личности. Эта психологическая особенность обычно проявляется очень рано, но совсем не обязательно в высоких оценках за учебу. Скорее, она выражается в стремлении не подлаживать под окружающих, а идти к собственной цели, не пасуя перед преградами.

Способность контактировать с окружающими. Основа этой способности – умение понять психологические особенности сотрудников и соперников и правильно использовать эту козырную карту в жизни.

Физическая выносливость. Психическая гармония обеспечивает завидное здоровье, которое тоже относится к важному элементу успеха.

Удивительная способность точно предвидеть, как будут развиваться события.

Особая гибкость. Человек, рожденный для удачи, точно понимает, когда надо признать свое поражение, или пойти на разумный компромисс. Он умеет при необходимости быть и очень упорным, но не делает личной трагедии и из отступления, поскольку уверен в успехе.

Незаурядная способность убеждать других. Творческая активность – это одно из самых важных качеств людей, демонстрирующих высокую успешность, которое проявляется в самых широких областях.

Профессиональный рост можно определить, как процесс изменения личности, характеризующийся формированием психических новообразований, связанных с приобретением личностью профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности и отражающих положительную динамику личности в профессиональном поле.

Обращение к проблеме профессионального роста позволяет рассмотреть более подробно движение личности в направлении прогрессивной профессионализации, абстрагируясь от регрессивных моментов развития, объективно присутствующих в содержании понятия «развитие» как такового.

Ведущей составляющей готовности к профессиональной деятельности является психологическая готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов[1].

В зависимости от определения психологической готовности, различными авторами выделяются ее структура, главные составляющие, строятся пути его формирования.

Если определяющая составляющая – профессиональное мышление, то формирование психологической готовности строится через обучение приемам анализа.

Там, где в основу кладется профессиональная направленность и формирование профессиональных способностей (профессионализма) определяющих психологическую готовность, проходит через профессиональную направленность.

Маркова А. К. определяет, что профессионализация, включающая в себя в том числе и психологическую готовность, как многоканальный процесс идет сразу по нескольким направлениям. У нее через обучение и воспитание формируется мотивационная и операциональная сферы.

Психологическую готовность к профессиональной деятельности в таком случае характеризует динамика изменений в мотивационной сфере личности, формирования в ней профессионально значимых установок, изменение ценностно – смысловой структуры мировосприятия личности.

Проблема профессионального роста напрямую связана с понятиями профессионального становления и карьеры.

Профессиональное становление – это большая часть онтогенеза человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни.

В этом гетерохронном процессе можно выделить стадии оптации, профессионального образования и подготовки, профадаптации, профессионализма и мастерства.

Кратко профессиональное становление можно определить, как «формообразование» личности, адекватное деятельности, и индивидуализацию деятельности личностью.

Карьера – профессиональное продвижение, рост, переход с одной ступени профессионализма на другую; как динамика и общая последовательность этапов развития человека в основных сферах жизнедеятельности; как динамика социально-экономического и статусно-ролевых позиций; как форма социальной активности человека; как стремление человека достигать положения, позволяющего удовлетворять свои потребности; активное продвижение человека в освоении и совершенствовании способов жизнедеятельности, обеспечивающее его устойчивость в жизни; как успешность жизни в целом; как собственные суждения субъекта об успехах и неудачах; как взаимосвязь личностного и профессионального развития человека[2].

В качестве психологических компонентов карьеры выделяют характер поставленных человеком целей, систему побуждающих его мотивов, степень актуализации и др.

Нередко построение карьеры понимается как процесс профессионального самоопределения, т.е. чередующиеся выборы, имеющие в своей основе устойчивую Я-концепцию личности – относительно целостное личностное образование, постоянно изменяющееся по мере социального, психологического и профессионального созревания личности, а самоопределение рассматривается как составная часть карьеры.

Карьерные ориентации – это есть смысл, который человек хочет реализовать в выборе и осуществлении своего профессионального развития, это индивидуальное сочетание и последовательность реализации профессиональных замыслов, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении всей жизни.

Планируя свое профессиональное будущее, намечая конкретные события – цели, планы, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии «карьерных якорей», представленной в его сознании. Карьерные ориентации не имеют той определенности, которая присуща сформированным на должном уровне карьерным целям и планам[6]. Благодаря этому они выполняют более гибкую регулятивную функцию.

Роль и место карьерных ориентаций в общем процессе развития карьеры можно отразить следующим образом[3]: 1. Личностные факторы – потребности, мотивы; индивидуальные особенности. 2. Профессионально-значимые факторы – характеристики профессиональной деятельности. 3. Социальные факторы – семья, макросоциальные факторы.

Все перечисленные выше факторы влияют на выбор человеком приоритетной карьерной ориентации, что в свою очередь влечет постановку карьерных целей и формирование карьерных планов, обуславливающих успешность карьеры.

Таким образом, предпочтение одних карьерных установок, ориентаций другим зависит от особенностей развития личности, особенностей воспитания, системы ценностных ориентаций и множества других факторов.

На особенности построения карьеры также оказывает влияние имидж. Данное понятие произошло от английского image и дословно переводится как «образ».

В самом же деле – это непосредственно или преднамеренно создаваемое визуальное впечатление о личности или социальной структуре. Именно впечатление, а не оценка как рациональный факт деятельности сознания.

Имидж - это впечатление о нас или наш внешний и внутренний облик в понимании других.

В литературе по имиджу выделяют следующие глубинные характеристики[4]: 1) близость – доступность образа (способность вызывать ощущение «свой»); 2) экспрессивность – пылкость, динамичность, эмоциональность, яркость образа; 3) доминантность – властность, сила образа, способность вызывать желание подчиняться исследовать за прототипом; 4) агрессивность – способность имиджа вызывать страх или провоцировать гнев; 5) эталонность – воплощение в имидже родительских предписаний, способность вызывать ощущение «хороший».

Таким образом, психология располагает уникальными примерами историй взлета и падения представителей разных профессий, в том числе и бизнесменов. Исследователи подчеркивают, что дос-

тижению высоких результатов способствуют такие качества, как вера в значимость и важность своего дела, понимание своей миссии, высокая работоспособность, энтузиазм, вера в себя, постоянное стремление к развитию и самосовершенствованию, внутренняя свобода. Именно высокая мотивация достижения, стремление к успеху определяют реальные результаты деятельности успешных людей.

Библиографический список

1. Дюпина Л.Ф., Дикунова М.С., Прокопов В.Н. Оценка эффективности управленческих инноваций. Научный альманах. 2015. № 11-2 (13). С. 128-131.
2. Дикунова М.С., Алексеев А.В., Бурлаков В.И. Педагогический менеджмент: основы управления образовательным процессом. В сборнике: Актуальные концепции развития гуманитарных и естественных наук: экономические, социальные, философские, политические, правовые, аспекты материалы международной научно-практической конференции. 2016. С. 9-12.
3. Дикунова М.С., Бровко С.А., Дармокрик В.Ф. Перспективное развитие экономических наук о человеческих ресурсах. Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: военно-научный журнал. 2016. № 1 (37). С. 115-121
4. Психология менеджмента: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004 – 639 с: ил. – (Серия «Учебник для вузов»)
5. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008.-336с.
6. Эфендиев А.Г. Карьера сотрудников российских бизнес- организаций как социальное явление: опыт эмпирического исследования / А.Г. Эфендиев, Е.С. Балабанова, П.С. Сорокин // Мир России. - 2011 - N 4 - С.140-169

УДК 159.9.07

ИНТУИЦИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД

И.В. Васильева

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии

Института психологии и педагогики ТюмГУ

доцент кафедры кадрового и морально-психологического обеспечения деятельности ОВД

ТИПК МВД России

Россия, Тюмень

Аннотация. Статья посвящена анализу интуиции как профессионально-важного качества, обеспечивающего эффективность деятельности ОВД. Особые условия профессиональной деятельности ОВД: экстремальность, дефицитарность времени и информации для принятия решения, высокий уровень ответственности за жизнь, здоровье людей, материальные ценности, заставляют обращаться не только к рациональным ресурсам при принятии решений в профессиональных ситуациях, но и к интуиции.

Ключевые слова: интуиция, профессионально-важные качества, эффективность, сотрудники ОВД.

Деятельность сотрудников ОВД в сравнении с деятельностью гражданских лиц отличается гораздо более высоким уровнем экстремальности, нервно-психической и эмоциональной напряженности, конфликтности, социальной и личной ответственности за совершаемые действия. Профессиональная деятельность сотрудников ОВД, в зависимости от подразделения, специфична по своим функциям, уровню эмоциональной напряженности, риска, связана с разными профессиональными контекстами. Задачи, решаемые сотрудниками ОВД, как в стандартном режиме несения службы, так и в чрезвычайном, требуют особого внимания к саморегуляции профессиональной деятельности. Почти на каждом этапе саморегуляции деятельности сотрудника ОВД актуальны затруднения в виде дефицита времени на выполнение, дефицита информации для своевременного и адекватного реагирования.

Для успешного выполнения профессиональных задач, сотрудникам ОВД требуется демонстрировать высокий уровень проявленности профессионально-важных качеств. Профессионально-важные качества сотрудников ОВД ориентированы на то, чтобы обеспечить: 1) принципиальную пригодность сотрудников выполнять возложенные на них задачи; 2) возможность справляться с напряженной, сложной, но все-таки текущей деятельностью в относительно стабильных условиях;

3) успешность решения профессиональных задач в условиях экстремально парадигмы реагирования «жизнь – смерть». Именно в последнем случае зачастую ресурсов рационального способа принятия решения оказывается недостаточно и происходит включение/обращение к интуиции.

В ходе профессиональной подготовки сотрудники отрабатывают стандартные, закрепленные инструкциями способы реагирования в служебных ситуациях: психофизиологические способы подразумевают формирование нервно-психической устойчивости, наблюдательности, устойчивости внимания; психомоторные способы подразумевают физическую подготовку, отработку навыков стрельбы, борьбы, передвижения в оперативных, боевых условиях; когнитивные способы подразумевают обучение выявлению типичных опасных, криминогенных ситуаций и потенциальных рисков в них для безопасности граждан и самого сотрудника, прогнозирование поведения потенциальных преступников и жертв.

Когда таких знаний оказывается недостаточно, средством снятия информационной неопределенности в процессе саморегуляции [7] профессиональной деятельности становится интуиция на каждом из его этапов: 1) цель деятельности, 2) модель значимых условий, 3) программа исполнительских действий, 4) критерии успешности, 5) контроль и оценка результатов, 6) решение о коррекции системы саморегулирования.

Интуиция как профессионально-важное качество в структуре деятельности сотрудников ОВД не вызывает сомнений у большинства исследователей. Интуиция понимается как компонент познавательных профессионально-важных качеств и включается преимущественно в реконструктивный [6, 13, 17] и коммуникативный аспекты деятельности сотрудников ОВД. Показана роль интуиции в эффективности профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов на примере следователей прокуратуры и оперативных работников ОВД [11, 12, 18].

Профессионально-важные качества обеспечивают успешность выполнения профессиональной деятельности и вместе с тем в ходе самой деятельности эти качества развиваются и совершенствуются [8, 14, 16, 20].

В рамках профессионального психологического отбора предлагается выделение профилей профессиональной компетентности сотрудников оперативных подразделений МВД России с позиций компетентностного подхода. В частности, для подразделений уголовного розыска выделены компетенции, связанные с коммуникативным аспектом деятельности (конфликтоустойчивость, способность работать в коллективе, гибкость в общении, владение техникой ведения беседы), познавательным аспектом деятельности (аналитические способности и интуиция), мотивационные (уверенность в своих силах, профессиональная мотивация) и физическая выносливость [4]. Было показано, что успешные оперативные сотрудники уголовного розыска в отличие от неуспешных, отличаются когнитивными компонентами. Выделяется два типа успешного сотрудника: один достигает успеха за счет кропотливости, другой – за счет интуиции [15]. Г.С. Човдырова [19] указывает на необходимость интуиции в коммуникативной деятельности оперативных сотрудников полиции в ходе проведения ими оперативно-розыскных мероприятий. В оперативно-розыскной деятельности интуиция описывается, в частности, как способность к узнаванию фактов по малому количеству признаков [22]. В рамках оперативно-розыскных мероприятий от сотрудников требуется «незаурядное оперативное мышление, умение анализировать, логически строить умозаключения и на этой основе развивать чувство особого восприятия окружающего и интуицию» [19; с.39].

Для специалистов в области правоохранительной деятельности и пожарной охраны показана связь интернальности со способностью прогнозировать и интуитивным мышлением: чем выше интернальность, тем выше интуиционные характеристики [5].

Интуиция включена в ряд наиболее значимых социальных и индивидуально-психологических характеристик, способствующих успешной профессиональной деятельности руководителя ОВД и рассматривается в ряду психолого-акмеологических факторов его продуктивности [21].

Среди профессионально-важных качеств, необходимых сотруднику в экстремальных условиях, указывается интуиция и реагирование на нее, доверие к ее подсказкам [1, 2, 9], она рассматривается как компонент устойчивости надежного реагирования в экстремальных ситуациях [10]. Среди сотрудников, осуществляющих свою деятельность в сверхэкстремальных условиях (военные действия, террористические, экстремистские акты), снайперы имеют высокий уровень интеллектуальной нагрузки, и интуиция признается экспертами необходимым для них качеством, наряду с профессионально развитым мышлением и склонностью к напряженной умственной работе.

При сравнении представлений об «идеальном сотруднике полиции» у граждан и у самих сотрудников было выявлено представление о включенности интуиции в состав профессионально-

важных качеств успешного сотрудника правоохранительных органов. Причем, если у граждан это было на уровне представлений, то у сотрудников правоохранительных органов такой результат был получен в ходе экспертной оценки сотрудников ОВД более опытными коллегами [3].

Библиографический список

1. Бабушкин Г.Д. Вероятностное прогнозирование в экстремальных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 4. С. 49-52.
2. Горбачев С.Н., Шумилин А.П. Развитие профессионально важных качеств, обуславливающих принятие решений в экстремальной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. №1 (40). С.73-76.
3. Дубнякова А.И. Образ сотрудника полиции в сознании граждан // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4 (55). С.19-21.
4. Душкин А.С., Щелкушкина Е.А. Профессиографическое изучение деятельности сотрудников оперативных подразделений МВД России // Прикладная юридическая психология. 2014. №4. С. 106-117.
5. Забегалина С.В. Интуитивное мышление и прогностические способности, выявленные в ходе подготовки к деятельности в особых условиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 2 (41). С. 11-15.
6. Зуева Л.Ю. Личностные и профессионально важные качества как основа профессиональной компетентности дознавателя // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 1 С. 17-19.
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: URSS, 2011. 320 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
9. Мещерякова А.В., Сальникова Е.С. Психологическая подготовка сотрудников правоохранительных органов к профессиональной деятельности в жизненно-опасных ситуациях // Universum: психология и образование. 2016. №5 (23). С. 8.
10. Мухаметова Р.К. Профессионально-психологическая подготовленность к деятельности в экстремальной ситуации как психологическая проблема // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2015. № 2 (32). С. 94-98.
11. Науменко Е.А., Бабушкин Г.Д. Интуиция в структуре принятия решений в экстремальной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 1(52). С. 7-13.
12. Науменко Е.А., Васильева И.В. Интуиционные основы эффективной деятельности следователей. Тюмень: изд-во ТюмГУ, 2008. 204 с.
13. Новиков Б.Д., Козлов С.А. Психологические предпосылки успешной деятельности следственных работников прокуратуры // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2002. № 1. С.35-38.
14. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов, 2013.
15. Скалин Ю.Е. Теоретические основы исследования психофизиологических особенностей оперативных сотрудников уголовного розыска в ходе профессионального психологического отбора // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2007. № 1. С. 147-154.
16. Слепко Ю.Н. Содержание понятия «эффективность профессиональной деятельности» // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2010. № 4. Т. II. С. 193-198.
17. Харитиди Д.П. Построение системной модели психологической готовности студентов-юристов к профессиональной деятельности // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 12 (43). С. 163-165.
18. Хрусталева Т.А. Психологические особенности формирования личности оперативного работника уголовного розыска: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
19. Човдырова Г.С. Психодиагностика профессионально важных качеств оперативных сотрудников полиции для общения с гражданами // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. №1 (52). С.38-43.
20. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 217 с.
21. Шайкова М.В. Психологические особенности профессиональной деятельности руководителя правоохранительных органов в экстремальных условиях // Auditorium. 2014. №2 (2) С.158-163.
22. Шапочанский В.Н. Психологические особенности личности и деятельности оперативного сотрудника // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2015. №2 (73) С. 82-86.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РАБОТНИКОВ ПОЖАРНОЙ ОХРАНЫ

Т.Б. Венцова

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Д.В. Зубковская

инженер пожарной охраны ПСЧ-13 «3 ОФПС ГПС по Ярославской области (договорной)»
Россия, Ярославль

Аннотация. Профессиональные обязанности работников пожарной охраны могут привести к изменению функционального состояния, что оказывают негативное влияние на профессиональное развитие. В исследовании выявлены личностные факторы, которые приводят к возникновению рисков психологического благополучия: «сдержанность-экспрессивность» (фактор F) и «зависимость от группы-самостоятельность» (фактор Q2).

Ключевые слова: работники пожарной охраны, профессиональное развитие, психологическое благополучие, личностные качества, структура личностных качеств.

Труд пожарного по критериям тяжести относится к категориям тяжелого и очень тяжелого труда. Это предъявляет повышенные требования к индивидуально-личностным качествам специалистов данного профиля [3, С.61-68]. Одно из приоритетных направлений деятельности психологической службы МЧС России наблюдение за динамикой функционального состояния человека, развитием и изменением психологических свойств и качеств, происходящих в процессе выполнения сотрудником его служебной деятельности. Такое наблюдение направлено на профилактику негативного влияния профессионального стресса, поддержание продуктивности профессиональной деятельности, обеспечение профессионального развития и сохранение психологического здоровья человека. Следует отметить дефицит работ, посвященных изучению индивидуально-личностных особенностей пожарных, находящихся в пограничном нервно-психическом состоянии (так называемая группа динамического наблюдения) [2, С.207-211].

В связи с этим нами предпринята попытка изучения индивидуально-личностного профиля пожарных группы динамического наблюдения, выявление тех качеств, недостаточное развитие которых снижает эффективность профессиональной деятельности, способствует возникновению профессиональных деструкций, сдерживает профессиональное развитие [1, С. 73-78].

По результатам планового мониторингового психодиагностического обследования личного состава МЧС России были получены данные о состоянии профессионального здоровья работников пожарной охраны. Данное обследование включает в себя изучение трех основных блоков показателей: когнитивная сфера, личностная сфера, психофизиологическое состояние. Используются методики: «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» (авт. К. К. Яхин, Д. М. Менделевич); «Методика диагностики эмоционального выгорания» (авт. В.В. Бойко); «Опросник для диагностики симптомов ПТСР» (И.О. Котенев в модификации Т.Н. Гуренковой, О.Ю. Голубевой); «Методика диагностики показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого); «Опросник суицидального риска» (модификация Т.Н. Разуваевой).

Для диагностики индивидуально-личностных качеств использовался «Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла» (форма С);

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью методов математической статистики: непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Компьютерная обработка данных проводилась с использованием с использованием пакета программ EXCEL и системы для статистического анализа данных STATISTICA 6.0.

Согласно утвержденному стандарту психодиагностических методик, применяемых при проведении мониторингового психодиагностического обследования, выведены критерии, на основании которых происходит распределение обследуемого контингента по трем группам, определяющим необходимость психопрофилактических или психокоррекционных мероприятий. Группы различаются между собой по количеству и уровню выраженности изучаемых показателей.

I группа (состояние, не требующее коррекции) отсутствуют нарушения в эмоциональной, поведенческой, психофизиологической и когнитивной сферах.

II группа (состояние, при котором показана психологическая профилактика) имеются изменения средней выраженности в эмоциональной, поведенческой, психофизиологической сферах и/или незначительное снижение в когнитивной сфере.

III группа (состояние, при котором показана психологическая коррекция) - имеются изменения средней и высокой выраженности в эмоциональной, поведенческой, психофизиологической сферах и/или снижение в когнитивной сфере.

По результатам мониторингового обследования ни один из респондентов не был отнесен к III группе.

В соответствии с целью нашего исследования сравнительный анализ полученных данных проводился по двум группам работников пожарной охраны:

- высокий уровень психологического благополучия (условно обозначенный нами как «норма») – по значению показателей соответствует I группе (34 человека).

- группа динамического наблюдения - соответствует II группе (12 человек). Критериями для включения в эту группу являлись:

- 1) Либо только наличие от 2 до 9 показателей с уровнем выраженности «выше среднего» (складывающийся симптом/фаза, пограничное состояние) - по личностному блоку, а по когнитивной сфере уровень выраженности «ниже среднего»;

- 2) Либо только наличие от 1 до 6 показателей с уровнем выраженности «высокий» (сложившийся симптом/фаза, выявленные расстройства) – по личностному блоку, а по когнитивной сфере «низкий уровень»; 3) Либо наличие в общей сумме от 2 до 9 показателей с уровнем выраженности «выше среднего» (складывающийся симптом/фаза, пограничное состояние) – по личностному блоку, «ниже среднего» - по когнитивной сфере и показателей с уровнем выраженности «высокий» (сложившийся симптом/фаза, выявленные расстройства) – по личностному блоку, «низкий уровень» - по когнитивной сфере.

В проведенном исследовании приняли участие 46 работников пожарной охраны г. Ярославля в возрасте от 25 до 52 лет. Исследование проводилось в 2017 - 2018 годах.

В таблице 1 представлены данные личностных профилей пожарных с разным уровнем психологического благополучия.

Значимые различия получены по двум факторам: по показателям «сдержанности-экспрессивности» (фактор F) и «зависимость от группы-самостоятельность» (фактор Q2).

По фактору F в балльном выражении оценки в обеих группах относятся к одному и тому же диапазону средней выраженности, но работники, входящие в группу динамического наблюдения, отличаются более высокой степенью эмоциональной экспрессии. Они жизнерадостны, беспечны, более импульсивны. Верят в себя, удачу, могут быть небрежными, легкомысленными, что недопустимо в профессиональной деятельности работников пожарной охраны. По данному фактору для работников пожарной охраны предпочтительны низкие оценки, которые могут расцениваться как профессионально важные качества.

По фактору Q2 средние оценки в обеих группах относятся к одному и тому же диапазону низкой выраженности: 1-3 балла. Оценки работников группы динамического наблюдения по этому фактору говорят о меньшей зависимости от группы по сравнению с психологически благополучными пожарными, меньшей социабельности, большей ориентацией на собственное мнение в поведении и во взаимодействии с окружающими людьми. Особенность работы пожарной охраны состоит в том, что это практически всегда командная работа, и от слаженности этой команды напрямую зависит эффективность выполнения задачи. В связи с этим выраженная социабельность является своего рода профессионально важным качеством для работы в службах МЧС. Выявленная меньшая социабельность у работников группы динамического наблюдения может рассматриваться как причина их меньшей профессиональной пригодности и как фактор сдерживания профессионального развития.

Таблица 1.

Различия личностных характеристик работников пожарной охраны с разным уровнем психологического благополучия (по факторам Кеттелла)

Факторы	Группа «норма»	Группа динамического наблюдения	U	Z	Уровень значимости р
A	5,33	5,67	67,5	-0,24	0,80946708
B	2,17	2,50	56	-0,94	0,34611002
C	5,17	6,67	45	-1,57	0,11614571
E	4,33	4,67	67	-0,27	0,79004490
F	3,17	4,83	38,5	-2,01	0,04414742*
G	7,50	7,50	70,5	-0,06	0,95210365
H	7,17	7,67	66,5	-0,30	0,76776698
I	1,50	1,83	61	-0,65	0,51730157
L	0,50	0,83	61	-0,80	0,42358797
M	3,33	3,50	67	-0,27	0,78510070
N	4,33	4,00	70,5	0,06	0,95032035
O	2,00	3,00	50	-1,29	0,19603743
Q1	2,67	3,00	62	-0,57	0,56789268
Q2	1,50	3,00	34,5	-2,28	0,02277538*
Q3	5,33	6,33	52	-1,22	0,22356804
Q4	1,33	2,00	54	-1,08	0,27798870
MD	7,33	9,33	52	-1,14	0,25310001

Примечание. Представлены показатели средних значений; * - различия на $p < 0,05$

Наряду с различиями по отдельным личностным факторам выявлены различия структур работников с разным уровнем психологического благополучия на основании подсчета индексов когерентности, дивергентности и организованности (по Карпову А.В.). Различия представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Значение индексов структурной организации личностных черт для пожарных с разным уровнем психологического благополучия

	Индексы организованности структуры		
	ИКС	ИДС	ИОС
Пожарные с высоким уровнем психологического благополучия	18	2	20
Пожарные группы динамического наблюдения	10	0	10

Как видно из таблицы общая организованность личностной структуры в два раза меньше у пожарных из группы динамического наблюдения (ИОС=10). При этом в данной группе индекс дивергентности структуры равен нулю. Это означает, что элементы личностной структуры интегрированы, взаимосвязаны и действуют только по направлению к взаимному усилению.

У психологически благополучных пожарных общая организованность структуры в два раза выше (ИОС=20). При этом имеющийся уровень ее организованности достигается, в том числе, и за счет наличия факторов, вносящих дифференциацию в общую структуру (ИДС=2). То есть, в их структуре личностных черт ряд факторов действуют однонаправлено, обеспечивая интеграцию, а часть факторов – разнонаправлено, обеспечивая дифференциацию структуры.

Структура личностных качеств у пожарных группы динамического наблюдения менее развита, обладает «меньшей мощностью» по сравнению с психологически благополучными пожарными. Этот вывод основывается на том факте, что объединение личностных качеств в организованную систему повышает потенциал как каждого качества в отдельности, так и в их общей совокупности. Интеграция личностных качеств в целостную структуру обеспечивает более высокую адаптивность личности в целом.

Можно сделать практически значимый вывод для использования в профессиональном консультировании и отборе:

При выявлении высоких и средних значений по факторам F и Q2 у работников пожарной охраны (претендентов на овладение профессией) можно спрогнозировать риск развития психологического неблагополучия, такого изменения функционального состояния, которое негативно влияет на профессиональное развитие.

Библиографический список

1. Андреева О.В. Профессионально важные качества пожарных как предикторы эффективности трудовой деятельности / О.В. Андреева, А. Р. Григорян // Вестник ТвГУ. 2013. №2. С. 73-78
2. Кравцов А. В. Психологическая характеристика профессиональной деятельности сотрудника ГПС МЧС России / А. В. Кравцов, Ю.Г. Хлоповских // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2015. №2. С. 207-211
3. Шленков А.В. Влияние негативных факторов профессиональной деятельности на индивидуально-личностные особенности пожарных и спасателей / А. В. Шленков, Е. А. Малыгина, Г.В. Москаленко // Пожаровзрывобезопасность. 2017. №10. С.61-68.

УДК 331

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА НА КАРЬЕРНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СОТРУДНИКОВ

Л.С. Верещагина

д.э.н., профессор кафедры управления персоналом и психологии
ССЭИ (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова
Россия, Саратов

Ю.В. Демидова

магистрант ССЭИ (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова
Россия, Саратов

Аннотация. В статье определена актуальность исследования социального партнерства, уточнены роль и значение социального партнерства, содержание, объект и предмет, уровни социального партнерства, стороны, формы социального диалога и партнерства, его влияние на карьерное и профессиональное развитие сотрудников.

Ключевые слова: социальное партнерство, коллективный договор, управление персоналом, карьерный рост, профессиональное развитие.

Социальное партнерство представляет собой отношения между работниками (представителями работников), работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленные на обеспечение согласования интересов указанных выше сторон по вопросам регулирования трудовых отношений и иных, непосредственно связанных с ними, отношений.

Целью исследования является анализ принципиальных основ и этапов развития системы социального партнерства в мире и Российской Федерации для разработки рекомендаций по совершенствованию данной системы. Проведение государством целенаправленной политики развития социального диалога и социального партнерства с различными общественными институтами является необходимым условием обеспечения динамичного и устойчивого развития российской экономики и повышения уровня жизни населения. Одним из основных направлений совершенствования трудового законодательства Российской Федерации, предусмотренных Программой социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу, является ускоренное решение вопросов развития социального партнерства на уровне субъектов Российской Федерации, создание эффективной системы договорного регулирования социально-трудовых отношений [1, С.42; 4, С.35].

В соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации система социального партнерства в России включает следующие уровни: федеральный уровень, устанавливающий основы регулирования отношений в сфере труда в Российской Федерации; региональный уровень, устанавливающий основы регулирования отношений в сфере труда в субъекте Российской Федерации; отраслевой уровень, устанавливающий основы регулирования отношений в сфере труда в отрасли (отраслях);

территориальный уровень, устанавливающий основы регулирования отношений в сфере труда в муниципальном образовании; уровень организации, устанавливающий конкретные взаимные обязательства в сфере труда между работниками и работодателем [2, С.99; 3, С.61-62; 5, С.41].

Основной формой реализации социального партнерства являются договоры и соглашения. Могут заключаться соглашения: генеральное, региональное, отраслевое (межотраслевое) тарифное, профессиональное тарифное, территориальное, коллективный договор и другие. По договоренности сторон, участвующих в переговорах, соглашения могут быть трехсторонними и двухсторонними. Например, на уровне Саратовской области трехстороннее соглашение подписывается Правительством области, союзом товаропроизводителей и работодателей и федерацией профсоюзных организаций. Проводниками положений трехсторонних соглашений в жизнь в области являются областная трехсторонняя комиссия и территориальные трехсторонние комиссии по регулированию социально-трудовых отношений. В Саратовской области все активнее в практику входят двусторонние соглашения, которые подписывают промышленные предприятия, входящие в «Клуб миллиардеров» (предприятий, ежегодный товарооборот которых превысил 1 млрд. рублей), и Правительство области. Такие соглашения с областным Правительством в 2018 году заключили: Группа компаний «Объединенные стекольные заводы Саратова», ОАО «СЭПО», ФГУП НПП «Контакт», ОАО «БАТ-СТФ», ОАО «Волгамост», ОАО «Завод металлоконструкций», ОАО "Саратовский агрегатный завод", ОАО "Электроисточник", ОАО "Саратовнефтегеофизика", ОАО "Серп и молот", ОАО "ЛукБелОйл". При заключении подобных соглашений бизнес получает гарантии на решение своих проблем, исполнительная власть – гарантии осуществления социальных программ [6, С.18].

Социальное партнерство в России осуществляется в следующих формах: коллективных переговоров по подготовке проектов коллективных договоров, соглашений и их заключению; взаимных консультаций (переговоров) по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений, обеспечения гарантий трудовых прав работников и совершенствования трудового законодательства. Например, для решения указанной задачи на территории Саратовской области проводятся совместные совещания представителей союза товаропроизводителей и работодателей области и федерации профсоюзных организаций, постоянно ведет свою работу уже упомянутая выше областная трехсторонняя комиссия по регулированию социально-трудовых отношений; участия работников, их представителей в управлении организацией; участия представителей работников и работодателей в досудебном разрешении трудовых споров.

Результаты исследования. В трехстороннее соглашение, заключаемое на уровне Саратовской области, внесено положение о том, что бизнес должен отчислять не менее 2 процентов от ежемесячного товарооборота на социальные нужды: на поддержку экологических программ, доленое участие в строительстве жилья, качественное улучшение подготовки кадров, оздоровление трудящихся и прочие мероприятия. Итог работы системы социального партнерства на территории Саратовской области – 250 заключенных и работающих разноуровневых соглашений (1 – региональное, 41 – территориальное, 18 – областных отраслевых, 190 – территориально-отраслевых), свыше 5400 коллективных договоров, в которых отражены права, обязанности, надежды более чем 520 тысяч (62,3 процента) трудящихся предприятий и организаций различных форм собственности [7, С.1]. Проведены 1-й и 2-й областные конкурсы «Коллективный договор, эффективность производства – основа защиты социально-трудовых прав граждан», цель которых – содействовать заключению на предприятиях коллективных договоров и их фактической реализации. Победителями двух указанных выше конкурсов стали ООО «Саратоворгсинтез», ОАО «ВНИПИгаздобыча», ООО «Балаковские минеральные удобрения», ОАО «Саратовстройстекло», ООО «Югтрансгаз» ОАО «Газпром». На территории Саратовской области успешно реализован проект Европейского Союза «Трудовое законодательство и арбитраж». Создан и функционирует региональный регистр коллективных договоров и соглашений посредством автоматизированной информационно-аналитической системы «Социальное партнерство Саратовской области» [8, С.2]. Также примером эффективной реализации принципов социального партнерства является деятельность ОАО "Лукойл". В компании создана трехступенчатая система социального партнерства, в основе которой лежат: социальный кодекс, соглашение между работодателем и профсоюзным объединением и коллективные договоры профсоюза с администрацией.

Одной из наиболее острых проблем, решение которой необходимо для создания полноценной системы социального партнерства, является несформированность сторон договорных трудовых отношений. Эта несформированность выражается главным образом в том, что организации, представляющие в переговорах интересы работников наемного труда, не имеют реального веса. Медленно развивается социальное партнерство в организациях малого бизнеса. К сожалению еще недостаточно

проработаны процедуры и условия заключения договоров и соглашений, что сдерживает развитие системы социального партнерства в нашей стране.

Выводы. На локальном уровне - в организациях, нормативно-правовым актом социального партнерства является коллективный договор, на территориальном и других уровнях - соглашение. Путем заключения коллективных договоров и соглашений можно не только учесть интересы работодателя и работников, но и особенности организации труда на предприятии, его отраслевую специфику, финансово-экономическое состояние работодателя и прочее.

Библиографический список

1. Баркетова Т.А., Верещагина Л.С. К вопросу о содержании организационной культуры современной организации //Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2017. № 5 (69). С.42-45.
2. Баркетова Т.А. Психолого-педагогическая подготовка к профессиональной деятельности бакалавров психологии //В сборнике: САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ - 80 ЛЕТ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ РАЗВИТИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ РОСТА. Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин. 2016. С. 98-100.0
3. Баркетова Т.А. Психодиагностика степени социальной активности и мотивации к успешной деятельности студентов //В сборнике: ...И помнит мир спасенный... Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 61-62.
4. Верещагина Л.С. О методике оценки качества персонала реализационных структур промышленных предприятий //Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2008. № 4. С. 34-37.
5. Верещагина Л.С. Развитие качества исполнителей на основе повышения надежности персонала//Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2007. № 18. С. 41-45.
6. Верещагина Л.С. О снижении неформальной занятости в Российской Федерации //Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2016. № 4 (63). С. 16-19.
7. Слепов В.Г. Конкретная ответственность //Деловая газета №13 (478) апрель 2006. С.1
8. Старшова Н.И. Цели поставлены, результаты - есть //Деловая газета №13 (478) апрель 2006. С.2

УДК 331

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАРЬЕРНЫМ РОСТОМ В ОРГАНИЗАЦИИ

Л.С. Верещагина

д.э.н., профессор кафедры управления персоналом и психологии
ССЭИ (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова
Россия, Саратов

А.М. Сумина

магистрант кафедры управления персоналом и психологии
ССЭИ (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова
Россия, Саратов

Аннотация. В статье представлено определение понятия деловая карьера, рассмотрены выявленные в ходе SWOT-анализа сильные и слабые стороны, угрозы и возможности системы управления деловой карьерой на промышленном предприятии, обоснованы рекомендации по социально-психологической поддержке процесса управления карьерным ростом.

Ключевые слова: деловая карьера, SWOT-анализ, персонал, развитие.

Взгляды ученых на определение сущности карьеры различны. По мнению Д.М. Иванцевича карьера - это индивидуально осуществляемая последовательность изменений в мотивах, поведении и отношениях, связанная с трудовой деятельностью [1]. А.Я. Кибанов, В.А. Дятлов полагают, что карьера - это представления человека о будущей трудовой деятельности: удовлетворенность работой, должностной рост, развитие компетенций, повышение заработной платы, расширение полномочий [4;

5] А.П. Егоршин считает, что деловая карьера - это совокупность 2-х компонентов: стремления работника к самореализации и интереса организации к развитию сотрудника [2; 3].

Развитие карьеры создает определенные преимущества как для самого работника, так и для организации. Управление деловой карьерой и кадровым резервом на крупном промышленном предприятии осуществляется отделом оценки и развития персонала и учебным центром. Ниже представлены результаты SWOT-анализа системы управления деловой карьерой персонала крупного промышленного предприятия

Таблица 1.

**SWOT – анализ системы управления деловой карьерой персонала
крупного промышленного предприятия**

Сильные стороны	Слабые стороны
-существование системы управления карьерой на предприятии как самостоятельного направления hr-менеджмента; -функционирование кадрового резерва на предприятии; -высокая степень удовлетворенности работой на предприятии; -функционирование комплексной системы подготовки, повышения квалификации, переподготовки; -наличие индивидуальных кадровых планов развития деловой карьеры; -использование системы оценки по результатам обучения; -стремление специалистов организации расширять круг обязанностей и кругозор; -персонал организации стремится не только к повышению своего материального благосостояния, но и к профессиональному росту.	-нечеткое видение сотрудниками профессиональных и деловых перспектив; -отсутствие у сотрудников мотивации на должностной и профессиональный рост; -отсутствие стремления специалистов попасть в кадровый резерв организации на более высокие позиции; -длительное время нахождения в кадровом резерве до занятия промежуточных и ключевых руководящих должностей; -длительная работа сотрудников в одной должности (на одном рабочем месте) при низком уровне удовлетворенности работой (свыше 3-5 лет); -одна треть сотрудников не связывает развитие своей карьеры с работой на предприятии; -неэффективные межличностные коммуникации руководителей с подчиненными, отсутствие у последних уверенности в возможности продвижения на предприятии; -неиспользование современного инструментария управления эффективностью – системы сбалансированных показателей управления карьерным ростом; -неиспользование профессиональных навыков психолога для работы с сотрудниками, включенными в кадровый резерв; -развитие «профессионального выгорания» у специалистов.
Возможности:	Угрозы:
-повышение цен, увеличение производства и спроса; - появление новых методов и технологий управления карьерным ростом (на основе обучения, мотивации, деловой оценки); - возникновение передового успешного опыта управления карьерным ростом; – возможности привлечения кадровых, консалтинговых агентств для оптимизации системы управления карьерой, кадрового резерва, проведения тренингов, деловых игр, консультаций и бесед; – возможность приема в штат специалиста по управлению карьерой, психолога.	- снижение цен, сокращение производства и спроса; - отсутствие доступа к новым методам и технологиям управления карьерным ростом; – сокращение возможностей привлечения кадровых, консалтинговых агентств для оптимизации системы управления карьерой, кадрового резерва, проведения тренингов, деловых игр, консультаций и бесед; – сокращение должности специалиста по управлению карьерой, психолога

Для совершенствования системы управления карьерным ростом на предприятии необходимо ввести в штат профессионального психолога, к функциям которого отнести формирование благоприятного социально-психологического климата, предотвращение конфликтов, снижение психологической напряженности. Психологу следует осуществлять деятельность по организации взаимодействия молодых специалистов с руководителями, устраняя межличностные, статусные, организационные барьеры. Во-первых, на предприятии в ходе отбора персонала психолог может провести социально-психологическую оценку личности будущих работников. Такая диагностика позволит выявить качества характера, которые могут вызвать напряжение в общении между старшими и молодыми поколениями, склонность к конфликтам. Психологическое обеспечение служебно-профессионального продвижения молодых сотрудников может быть направлено на повышение их приверженности предприятию при введении гибкого графика работы, ориентации на результат, материальных и моральных поощрений.

Психолог должен осуществлять мониторинг и разрабатывать мероприятия по коррективке социально-психологического климата, проводить тренинги «Развитие навыков общения», «Эффективное разрешение конфликтов», «Сплочение коллектива», индивидуальные консультации сотрудников. В целях повышения эффективности системы управления карьерным ростом на промышленном предприятии следует: сформировать систему сбалансированных показателей управления деловой карьерой персонала; принять в штат психолога для налаживания вертикальных межличностных коммуникаций, проведения тренингов с сотрудниками, включенными в кадровый резерв, организации деловой оценки резервистов; ввести доплату резервистам, которые по независящим от себя причинам не могут вовремя занять ключевую должность; создать библиотеку карьерных планов по группам должностей.

Библиографический список

1. Баркетова Т.А. Психодиагностика степени социальной активности и мотивации к успешной деятельности студентов //В сборнике: ...И помнит мир спасенный... Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 2-х томах. Ответственный редактор Н.С. Яшин. 2015. С. 61-62.
2. Баркетова Т.А. Психолого-педагогическая подготовка к профессиональной деятельности бакалавров психологии //В сборнике: САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ - 80 ЛЕТ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ РАЗВИТИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ РОСТА. Сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. Ответственный редактор: Н.С. Яшин. 2016. С. 98-100.
3. Баркетова Т.А., Верещагина Л.С. К вопросу о содержании организационной культуры современной организации //Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2017. № 5 (69). С. 42-45.
4. Верещагина Л.С., Калинина Е.В. О совершенствовании механизма управления карьерным ростом субъекта труда //В сборнике: Системогенез учебной и профессиональной деятельности Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 147-149.
5. Кибанов А. Я. Управление карьерным ростом гос. гражд. служащих: Моногр. / А.Я. Кибанов, В.А. Столярова, Т.В. Лукьянова; Под ред. А.Я. Кибанова. - М.: ИНФРА-М, 2016-с.246. <http://znanium.com>

УДК 316.6

РЕЗУЛЬТАТЫ АДАПТАЦИИ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ОФИЦЕРОВ ОРГАНОВ ПОГРАНИЧНОЙ СЛУЖБЫ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»

В.П. Вишневская

д.пс.н., профессор ИПС РБ
Республика Беларусь, Минск

Е.И. Сутович

к. пс. н., доцент ИПС РБ
Республика Беларусь, Минск

Аннотация. В статье излагаются научные подходы к интерпретации понятия «профессиональная приверженность». Обращается внимание на незначительное количество методик психологической диагностики профессиональной приверженности, которые не позволяют всесторонне изучить указанный выше феномен. Представлены результаты адаптации методики психодиагностики «Профессиональная приверженность» С.А. Минюровой и А.И. Калашникова, с целью выявления «приверженности» военнослужащих органов пограничной службы Республики Беларусь к профессии «пограничник».

Ключевые слова: профессиональная приверженность, психологическая диагностика профессиональной приверженности, приверженность профессии «пограничник».

Активизация интереса исследователей к проблеме профессиональной приверженности отмечается с начала третьего тысячелетия. Научный интерес проявляется, в частности, в выделении учеными вышеуказанного феномена в качестве одного из прогностических критериев оценки профес-

сионализации личности, ее поведения в ситуации выбора, фрустрации, возрастных и профессиональных кризисов и т.д.

Результаты проведенного нами теоретического анализа научных подходов к определению понятия «профессиональная приверженность», представленных в психологической литературе, свидетельствует о том, что в настоящее время имеет место тенденция активного изучения данного психологического явления в рамках конкретных профессий, например, медицинских профессий (Ю.И. Гринштейн, Н.Н. Николаева, Н.Г. Грищенко, В.А. Шестовицкий и др. (2012)), менеджмента (А.С. Свиридова (2008)) и др.

В контексте изучения вопроса профессионального становления военнослужащих органов пограничной службы Республики Беларусь, представляют интерес публикации О.А. Кузнецовой и С.В. Лычагиной, в которых анализируются некоторые аспекты формирования профессиональной приверженности военных специалистов. Под профессиональной приверженностью авторами понимается «отождествление человека со своей профессией, выражается в стремлении работать в ней и повышать ее значимость» [1, с. 70]. Специфика рассмотрения профессиональной приверженности в военной среде, согласно мнению авторов, заключается в высоких требованиях к профессионализму и длительной подготовке специалиста. В этой связи профессиональный отбор в военной сфере О.А. Кузнецовой и С.В. Лычагиной понимается как процесс, при организации которого необходимо учитывать два аспекта: профессиональную пригодность кандидата (возможность овладения профессиональным мастерством и необходимыми для эффективной служебной деятельности навыками) и возможность взаимосоответствия личности и профессии [1]. Разделяя мнение О.А. Кузнецовой и С.В. Лычагиной, однако, есть основание полагать, что дискуссионным вопросом изучаемой проблемы является выделение «профессиональной приверженности» в качестве прогностического критерия успешности профессионализации личности военнослужащего, на ранних ее стадиях, в силу частичной сформированности «эталонного образа офицера-профессионала». В то же время, считаем целесообразным выделение «профессиональной приверженности» в качестве прогностического критерия профессионализации личности военнослужащего на более поздних стадиях профессионального становления. Следовательно, вопрос о включении «профессиональной приверженности» в качестве одного из элементов профессионально-психологического отбора военнослужащих требует дальнейшего углубленного изучения.

В этой связи, в органах пограничной службы Республики Беларусь было проведено социально-психологическое исследование с целью изучения «приверженности» военнослужащих к избранной профессии - «пограничник». Одной из задач исследования было определение психодиагностического комплекса «профессиональной приверженности» и его адаптации, с учетом изучаемой категории военнослужащих и их деятельности.

В качестве методологической основы социально-психологического исследования был использован научный подход к проблеме профессиональной приверженности, разработанный С.А. Минюровой и А.И. Калашникова. В соответствии с мнением авторов, под профессиональной приверженностью следует понимать «состояние преданности, верности, возникшее на основе идентификации себя с профессией; оно отражает стойкое, неизменное и правдивое отношение, включающее готовность принимать обязательства и полностью (эмоционально и интеллектуально) отдавать себя профессии и профессиональному делу» [2, с. 162; 3, с. 39]. На основании теоретического анализа и экспертной оценки смысловых единиц указанного понятия авторами была определена структура профессиональной приверженности, а также разработана методика ее психодиагностики. Процедура разработки включала ряд этапов: составление пробной версии опросника, его оценку (в качестве респондентов в исследовании приняли участие педагоги средних общеобразовательных школ), проверку на асимметрию распределения, определение корреляционных связей, анализ значений α Кронбаха. Конструктивная и факторная валидность итоговой версии опросника, состоящего из 15 утверждений, проверялась с помощью сопоставления содержания модели, выделенной на теоретическом уровне и несколько вариантов факторного анализа с использованием метода главных компонент и вращения варимакс. На основании анализа результатов проведенного исследования авторами была предложена трехфакторная модель профессиональной приверженности, включающая профессиональную аффективность, профессиональную стабильность и профессиональную активность. В соответствии с мнением авторов, надежность по внутренней согласованности данной методики показала, что α Кронбаха составляет для вышеуказанных факторов 0,86, 0,79 и 0,77 соответственно. Корреляционный анализ, проведенный авторами, подтвердил факторную структуру модели и выдвинутые гипотезы.

В целях более детального анализа профессиональной приверженности С.А. Минюровой и А.И. Калашниковым был проведен анализ научных исследований, посвященных изучению вышеуказанного психологического явления в России и за рубежом. Результаты сопоставления полученной

модели профессиональной приверженности с доминирующей в исследованиях представителей разных стран моделью Дж. Мейера и Н. Аллена, проведенный С.А. Минюровой и А.И. Калашниковым, свидетельствует о частичном вхождении ее элементов в представленный психодиагностический инструментарий. В то же время в качестве новизны предложенной модели авторами выделяется такой компонент как «профессиональная активность» [2], который значим для рассматриваемой нами выборки (офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь).

Процесс адаптации методики С.А. Минюровой и А.И. Калашникова, с целью психологической диагностики «профессиональной приверженности» офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь, включал пять этапов.

Первый этап - лингвистический, предполагал корректировку имеющегося в методике перечня утверждений, в соответствии с особенностями понятийного аппарата используемого в служебной деятельности офицеров-пограничников. Опросник предлагался несколько раз небольшим группам респондентов, с последующим обсуждением и уточнением формулировок.

Второй этап включал оценку понятности, корректности, целесообразности использования скорректированного содержания опросника. В социально-психологическом исследовании приняли участие 230 офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь (из разных подразделений), из них 200 военнослужащих мужского пола и 30 военнослужащих женского пола. В связи с тем, что процент военнослужащих, указавших на наличие затруднений при оценке того или иного утверждения не превышал 10% от всей выборки респондентов, коррекция содержания опросника не проводилась.

Третий этап - проверка внутренней согласованности пунктов шкал опросника «Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь» (таблица 1).

Таблица 1.

**Внутренняя согласованность пунктов шкал опросника
«Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы
Республики Беларусь»**

Наименование шкал	Коэффициент α Кронбаха		
	Офицеры мужского и женского пола (n=230)	Офицеры мужского пола (n=200)	Офицеры женского пола (n=30)
Профессиональная аффективность	0,881	0,870	0,933
Профессиональная стабильность	0,788	0,766	0,812
Профессиональная активность	0,806	0,824	0,666

Результаты анализа данных, представленных в таблице 1, свидетельствуют о внутренней согласованности пунктов трех шкал опросника «Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь» (коэффициент α Кронбаха для шкалы «профессиональная аффективность» составил 0,881, для шкалы «профессиональная стабильность» - 0,788, для шкалы «профессиональная активность» - 0,806). Указанные коэффициенты превышают показатель 0,7, что свидетельствует о высоком уровне внутренней согласованности шкал опросника.

Четвертый этап - проверка устойчивости методики «Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь» к повторному тестированию, рассмотрение возможной инвариантности во времени (ретестовая надежность). В исследовании приняло участие 130 военнослужащих (из разных подразделений), из них 100 респондентов мужского пола и 30 - женского пола (таблица 2).

Таблица 2.

**Ретестовая надежность шкал опросника
«Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы
Республики Беларусь»**

Наименование шкал	Коэффициенты корреляции Пирсона		
	Офицеры мужского и женского пола (n=130)	Офицеры мужского пола (n=100)	Офицеры женского пола (n=30)
Профессиональная аффективность	0,911	0,912	0,911
Профессиональная стабильность	0,884	0,901	0,823
Профессиональная активность	0,821	0,850	0,713

Результаты анализа ретестовой надежности, представленные в таблице 2, свидетельствуют о высокой устойчивости данных психодиагностики, полученных с помощью методики «Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь» к повторному тестированию. Все коэффициенты значимы при $p \leq 0,01$.

Пятый этап - проверка конструктивной валидности шкал опросника «Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь». Для решения поставленной задачи был подобран перечень психодиагностических методик. Предполагалось наличие взаимосвязи между результатами психодиагностики, полученными с помощью перечня методик и адаптируемого опросника.

На основании данных теоретического анализа изучаемой проблемы и результатов приведенного социально-психологического исследования есть основания полагать следующее:

1) Интерес исследователей к проблеме профессиональной приверженности в психологической науке, в силу высокого уровня прогностических возможностей указанного феномена, непрерывно возрастает.

2) В настоящее время имеет место тенденция активного изучения данного психологического явления в рамках конкретных профессий.

3) В проведенном нами социально-психологическом исследовании в качестве методологической основы был выбран научный подход и разработанная модель профессиональной приверженности С.А. Минюровой, А.И. Калашникова.

4) В представленных материалах излагаются частичные результаты проведенного нами социально-психологического исследования. В частности, подтверждена внутренняя согласованность пунктов шкал методики «Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь» и возможная ее инвариантность во времени.

7) Методика психодиагностики «Профессиональная приверженность офицеров органов пограничной службы Республики Беларусь» требует статистической апробации в целях уточнения взаимосвязи с уровнем сформированности «эталонного образа офицера-профессионала» и дальнейшего широкого использования.

Библиографический список

1. Кузнецова О.А., Лычагина С.В. Профессиональный отбор военных психологов как фактор формирования профессиональной приверженности // Наука и образование в жизни современного общества: сб. науч. трудов по материалам международной науч.-практич. конф. 30 апр. 2015 г. В.2 ч. Ч. 2. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. С. 70–72.
2. Минюрова С.А., Калашников А.И. Опросник профессиональной приверженности // Вопросы психологии. 2017. №1. С.159–167.
3. Минюрова С.А., Калашников А.И. Разработка методики диагностики профессиональной приверженности: определение конструкта // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. №5. С. 35–41.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ САДОВ О ПЕРСПЕКТИВАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Г.И. Власова

к.пед.н., заведующая кафедрой дошкольного образования СПб АППО
Россия, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения качества послевузовского образования воспитателей детских садов в условиях ФГОС. Отмечается наличие у большинства из 300 опрошенных продолжения работы по специальности. При этом значительная часть из них, объективно needing в психолого-педагогической подготовке, не связывают свои трудности в осуществлении развивающего воспитания и индивидуального подхода к воспитанникам с качеством педагогического образования, а также не рассматривает высшее педагогическое образование как условие своего профессионального развития.

Ключевые слова: компетенция, профессионализация, индивидуальный подход, инновационная деятельность.

В числе приоритетных проблем системы послевузовского образования является обеспечение обратной связи с педагогами и специалистами, работающими в детских садах и центрах раннего развития. Данная категория слушателей курсов повышения квалификации в литературе обычно характеризуется как ориентированная на добросовестное исполнения своих профессиональных обязанностей. При этом отмечается, что перспектив карьерного роста в системе современных дошкольных образовательных организаций (ДОО) очень мало [1;4].

Особенности профессионализации в образовании относят к числу не достаточно изученных [3]. В этой связи кафедра дошкольного образования Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования в 2017 году провела исследование, на основе которого можно уточнить особенности представлений и профессионализации тех педагогов, которые работают в настоящее время и не планируют уходить их системы дошкольного воспитания в обозримом будущем.

В связи с утверждением в российском образовании компетентностного подхода, ряд вопросов анкеты был посвящен его пониманию педагогами. Им было предложено определить основные составляющие профессиональной компетентности педагога, которые, на их взгляд, наиболее необходимы. Подавляющее большинство респондентов (85,5%) как наиболее значимую отметили интеллектуально-педагогическую компетентность, т.е. умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности. Более половины отметили коммуникативную (74,5%) и регулятивную (67,6%) компетентности, подтвердив, что современный педагог должен уметь общаться с окружающими, владеть речевыми навыками, а так же управлять своим поведением и контролировать свои эмоции.

Информационную же компетенцию, как профессионально важную, выделили только 49% респондентов.

Оценивая свой образовательный уровень, только 10,4% педагогов отметили, что ощущают дефицит знаний в области педагогики. Отвечая на вопрос *«Что из перечисленного для Вас было бы самым сложным?»*, более половины респондентов выбрали ответ *«работать со всеми детьми, включая детей с ОВЗ, с девиантным поведением, одаренных, с неродным русским языком»*. Треть опрошенных не готова проектировать образовательные программы, образовательные среды, индивидуальные маршруты развития. Т.е. налицо противоречие, когда респонденты не связывают данные затруднения с педагогическим образованием, хотя у них наибольшую сложность вызывает все то, что связано с именно педагогикой.

Более половины опрошенных в возрасте до 60 лет, со стажем работы до 30 лет и любым образованием считает, что самым сложным для них является работа с разными категориями детей. Хотя индивидуализация дошкольного образования – это один из принципов современного дошкольного образования, определенный в Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования, далеко не все педагоги готовы учитывать индивидуальные особенности каждого дошкольника. Возможно, что именно поэтому некоторыми педагогами были исключены из профессиональных компетенций воспитателя компетенции под номерами 8 и 9, которые предполагают именно индивидуальный подход к каждому ребенку. Исключение составляют респонденты в возрасте от 60 лет (25%), только треть педагогов этого возраста считают работу с разными категориями детей, сложной. Последнее мы склонны связывать с наличием у них хорошей образовательной основы, заложенной в период вузовского обучения и с их богатым личным педагогическим опытом.

Сложности у педагогов возникают при проектировании образовательных программ, образовательной среды и индивидуальных образовательных маршрутов детей [2]. Значительный процент педагогов, отмечают эти проблемы, как самые сложные для себя (в том числе и в группе с высшим педагогическим образованием). Возможно, это связано с тем, что вопросами проектирования, например, образовательных программ, педагоги стали заниматься сравнительно недавно с введением сначала ФГТ, а потом ФГОС дошкольного образования.

Владение ИКТ-технологиями определяет для себя самым сложным почти каждый второй респондент в возрасте более 60 лет. И чем младше респонденты, тем реже они называют владение ИКТ-технологиями для себя значимой проблемой. Это вполне закономерно, поскольку являются продвинутыми пользователями и владеют различными информационно-коммуникационными технологиями в основном молодые люди.

Часть вопросов этого блока была направлена на выявление собственно потребностей в повышении квалификации и форм, как основания дальнейшей профессионализации.

Так, каждый второй опрошенный считает, что повышение квалификации необходимо проводить в очной форме (51,2%). При этом традиционную и дистанционную форму повышения квалификации выбрали одинаковое количество респондентов (по 36,5%). Заочную форму повышения квалификации предпочли только 20% педагогов. Больше всего востребованы курсы повышения квалификации инновационной направленности (61,8%) и предметно-методической (54,9%). А вот курсы, связанные с повышением профессиональной культуры педагогов, с развитием их личностных качеств, общей культуры, гораздо меньше интересуют опрошенных.

Принимая решение о прохождении курсов повышения квалификации (КПК), большинство респондентов в первую очередь обращают внимание на их тематику (88,1%). Стоимость и место проведения КПК тоже является существенным для опрошенных, но менее чем их тематика. А вот выдача документа об окончании курсов оказалась существенной лишь для 35% респондентов. Самый распространенный период, который выбирали респонденты, в рамках которого необходимо повышать квалификацию - раз в три года (63,9%).

Респондентам предлагалось так же перечислить проблемы, с которыми им приходилось сталкиваться при желании пройти курсы повышения квалификации. При этом почти половина респондентов указали на неудобное время проведения курсов (41,9%); треть не устраивает тематика курсов (29,2%); столько же опрошенных ни с какими проблемами не сталкивалось (32,4%).

Для выявления статусных потребностей педагогов респондентам было предложено выбрать суждения, которые, на их взгляд, определяют профессиональную подготовку современных педагогов, работающих в настоящее время в сфере дошкольного образования.

Большинство педагогов разных возрастных категорий с любым образованием и разным стажем работы согласны с тем, что уровень профессиональной подготовки воспитателей в основном соответствует современным требованиям; но необходима постоянная переподготовка либо повышение квалификации, т.к. в настоящее время педагоги испытывают большую потребность в новых знаниях. Было отмечено, что необходимо владеть умением пользоваться компьютером.

Практически все педагоги со средним образованием, как педагогически, так и непедagogическим отметили, что опыт, полученный в повседневной работе, дает больше, чем полученное профессиональное образование. А вот с тем, что воспитателю необходимо высшее образование согласны не все: каждый третий педагог разных возрастных категорий и с разным стажем работы вообще с этим не согласен; чуть меньше половины респондентов (40%), имеющих среднее образование, считают, что иметь высшее образование совсем необязательно. Вероятно, данную группу респондентов вполне устраивает полученное ими образование, и менять они ничего не хотят.

Кроме того, респондентам был задан вопрос, существует ли у них потребность в непрерывном образовании и личном профессиональном развитии. Более половины всех респондентов независимо от возраста, стажа и образования, ответили, что имеют потребность в непрерывном образовании и профессиональном развитии.

Определяя мотивы, побуждающие педагогов развивать свой профессионализм, респонденты в первую очередь отметили следующее: возросшие требования к уровню профессиональной подготовки (54,4%), профессиональные проблемы, требующие новых знаний для их решения (47,7%), а так же потребность в самосовершенствовании (43,8%). Большинство респондентов (80,8%), независимо от возраста, стажа работы и образования, хотели бы научиться пользоваться различным современным оборудованием.

Весьма настораживающим является то, что лишь 22,9% респондентов готовы к включению в новую профессиональную деятельность; у 48% есть желание, но недостаточно знаний для этого; и почти треть респондентов новая профессиональная деятельность не интересует. Последнее можно трактовать двояко: а) как нежелание что-то менять в плане карьерного роста; б) нежелание отказаться от педагогической профессии. Это требует более глубокого исследования.

Почти 80% респондентов считают, что педагогическое творчество, инновационная деятельность, исследовательский поиск будут являться стимулом повышения уровня педагогической культуры педагога. Столько же респондентов посчитали, что их собственная педагогическая деятельность является стимулом для повышения духовного и культурного уровня.

Представляет интерес и то, как респонденты относятся к профессиональным конкурсам. Следует отметить, что больше половины из 300 опрошенных считают, что профессиональные конкурсы

нужны, хотя личный опыт участия в них имеет тоже лишь половина, но треть педагогов не желают принимать участие в профессиональных конкурсах вообще.

На основании проведенного исследования можно сформулировать некоторые выводы:

1. Большинство педагогов информированы об изменениях, происходящих в системе образования вообще и в дошкольном образовании в частности.

2. Более 70% опрошенных, независимо от их возраста, стажа и образования, осведомлены о профессиональном стандарте педагога, и почти половина воспитателей положительно относится к введению профессионального стандарта. При этом почти четвертая часть (23,5%) считает, что принятие профессионального стандарта будет ограничивать педагогическое творчество. 25,5% воспитателей вообще считают, что в принятии профессионального стандарта нет необходимости, т.е. почти половина имеет в отношении ФГОС негативные ожидания.

3. Большинство считает, что их профессиональный уровень соответствует требованиям ФГОС. При этом более половины всех респондентов, независимо от возраста, стажа и уровня образования, имеют потребность в непрерывном образовании и профессиональном развитии. Основными мотивами, побуждающими педагогов развивать свой профессионализм, являются следующие: возросшие требования к уровню профессиональной подготовки, профессиональные проблемы, требующие новых знаний для их решения, а так же потребность в самосовершенствовании.

Учитывая, что основой профессионального стандарта педагога являются две базовые трудовые функции: а) проектирование и реализация образовательных программ дошкольного образования и проектирования, б) реализация образовательного процесса в соответствии с образовательными программами дошкольного образования, будет предусмотрена разработка и реализация практико-ориентированных дополнительных образовательных программ повышения квалификации, организация конкурсов и мероприятий в рамках диссеминации передового педагогического опыта ДООУ, охватывающих весь кадровый потенциал кафедры дошкольного образования Института детства СПб АППО и «пилотных» площадок города по апробации введения Профессионального стандарта педагога в условиях современного ДООУ.

Библиографический список

1. Власова Г.И. Социализация младших школьников в современной институциональной среде. Монография / Г.И. Власова. – СПб: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2016. – 138 с.
2. Кузьмина Н.В., Турчин А.С., Жаринова Е.Н. Акмеологические технологии фундаментального общего образования. Монография. / Под ред. Сивака А.Н. - СПб: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2016. – 286 с.
3. Поваренков Ю.П. Проблемы профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.
4. Турчин А.С. Возможности психолого-акмеологического сопровождения в системе современного дошкольного образования //Детский сад будущего: ориентир на качество дошкольного образования: сборник научных статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции с международным участием 30 марта 2018 г. // СПб.: Изд-во СПб АППО. Выпуск №6, 2018. – С.25-29.

УДК 159.9

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ РАБОТНИКОВ

Т.А. Воронина

психолог психологической службы ЯГПУ
Россия, Ярославль

А.Э. Цымбалюк

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье раскрыта проблема удовлетворенности трудом преподавателей ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ИПП. В работе описана психологическая сущность феномена контекста, а также данное понятие рассматривается как фактор профессионального развития и реализации работников. На ос-

нове проведенного исследования сделаны выводы относительно удовлетворенности работой преподавателей.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, профессиональное развитие, реализация, работники.

Вопросы, связанные с обеспечением высокого качества высшего профессионального образования являются важнейшими в решении задач совершенствования и развития высших учебных заведений. На базе Института Педагогики и Психологии была разработана программа развития ФСУ ИПП ЯГПУ им.К.Д.Ушинского на 2017-2020 г. В связи с данным фактом, возникает необходимость отслеживания эффективности работы ФСУ ИПП и данная проблема приобретает особую актуальность.

Рассматривая вопрос оценки эффективности работы ИПП, нами были проанализированы критерии и показатели работы организации, выделяемые разными авторами. Данные аспекты теории можно увидеть в статье, посвященной исследованию удовлетворенности преподавателями работой в ИПП 2017 года [5].

В нашем исследовании мы обращаемся к субъективным показателям, т.к. объективные показатели рассматриваются другими структурами ВУЗа.

Большинство авторов в качестве одного из важнейших субъективных показателей эффективности организации, выделяют удовлетворенность деятельностью ее участников.

Удовлетворенность - это эмоционально-оценочное отношение личности и коллектива к выполняемой работе и условиям ее протекания [1].

Удовлетворенность трудом рассматривается в качестве очень важной характеристики человеческих ресурсов в организации. Качественная оценка удовлетворенности персонала трудом может говорить о его реализации в профессии. Поэтому проблема удовлетворенности трудом персонала заслуживает особого внимания и изучения. С помощью анализа удовлетворенности преподавателей работой в ИПП можно предположить о том, как работники реализуют себя как профессионалы.

Подтверждением данного аспекта могут служить идеи Ю. П. Поваренкова. В своей статье «Уточнение психологического содержания уровней профессионального становления и реализации личности» он отмечает, что «эффективность (продуктивность, успешность и т. д.) профессиональной деятельности выступает критерием для оценки успешности профессионального становления в целом, правильности сделанного профессионального выбора и т. д. Если человек получает от деятельности то, что он хотел получить, если его ожидания и реальность совпадают, то он может принять решение о том, что его профессиональное становление и реализация осуществляются в нужном направлении. И наоборот, если он не удовлетворен деятельностью, то его оценки успешности карьерного и профессионального развития снижаются и включаются механизмы коррекции профессионального становления.» [2].

Одним из ведущих факторов, приводящих к завершению профессионального становления и реализации личности в рамках конкретной профессии (специальности, трудового поста и т. д.), является рост неудовлетворенности субъекта труда результатами своей деятельности, условиями деятельности, своими достижениями и степенью самореализованности и т. д. Поэтому важно создавать условия работы, которые бы способствовали росту удовлетворенности работников.

С целью выявления динамики удовлетворенности преподавателей работой в ИПП, нами было проведено исследование в 2017 году, в котором приняли участие 42 преподавателя и 12 сотрудников, а также в 2018 году, в котором приняли участие 43 преподавателя.

Методы: на основе методики изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (Е.Н. Степанов), сотрудниками Психологической службой ЯГПУ была разработана анкета, направленная на изучение уровня удовлетворенности преподавателей работой в ИПП. В анкету включены вопросы по поводу следующих аспектов удовлетворенности работой в ИПП: удовлетворенность образовательным процессом, удовлетворенность научной деятельностью, удовлетворенность организацией воспитательной работы, удовлетворенность отношениями участников образовательного процесса, проблемы учебного процесса, изменения деятельности ИПП.

В данной статье нами будут изложены полученные в ходе исследования результаты относительно изменения удовлетворенности (2017-2018 года) по данным аспектам.

1. Изменение удовлетворенности преподавателей ИПП организацией учебного процесса. Относительно изменения удовлетворенности преподавателей ИПП организацией учебного процесса (см. табл. 1), повысился процент преподавателей, которые удовлетворены составлением расписания, содержанием учебных планов и деятельностью УМК.

Таблица 1.

Изменение удовлетворенности преподавателей ИПП организацией учебного процесса (в %)

Вопрос	Составление расписания				Содержание учебных планов				Деятельность УМК			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2017год	67	19	7	2	21	45	19	7	33	36	14	5
2018год	51	44	5	0	26	46	23	2	36	43	15	6

Примечание. Варианты ответов: 1 - полностью удовлетворен; 2 - скорее удовлетворен; 3 - не очень удовлетворен; 4 - совсем не удовлетворен.

2. Изменение удовлетворенности преподавателей ИПП организацией научной деятельности.

Относительно изменения удовлетворенности преподавателей научной деятельностью (см. табл. 2), можно сделать вывод, что снизился процент преподавателей, которые не удовлетворены помощью в организации конференций, олимпиад, грантовой деятельностью, стимулированием публикационной активности. При этом большой процент в настоящее время (72%), тех, кто не удовлетворен стимулированием публикационной активности и 46% тех, кто не удовлетворен грантовой деятельностью.

Таблица 2.

Изменение удовлетворенности преподавателей ИПП научной деятельностью

Удовлетворенность научной деятельностью (в %)												
Вопрос	Помощь в организации конференций, олимпиад				Грантовая деятельность				Стимулирование публикационной активности			
Варианты ответов	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2017 г.	19	38	19	21	5	5	40	45	2	19	26	48
2018 г.	9	51	23	5	7	14	30	16	2	24	31	41

Примечание. Варианты ответов: 1 - полностью удовлетворен; 2 - скорее удовлетворен; 3 - не очень удовлетворен; 4 - совсем не удовлетворен.

3. Изменение удовлетворенности преподавателей ИПП организацией воспитательной работы.

Относительно изменения удовлетворенности преподавателей ИПП воспитательной работы (см. табл. 3), можно сделать вывод о том, что повысился процент преподавателей, которые не участвуют в организации работы с кураторами групп, в подготовке мероприятий со студентами и в воспитательных мероприятиях. А процент соответственно участвующих и удовлетворенных данными направлениями, повысился.

Таблица 3

Изменение удовлетворенности преподавателей воспитательной работой в ИПП

Удовлетворенность научной деятельностью (в %)															
Вопрос	Организация работы с кураторами групп					Подготовка мероприятий со студентами					Ваше участие в воспитательных мероприятиях				
Варианты ответов	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2017 г.	29	36	10	0	19	26	40	14	2	7	24	31	24	0	14
2018 г.	26	38	6	0	30	37	41	5	0	17	23	39	17	0	21

Примечание. Варианты ответов: 1 - полностью удовлетворен; 2 - скорее удовлетворен; 3 - не очень удовлетворен; 4 - совсем не удовлетворен; 5 - не участвую.

4. Изменение удовлетворенности преподавателей ИПП отношениями участников образовательного процесса. В целом можно сделать вывод о том, что повысился процент преподавателей, которые удовлетворены отношениями участников образовательного процесса

Таблица 4.

**Изменение удовлетворенности преподавателей ИПП
отношениями участников образовательного процесса (в %)**

Вопрос	Отношения с администрацией				Отношения с непосредственным руководством (зав. кафедрой)				Отношения с коллегами кафедры, лаборатории				Отношения со студентами			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Варианты ответов																
2017	38	36	7	7	64	26	2	0	79	14	2	0	57	29	5	0
2018	48	50	0	2	70	30	0	0	72	26	2	0	76	19	5	0

Примечание. Варианты ответов: 1 - полностью удовлетворен; 2 - скорее удовлетворен; 3 - не очень удовлетворен; 4 - совсем не удовлетворен.

Выводы.

1. Относительно изменения удовлетворенности преподавателей ИПП организацией учебного процесса, повысился процент преподавателей, которые удовлетворены составлением расписания, содержанием учебных планов и деятельностью УМК.

2. Относительно изменения удовлетворенности преподавателей научной деятельностью, снизился процент преподавателей, которые не удовлетворены помощью в организации конференций, олимпиад, грантовой деятельностью, стимулированием публикационной активности. При этом большой процент в настоящее время (72%), тех, кто не удовлетворен стимулированием публикационной активности и 46% тех, кто не удовлетворен грантовой деятельностью.

3. Относительно изменения удовлетворенности преподавателей ИПП воспитательной работы, повысился процент преподавателей, которые не участвуют в организации работы с кураторами групп, в подготовке мероприятий со студентами, в воспитательных мероприятиях. А процент соответственно участвующих и удовлетворенных данными направлениями, повысился.

4. Повысился процент преподавателей, которые удовлетворены отношениями участников образовательного процесса

5. В целом получен вывод о том, что по многим аспектам повысился уровень удовлетворенности преподавателей работой в ИПП. Вероятно, это связано тем, что в рамках программы развития ФСУ ИПП ЯГПУ им. К.Д.Ушинского эффективно выполняются поставленные задачи.

Библиографический список

1. Колосовская Н.В. Оценка эффективности труда по критериальным показателям // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2010. - № 3. - С. 236-239.
2. Поваренков Ю.П. Уточнение психологического содержания уровней профессионального становления и реализации личности // Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 3.
3. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология. - СПб: Изд-во «Речь», 2002. - 298 с.
4. Степанов Е.Н., Андреев А.А. Удовлетворенность участников образовательного процесса как критерий эффективности работы учебного заведения // Журнал «Практика административной работы в школе». - 2002. - № 6.
5. Цымбалюк А.Э., Гусева Ю.В. Удовлетворенность студентов обучением в ВУЗе // Сборник статей «Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования». - Ярославль, 2018. – С. 76-80.
6. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

К.С. Гернега

ст.преп. кафедры «Прикладная экономика» ЮУрГУ
Россия, Челябинск

Л.А. Абраамьян

бакалавр ЧелГУ
Россия, Челябинск

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального роста. В большинстве своем она нашла отражение в экономических, социологических и журналистских публикациях. Но и в психологии данная проблема разрабатывается несколько десятилетий в рамках гуманистического и когнитивного подходов, индивидуальной психологии. Отдельные составляющие успеха исследуются при изучении эффективности деятельности и мотивации достижения, развития одаренных детей, факторов и личностных качеств успешных руководителей и предпринимателей.

Ключевые слова: успех, психология, мотивация, проблема, профессиональное становление, карьера.

Профессиональный рост - как процесс изменения личности, характеризующийся формированием психических новообразований, связанных с приобретением личностью профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности и отражающих положительную динамику личности в профессиональном поле. Обращение к указанной проблеме позволяет более подробно рассмотреть движение личности в направлении прогрессивной профессионализации, абстрагируясь от регрессивных моментов развития.

Существует множество различных подходов к выделению стадий и этапов профессионального роста личности. Но они в большей мере отражают процесс профессионального развития со всей его противоречивостью и многоплановостью.

В связи с этим считаю интересным изучить подход к выделению стадий профессионального становления, описанный в работах Т. В. Кудрявцева. Автору удалось как описать выделенные стадии, вскрыть их особенности, так и сформулировать соответствующие каждой стадии психологические критерии профессионального роста.

Стадии профессионального роста личности:

1) Первая стадия связана с зарождением и формированием профессиональных намерений под влиянием общего развития личности и первоначальной ориентировки в различных сферах трудовой деятельности, в мире труда и профессий.

Психологическим критерием успешности прохождения данной стадии является выбор профессии или специальности, соответствующий общественным потребностям и потребностям самой личности.

2) Вторая стадия – это период профессионального обучения и воспитания, то есть целенаправленной подготовки по желаемой профессиональной деятельности и овладения всеми тонкостями профессионального мастерства.

Психологический критерий успешного прохождения этой стадии - формирование отношения к себе как субъекту избранной деятельности и профессиональной направленности, в которой достаточно четко отражаются установки на развитие профессионально значимых качеств.

3) Третья стадия – активное вхождение в профессиональную среду, отражающее переход человека к новому типу деятельности - к профессиональному труду в разных его формах в условиях реального производства, выполнения служебных обязанностей и т. п. [3].

Психологический критерий успешности третьей стадии - активное овладение профессией в условиях реального трудового процесса и производственных отношений, нахождение себя в системе трудовых коллективов.

4) Четвертая стадия подразумевает полную или частичную реализацию профессиональных устремлений и возможностей личности в самостоятельном труде.

Психологический критерий успешности прохождения данной стадии – степень овладения операциональной стороной профессиональной деятельности, уровень сформированности профессионально значимых качеств личности, отношения к труду, мера мастерства и творчества.

Описанный Т. В. Кудрявцевым психологический критерий успешности прохождения стадий иллюстрирует, какие личностные изменения должны произойти, чтобы человек мог с полным основанием перейти на следующую стадию профессионального становления.

Психология знает множество уникальных примеров историй взлета и падения представителей разных профессий. Ученые акцентируют внимание на том, что достижение высоких результатов определяется такими качествами, как вера в значимость и важность своего дела, понимание своей миссии, высокая работоспособность, энтузиазм, вера в себя, постоянное стремление к развитию и самосовершенствованию и внутренняя свобода. Именно высокая мотивация достижения, стремление к успеху определяют реальные результаты деятельности успешных людей.

Успеху способствуют следующие особенности личности [1]:

Упорное утверждение своей личности. Эта психологическая особенность обычно проявляется очень рано, но совсем не обязательно в высоких оценках за учебу. Скорее, она выражается в стремлении идти к собственной цели, не останавливаясь перед преградами.

Способность контактировать с окружающими. Самое важное здесь – умение понять психологические особенности сотрудников и соперников и верно применить эту козырную карту.

Физическая выносливость. Психическая гармония обеспечивает завидное здоровье, которое тоже относится к важному элементу успеха.

Удивительная способность точно предвидеть дальнейшее развитие событий.

Особая гибкость. Человек, рожденный для удачи, знает, когда необходимо признать свое поражение или пойти на разумный компромисс. Он умеет при необходимости быть очень упорным, но не делает личной трагедии из отступления, поскольку уверен в успехе.

Незаурядная способность убеждать других.

Творческая активность – это одно из самых важных качеств людей, проявляющих высокий успех, которое проявляется в самых широких областях.

Среди отдельных качеств личности, определяющих творческую активность, можно выделить стремление к новому; критичность мышления; способность к преобразованиям; стремление к творчеству [1].

Также на пути профессионального роста могут возникать различные барьеры: внешние, внутренние, психологические и имеющие другую этимологию.

Перечень психологических качеств, препятствующих успеху, может быть очень широким. Приведем основные из них: 1) Боязнь новых ситуаций (новых сотрудников и руководителей, законов и ревизоров и т.д.), неизвестного, нежелание рисковать. Люди часто предпочитают безопасность и удобства риску и новизне; 2) Страх уязвимости. Люди стараются избегать ситуации, которые могут причинить им боль или испугать; 3) Неуверенность в себе. Отсутствие стремления к инновациям часто вызвано страхом ошибки, неуверенности в своих способностях делать что-либо новое; 4) Незнание самого себя, неточное представление о себе; 5) Недостаточные умения и навыки, слабый потенциал, недостаток поддержки, отсутствие нужных навыков. Иногда людям не хватает новых идей или навыков, необходимых для изменения себя. Особенно это касается тех, которые долгое время работают в одних и тех же условиях; 6) Отсутствие поддержки со стороны руководителей [2].

Проблема профессионального роста напрямую связана с понятиями профессионального становления и карьеры. Профессиональное становление — это большая часть онтогенеза человека, охватывающая период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. Карьера – профессиональное продвижение, рост, переход с одной ступени профессионализма на другую [4].

В качестве психологических компонентов карьеры определяют характер поставленных человеком целей, систему побуждающих его мотивов, степень актуализации и прочее. Нередко создание карьеры понимается как процесс профессионального самоопределения, т.е. чередующиеся выборы, имеющие в своей основе устойчивую «Я-концепцию» личности (относительно целостное личностное образование), постоянно изменяющиеся социальные, психологические и профессиональные созревания личности. Самоопределение же рассматривается как составная часть карьеры.

Таким образом, профессиональное развитие личности является длительным процессом: развитие субъекта профессионального труда и становление профессионального самоопределения; повышение уровня и совершенствование структуры профессиональной направленности, профессио-

нальной компетенции, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств; развитие личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности.

Выбор профессиональной деятельности – приравнивается ко «второму рождению человека». Ведь от того, насколько правильно выбран жизненный путь, зависит общественная ценность человека, его место среди других людей, удовлетворенность работой, физическое и психологическое здоровье.

Библиографический список

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр Академия, 2007. 240 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. М., 2013. 390 с.
4. Могилевкин Е.А. Карьерный рост. Диагностика, технологии, тренинг. СПб: «Речь», 2014. 526с.

УДК 159.99

СИСТЕМОГЕНЕЗ МОТИВАЦИИ ИНВАЛИДОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

А.В. Грузинцев

аспирант, ст.преп. кафедры психологии КГПУ
Россия, Красноярск

Аннотация. В статье раскрыт системогенез мотивации инвалидов в профессиональной деятельности, как фактор успешности их самореализации, а также использование социально-правовых знаний в качестве необходимого условия их адаптации и интеграции в современное общество. В качестве методологической основы выступила концепция В.Д. Шадрикова о психической системе деятельности и концепция Б.С. Братуся о исследовании мотивационно-ценностной сферы личности. По нашему мнению, использование описанных в статье подходов в области самореализации инвалидов в профессиональную деятельность, могут способствовать их социализации. В работе мотивация определена, как соотношение профессиональных действий инвалидов и мотивирование их к организации действий и отношений с обществом.

Ключевые слова: ценность, мотивация, успешность, самореализация, инвалид, профессиональная деятельность, адаптация, интеграция, общество.

Выбор инвалидами наиболее значимых для них объектов, целей и мотивов осуществляется посредством ориентации на основе оценивания объективных и субъективных возможностей. Под ценностными ориентациями инвалидов мы понимаем разделяемые человеком с повышенными потребностями социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей и в силу этого приобретающие функцию важнейших регуляторов социального поведения инвалида. Ценностные ориентации – продукт социализации индивидов. Формирование системы ценностных ориентаций знаменует становление личности как активного субъекта социальной деятельности. По мнению социолога И.А. Суриной, ценности представляют своеобразную призму, через которую можно понять суть процессов, происходящих в той или иной социальной системе, выявить их латентное содержание и направление функционирования. Ценности служат ориентирами в социальном пространстве и основой мотивации поведения людей. Ценностные ориентации – это функциональная система, формирующая смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирующая способы их достижения [5; с.132].

Мы считаем, что на каждом этапе жизни у инвалидов, исходя из социальных ценностей или биологических потребностей, должны появиться некие цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание (или даже ощущение) их смысла. Именно такая осмысленность цели дает инвалиду энергию для ее реализации, делая ее приоритетной. Мотивация играет значительную роль в жизни человека. В.И. Ковалев: под мотивацией понимает совокупность мотивов поведения, отношений и деятельности» [4; с. 192]. Все точки над i в рамках этого подхода расставляет В.Д. Шадриков. Согласно его схеме, мотивация обусловлена потребностями, целями личности, уровнем притязаний, идеалами, условиями деятельности (как объективными, так и субъективными – знаниями,

умениями, способностями, характером), мировоззрением, убеждениями, направленностью личности и т. д. С учетом этих факторов человек принимает решение [6; с. 320]. Центральным понятием в теории системогенеза деятельности является понятие психологической системы деятельности и социальных отношений. По определению В.Д. Шадрикова психологическая система деятельности как «целостное единство психических свойств субъекта деятельности и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность и которые организованы в плане выполнения конкретной деятельности». Ключевым в теории В.Д. Шадрикова является раскрытие психологической системы профессиональной деятельности, основывающейся на функционировании шести блоков, или подсистем деятельности: 1) мотивов профессиональной деятельности; 2) целей профессиональной деятельности; 3) программы деятельности; 4) информационной основы деятельности; 5) принятия решения; 6) подсистемы профессионально важных качеств [7; с.33].

Наряду с тем, что В.Д. Шадриков выделяет систему деятельности, в нашем исследовании, необходимо выделить систему отношений, образующую ее целостное единство. На наш взгляд, мотивация как условие успешности профессиональной деятельности – результативность жизни или удовлетворенность самореализацией. Мотивирующие факторы можно разделить на три относительно самостоятельных класса: а) потребности и инстинкты как источники активности; б) мотивы как причины, определяющие выбор определенных актов поведения; в) эмоции, субъективные переживания, установки как механизмы регуляции динамики поведения. Системообразующей является ценностно-мотивационная сфера, в которой существует несколько уровней мотивации, которые выделяет Б.С. Братусь: 1. Личностный (личностно-смысловой) как производство смысловых ориентации, определение общего смысла жизни, отношения к себе и другим людям, понимание своей человеческой сущности и назначения. 2. Индивидуально-исполнительский (индивидуально-психологический уровень реализации) как направленность на нахождение и способы реализации смысловых образований в конкретных сложившихся условиях («здесь и теперь»). 3. Психофизиологический как выражение роли биологической, нейрофизиологической базы актуализации потребностей человека, характеризующий особенности строения и динамики функционирования психических процессов [1; с.135].

Мы считаем, что уровень мотивации к деятельности зависит от побуждений мотивирования субъекта, то есть побуждения человека к выполнению трудовых задач путем активизации его потребностно-волевой сферы. В качестве мотиваторов – психологических факторов, участвующих в конкретном мотивационном процессе и определяющих принятие человеком решения на то или иное поведение выступают интересы, ценности. По статистическим данным министерства Социальной политики Красноярского края на январь 2018 в регионе проживает 8,9% инвалидов, из них, согласно нашему исследованию лишь 1,5 % осуществляют профессиональную деятельность. К данной группе людей относятся инвалиды III группы и небольшая часть инвалидов II группы, имеющих хронические заболевания, сопровождающие частичной утратой к осуществлению самообслуживания, и наличие у них записи в справке бюро медико-социальной экспертизы или индивидуальной программе реабилитации инвалида об отсутствии противопоказаний к трудовой деятельности. По результатам нашего исследования, 21% инвалидов I и II группы со здоровой психикой и сохранным интеллектом, ценностными ориентациями, но ограниченными физическими возможностями остаются за бортом жизни. Органы государственной власти занимают активную позицию по отношению к трудоустройству инвалидов, пропагандируя их социализацию и интеграцию в социум, демонстрируя всеобщую инклюзию, толерантность и гуманизм по отношению к инвалидам. На практике, ситуация в области профессиональной занятости людей с повышенными потребностями, особенно инвалидов I и II группы выражается в следующем: государство не достаточно учитывает и не определяет социальные ценности инвалидов, их цели и жизненные планы, не создает для инвалидов условия проявления их способностей и возможностей в профессиональной деятельности (отсутствие механизма контроля за законом о квотировании рабочих мест для инвалидов, наличие бюрократизма и формализма в формулировках медицинских документах, не желание малого бизнеса участвовать в социальных программах по трудоустройству инвалидов и другие). Несколько иная ситуация складывается в области профессиональной деятельности с инвалидами III группы. Согласно результатам нашего исследования, 64 % инвалидов III группы социально ориентированы и мотивированны на жизнь, занимаются поисками работы самостоятельно, они более мобильны, в связи, с чем конкуренты на рынке труда. Услугами службы занятости инвалиды III группы фактически не пользуются, предпочитают искать работу самостоятельно, либо создают общества с ограниченной ответственностью, становятся индивидуальными предпринимателями. Основными жизненными ценностями для них являются: материальный доход, семья, самореализация.

В рамках проведенного исследования в период с 2013-2015 годы красноярской региональной общественной организации по оказанию содействия гражданам в правовой и психологической помощи «ПРОТЕКЦИЯ», выявлены мотивы инвалидов региона к развитию правовой компетентности, как их будущей профессиональной трудовой деятельности [2; с.172]. По результатам нашего исследования, 18 % респондентов (инвалиды II и III группы) считают, что основными мотивами для них являются личностные (например, практическая ситуация, связанная с нарушением прав, свобод и законных интересов инвалидов) и экономические (например, изучение юридических дисциплин, как стимул для получения дополнительного дохода). У 22 % респондентов (инвалиды I группы), преобладают социальные мотивы, связанные с потребностью в силу статуса или социального положения иметь ценностный опыт в юридической деятельности, доказывать обществу свою значимость и полезность занимаясь общественной и правозащитной деятельностью. Ценностями для них являются такие социально-правовые качества, как: справедливость, равенство перед законом, гуманизм. У 60 % респондентов отсутствует какая-либо цель в жизни, они находятся под опекой своих законных представителей, ничем не заняты, постоянно жалуются на наличие житейских проблем, критикуют руководителей органов государственной власти. Их трудно мотивировать на какую-либо деятельность, поскольку они не имеют никакого жизненного сценария, и все их потребности сводятся к бессмысленному время провождению. Основной ценностью для такой категории людей с ограниченными возможностями здоровья является, как правило, развлечение [3; с.83].

Вместе с тем, нужно понимать, что жизнедеятельность инвалида не ограничивается только материальным благополучием. К сожалению, годами складывающиеся стереотипы не способствуют появлению установок на возможность трудиться и быть полноценным членом общества. В России долгое время инвалиды существовали по умолчанию. За рубежом считают, что ограничения, связанные с инвалидностью, не являются препятствием для полноценной жизни, просто человеку нужно создать соответствующие условия [8; с.454].

На сегодняшний день, большой вклад в интеграцию инвалидов в социум вносят общественные организации по всей стране, создавая проекты социальной направленности в области туристической, культурно-досуговой деятельности, духовного просвещения людей с инвалидностью. Особую роль в формировании мотивов профессиональной деятельности инвалидов, занимают тренинги, семинары, ярмарки вакансий, направленные на: коммуникацию, определение общего смысла жизни инвалидов, отношения к себе и другим людям (личностный уровень мотивации); реализацию своих способностей, профессиональных знаний и навыков в определенной сфере жизнедеятельности (индивидуально-исполнительский уровень мотивации); потребность заниматься профессиональной деятельностью, обеспечивать себя и свою семью (психофизиологический уровень мотивации). Вместе с тем, переход инвалидов к занятию профессиональной деятельностью является сложным процессом, так как требует внешнего сопровождения и взаимодействия с обществом.

Библиографический список

1. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Издательство «Питер», 2000.135 с.
2. Грузинцев А.В. Правовая компетентность молодых людей с ограниченными возможностями здоровья: статья // Наука XXI века: теория, практика и перспективы. 2015. С.172.
3. Грузинцев А.В. Развитие смысложизненных ориентаций и мотивации инвалидов к самореализации в профессиональной деятельности: статья // «Ключевые проблемы и передовые разработки в современной науке». 2017. С. 83.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности /В.И. Ковлев . М.: Издательство «Наука», 1988. 192 с.
5. Сурина И.А. Ценностные ориентации как предмет социологического исследования. М.: Издательство «Логос», 1996. 132 с.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Издательство «Логос», 1996. – 320 с.
7. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. 1980. №3. С. 33.
8. Harris P.R. Managing Cultural Differences. Morran. Houston: Gulf Publishing Company.1991.454 p.

Н.Н. Дудаль

ст.преп. кафедры психологии ГГУ
Республика Беларусь, Гомель

Аннотация. Задачи преподавателя в системе переподготовки кадров состоят в том, чтобы создать взрослому благоприятные условия обучения, использовать технологии и методы, учитывающие особенности взрослого как субъекта обучения, стимулировать самообразовательную деятельность взрослого. Решение данных задач возможно, если в организации образовательного процесса для взрослых реализовать определенные принципы.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, обучение, мотивация, образовательный процесс.

Сквозь призму своей общественной, трудовой, личной (семейной) жизни взрослый оценивает смысл и значимость своего учения. Учение для взрослого - важная, но все-таки вспомогательная деятельность по отношению к его основной, общественно-трудовой, деятельности. А это коренным образом меняет отношение взрослого к процессу учения, смысл которого определяется более широкой системой социальных отношений и его включенностью в трудовую деятельность. В обучении взрослых выделяют два подхода:

1) инициирование и развитие учебной активности взрослого непосредственно в процессе его дополнительного профессионального образования;

2) мотивация взрослых обучающихся с использованием общественных ресурсов и стимулов (морально-психологическое обеспечение непрерывного самообразования человека, карьерно-должностное стимулирование и т.п.).

Поскольку внутренние побуждения взрослого к образовательной деятельности во многом зависят от организации образовательного процесса и степени удовлетворения им, остановимся более подробно на этом. Задачи преподавателя в системе переподготовки кадров состоят в том, чтобы создать взрослому благоприятные условия обучения, использовать технологии и методы, учитывающие особенности взрослого как субъекта обучения, стимулировать самообразовательную деятельность взрослого.

Решение данных задач возможно, если в организации образовательного процесса для взрослых реализовать ряд принципов:

Принцип опоры на прошлый опыт обучаемого, являющийся одним из основных в организации обучения взрослых. У взрослого мы имеем дело с тремя видами опыта: социальным, производственным и интеллектуальным, и содержание образования, которое ему предстоит освоить, накладывается на этот опыт, и именно опыт обуславливает смысл приобретаемых знаний, становится ценностным достоянием личности, активно формирующим профессиональную компетентность человека. Реализация этого принципа предполагает широкое включение в программу дополнительного профессионального образования занятий по обмену опытом: творческие мастерские, мастер-классы, круглые столы, использование диалогов, дискуссий.

Принцип обеспечения максимальной самостоятельности и активности взрослых при обучении, который предполагает использование модульного подхода и, который дает возможность слушателю после самодиагностики определить цель собственной работы в обучении, разработать индивидуальный план-программу деятельности с учетом профессиональных и творческих возможностей, выбрать форму итогового контроля. Принцип активности и самостоятельности предусматривает также широкое применение активных и интерактивных методов обучения, максимально интенсифицирующих обучение взрослых.

Контекстность обучения - детерминированность процесса обучения профессиональными, социальными, бытовыми и временными факторами. Как отмечает А.А. Вербицкий, контекст это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование человеком конкретной ситуации [2, с.40]. Для мотивации обучающихся взрослых на самоизменение в профессиональной деятельности необходимо создание такой образовательной среды, которая бы обеспечила влияние на их профессиональные ценности и нормы, условия для свободного предъявления индивидуального опыта профессиональной деятельности и компетентной оценки данного опыта референтными коллегами, получения принципиально нового

профессионального опыта, побуждающего к пересмотру своих профессиональных ценностей, формированию нового профессионального поведения. Также реализация этого принципа предполагает учет в процессе обучения различных профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов, которые могут оказать влияние на успешность обучения.

Принцип свободы выбора в обучении означает предоставление обучающемуся определенной свободы в выборе целей, содержания, форм, методов, источников, сроков, времени, места обучения, партнеров, оценивания результатов обучения. При этом рамки свободы для слушателей могут быть различными, как в зависимости от традиций учреждения образования, так и от приоритетных ценностей руководителей курсов. Одним из вариантов реализации данного принципа является разработка индивидуальных образовательных маршрутов и программ, свободное расписание занятий для слушателей.

В организации обучения взрослых и формирования их внутренней учебной мотивации эффективным является принцип погружения. Погружение осуществляется тогда, когда учебная деятельность является основной в течение определенного времени, одна из эффективных форм «погружения» – это работа на выезде. Погружение предполагает «отключение» от привычной внешней среды, интенсификацию процессов усвоения, творческую деятельность. Это позволяет сосредоточиться исключительно на задачах обучения и добиться высоких результатов в сжатые сроки, что крайне важно для взрослых в современных условиях.

Также очень важными положениями в обучении взрослых являются: принцип партнерства, содружества для которого наиболее эффективна модель толерантного взаимодействия преподавателя и обучающихся взрослых; создание благоприятного психологического климата: психологическая комфортность, позитивное общение всех участников образовательного процесса помогают самореализации человека; развитие творческого потенциала любого человека, его скрытых способностей: обучение взрослого должно быть построено так, чтобы влиять на степень открытости человека всему новому, помогать преодолевать стереотипы и развивать гибкость его мышления; оптимистичность обучения, предполагающий укрепление у взрослого человека, нередко страдающего различными комплексами, веры в себя, свои возможности.

По мнению Т.Г. Браже, одним из главных принципов обучения взрослых является обязательная результативность обучения, удовлетворение потребности взрослого обучающегося в повышении качества его жизни. Результат может быть различным: строгое стандартизированное знание, овладение необходимыми умениями, отработка навыков до уровня автоматизма, сущностное понимание профессиональных или общечеловеческих, общекультурных явлений, новый взгляд на них, расширение кругозора, укрепление глубинных ценностных ориентаций и др. Практико-прикладной характер обучения соответствует прагматической образовательной ориентации взрослого, что способствует сохранению и развитию высокой мотивации к процессу обучения [1].

Качество обучения взрослого во многом зависит и от используемых преподавателями образовательных технологий. Наиболее эффективными технологиями, соответствующими особенностям обучающихся взрослых являются: групповая работа, дискуссионные методы, деловые, организационно-деятельностные игры и др.

Проводимые различными учеными исследования показывают, что в качестве наиболее эффективных форм обучения респонденты указывают практические семинары, посещение открытых занятий, стажировки у опытных преподавателей и мастеров, занятия по обмену опытом, мастер-классы, творческие мастерские и теоретические лекции, тренинги [3].

Таким образом, усвоение знаний взрослыми в дополнительном профессиональном образовании инициируется и поддерживается возрастным подходом, открытостью, вариативностью, ориентацией на субъектную позицию взрослого в обучении, практической направленностью содержания образования, использованием опыта взрослого как источника обучения.

Библиографический список

- 1 Браже Т.Г. Принципы оценки деятельности андрагога // Педагогика – 2000. – № 6. – С. 18-20.
- 2 Вербицкий А.А. Менеджер в роли учителя: Материалы к курсу. М.: Жуковский, 2001. – 100 с.
- 3 Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Педагогика, 1985. – 128 с.

**ТРЕБОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА И ОЖИДАНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОРГАНИЗАТОРОВ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ****М.А. Зайцева**к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ЯГПУ
Россия, Ярославль**Т.Г. Киселева**к.пс.н., доцент, и.о. декана дефектологического факультета ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье представлены результаты лонгитюдного исследования, посвященного профессиональным компетенциям организаторов работы с молодежью. Трудности в их подготовке усугубляются тем, что в этой сфере нет утвержденного официального профессионального стандарта. Есть проблемы с адаптацией выпускников на рабочих местах. Чтобы выяснить причины данного явления, был проведен опрос работодателей. По итогам были сформулированы выводы и рекомендации.

Ключевые слова: специалист по работе с молодежью, образовательный стандарт, ИКТ-компетентность, требования работодателей.

Сфера молодежной политики – одна из активно развивающихся отраслей профессиональной деятельности, именно поэтому дефицит кадров сказывается здесь очень остро. Подготовка кадров регламентируется соответствующими образовательными стандартами, в которых большое внимание уделяется общекультурным и общепрофессиональным компетенциям, иногда в ущерб узкопрофессиональным компетенциям. С одной стороны, компетентностный подход – это требование сегодняшнего дня, в другой стороны нужна новая, инновационная модель подготовки кадров [2]. Для того чтобы готовить специалистов, востребованных на рынке труда, необходимо проводить регулярные мониторинги ожиданий и потребностей работодателей, а также отслеживать уровень трудоустройства выпускников, причем в последнем случае нас интересуют только те выпускники, которые работают по специальности, а не сменили сферу деятельности. К сожалению, социологические исследования, посвященные трудоустройству выпускников, показывают, что от 18% до 39% (в зависимости от специальности) молодых специалистов работают в отраслях, не связанных с полученным образованием, следовательно, эффективность образовательного процесса в вузе составляет 60-80%. Среди выпускников педагогических вузов процент трудоустроившихся не по специальности еще выше. В условиях рыночной экономики такой результат можно оценить, как крайне негативный, поскольку он указывает на значительные финансовые, временные, кадровые и иные потери как вуза, так и самого молодого человека. В лонгитюдном исследовании, которое было проведено в период с 2013 по 2018 гг., мы постарались оценить динамику изменений в запросах работодателей, выявить наиболее востребованные профессиональные компетенции организатора работы с молодежью, уровень сформированности этих компетенций у наших выпускников.

Цель исследования – оценить степень соответствия требований образовательного стандарта, регламентирующего подготовку специалистов сферы молодежной политики, ожиданиям и запросам работодателей в данной отрасли профессиональной деятельности.

Для изучения запросов и ожиданий работодателей были использованы анкетирование, интервьюирование и фокус-группа. Для оценки степени сформированности профессиональных компетенций выпускников были использованы тестирование и case-study. Все полученные в ходе социологического исследования результаты были проанализированы с применением методов математической статистики, чем обеспечивается достоверность и обоснованность сформулированных выводов. Результаты оказались следующими.

Сравнение численности поступивших по 1 курс студентов, окончивших бакалавриат через 4 года и трудоустроившихся по специальности выпускников, позволяет сделать вывод о тенденции к снижению процента лиц, которые пополнили ряды сотрудников сферы молодежной политики. Сделанные выводы иллюстрирует таблица 1.

Таблица 1.

Сравнительный анализ динамики поступления, выпуска и трудоустройства
в сфере молодежной политики

Период обучения (уч.г.)	Количество поступивших	Количество выпускников	Количество трудоустроившихся по профилю
2009-2013	21	20	11
2010-2014	23	26	10
2011-2015	24	23	12
2012-2016	20	23	6
2013-2017	19	13	4

Нас как преподавателей волнует тенденция к снижению трудоустройства по специальности. Это говорит о том, что абитуриенты делают выбор неосознанно, необдуманно, ориентируясь на престижность или популярность специальности, не всегда понимая задачи, которые им предстоит решать как профессионалам. Интервью с успешными выпускниками подтвердило наши выводы: осознанный выбор направления подготовки коррелирует с участием в общественных организациях, с поездками в профильные лагеря молодежного актива. Этот опыт позволил таким студентам получить работу на условиях частичной занятости еще обучаясь в вузе, следовательно, волонтерская и общественная деятельность – это обязательное условие для формирования высококлассного и востребованного специалиста в сфере молодежной политики.

На следующем этапе нашего исследования мы провели интервью, анкетирование и фокус-группу с руководителями организаций сферы молодежной политики, для того чтобы выделить наиболее значимые компетенции и профессионально важные навыки специалиста по работе с молодежью. Вот 5 главных компетенций, которые должны быть сформированы, по мнению работодателей, у специалистов молодежной сферы.

1. Навыки работы в информационной среде: уверенный пользователь Интернет- и социальных сетей, навыки продвижения информации в социальных сетях (Social Media Marketing); умения написать статьи, репортажи; навыки фотографирования; навыки поиска информации в разных источниках.

2. Навыки работы с презентационными материалами, владение различными форматами подготовки презентаций (MS PowerPoint, Slides, Prezi, ПромоШоу, AppleKeynote).

3. Навыки графического дизайна: структурирование материала, визуализация, стилистика оформления материалов в зависимости от аудитории.

4. Навыки работы с государственными и муниципальными финансовыми системами.

5. Навыки работы по организации деятельности и продвижению детских и молодежных общественных объединений.

Три компетенции касаются владения навыками ИКТ, поэтому на следующем этапе мы с помощью тестов и выполнения практических заданий оценили эти навыки у студентов, предварительно уточнив у работодателей, на каком уровне должна быть сформирована соответствующая компетенция. Результаты представлены на рисунках 1-3.

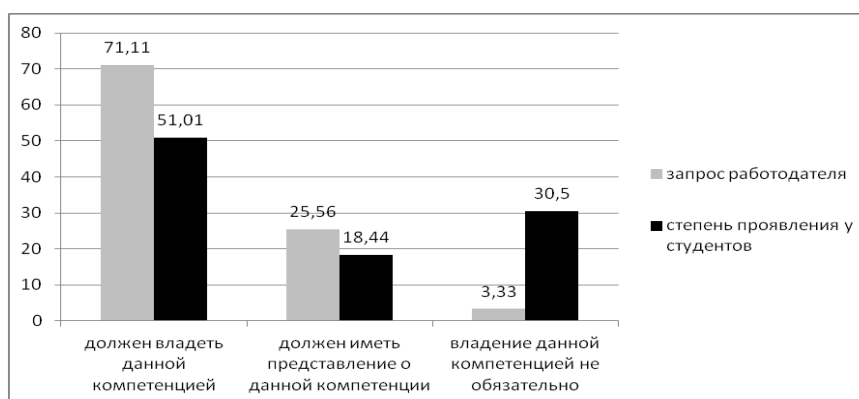


Рисунок 1. Навыки работы в информационной среде

Итак, в совокупности 97% работодателей считают навык работы в информационной среде очень необходимым, тогда как актуальный уровень владения студентами составляет около 70%, таким образом, дефицит составляет 27%, следовательно, около четверти выпускников будут испытывать трудности в профессиональной адаптации, т.к. им не хватает базовых навыков.

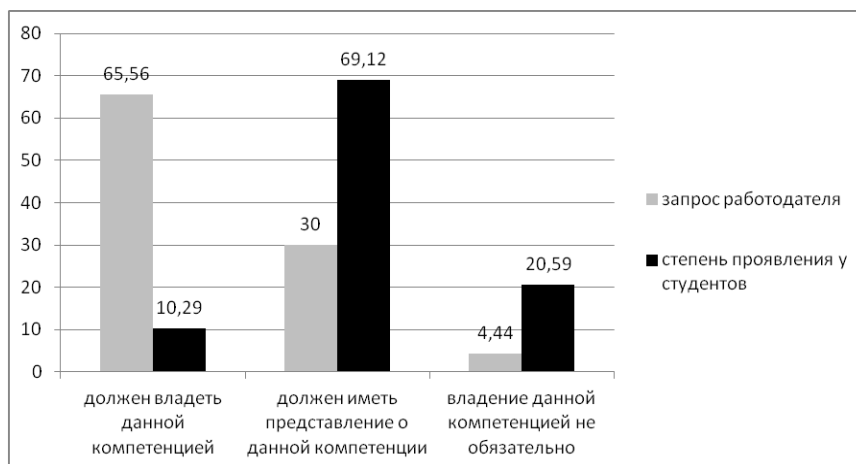


Рисунок 2. Навыки работы с презентационными материалами

96% работодателей считают очень важным навык работы с презентациями. Уровень владения студентами презентационной графикой составляет около 80%. Хотя дефицит составляет лишь 16 %, но работодатели хотят видеть максимально высокий уровень владения данным навыком, а студенты демонстрируют лишь общее представление о нем, что тоже в перспективе может создавать трудности и проблемы в профессиональной сфере.

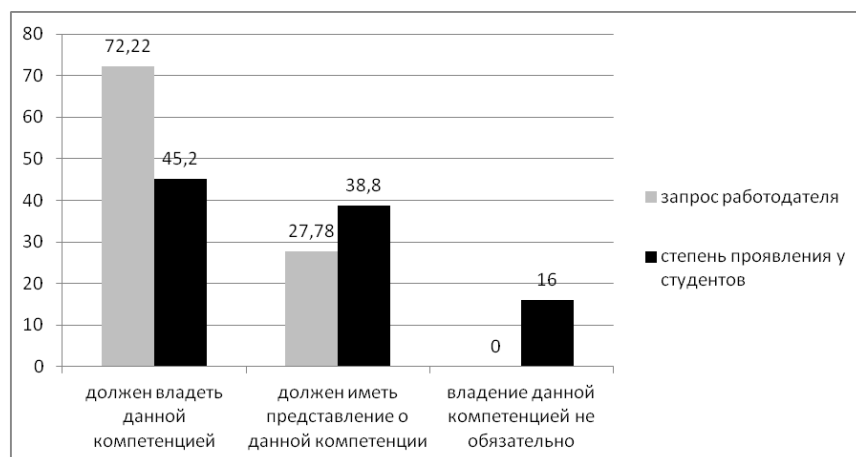


Рисунок 3. Навыки графического дизайна

Все работодатели единодушно считают навыки графического дизайна обязательным умением современного специалиста, тогда как студенты продемонстрировали сформированность этой компетенции лишь на уровне 84%, таким образом, дефицит составляет 14 %. Аналогично предыдущему навыку есть существенные расхождения в ожиданиях работодателей относительно профессионализма выпускников и реальным уровнем сформированности компетенции у студентов.

Данные, полученные в ходе исследования показывают расхождение между запросами работодателей и требованиями образовательного стандарта. В настоящем образовательном стандарте формированию ИКТ компетенций уделяется мало внимания.

На основе исследования можно сделать следующие выводы:

Система подготовки будущих специалистов по работе с молодежью должна строиться в комплексе и взаимодействии следующих структур: школа – молодежные общественные объединения – университет – работодатель.

Для эффективной подготовки кадров, отвечающих требованиям рынка труда, необходимо проводить мониторинг запроса работодателей не реже одного раза в три года.

Для формирования необходимых профессиональных компетенций у студентов необходимо, чтобы своими умениями и навыками делились профессионалы, поэтому работодатели должны выступать в качестве преподавателей в учебном процессе и руководителей практики.

Мы предлагаем использовать социально-педагогические и социально-психологические технологии, направленные на устранение дефицитов и разрывов между требованиями работодателей и реальным уровнем сформированности компетенций у студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью», одной из таких технологий является технология социального маркетинга [1].

При разработке профессиональных стандартов, в том числе связанных с молодежной работой, необходимо опираться на исследования профессиональных компетенций успешно работающих специалистов и будущих специалистов, а также должны разрабатываться с учетом запросов работодателей.

В программу подготовки организаторов работы с молодежью необходимо включить учебные курсы, которые позволят сформировать информационно-коммуникационную компетенцию, умение мотивировать и поддерживать молодых людей в общественной деятельности, а также личностные качества, которые позволят будущему специалисту быть успешным.

Библиографический список

1. Киселева Т.Г., Зайцева М.А. Социальный маркетинг как технология работы с молодежью // Ярославский педагогический вестник. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017-№2. С.32-36
2. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2016. № 8. С. 26.

УДК 316.647

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОРИЕНТАЦИИ НА ВЕРТИКАЛЬНУЮ КАРЬЕРУ С ГЕНДЕРНЫМИ УСТАНОВКАМИ В ОТНОШЕНИИ ЖЕНЩИН У СТУДЕНТОК И ДЕВУШЕК-МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ю.В. Зайцева

магистр психологических наук БГУ
Республика Беларусь, Минск

Аннотация. Ориентация на вертикальную карьеру положительно взаимосвязана у студенток и девушек-молодых специалистов с установкой о разделении ролей на «женские» и «мужские» и с позитивным отношением к лидерским способностям и карьерным успехам женщин. У студенток ориентация на вертикальную карьеру также положительно взаимосвязана с сексистскими установками в отношении женщин.

Ключевые слова: сексизм, сексистские установки, гендерные установки, ориентация на вертикальную карьеру, карьерные ориентации.

Одним из *следствий* дискриминации женщин по признаку пола является так называемый феномен «королевы улья». Сталкиваясь с угрозой социальной идентичности в рабочей среде, в которой доминируют мужчины и распространены негативные стереотипы о способностях женщин быть руководителями, женщины могут прибегать к стратегиям дистанцирования от других женщин, использования маскулинной самопрезентации, а также поддержания и оправдания существующей гендерной иерархии. Однако, хотя поведение «королевы улья» направлено на женщин-подчиненных, т.е. женщин, находящихся на более низких должностных позициях, они поддерживают действия, направленные на поддержку женщин-руководительниц, находящихся на том же, что и они сами, уровне организационной иерархии, а также не дистанцируются от них, что свидетельствует о том, что поведение «королевы улья» не обязательно означает их нежелание поддерживать всех женщин в целом [4].

Таким образом, у женщины, стремящейся достичь высокого положения в карьерной иерархии, могут одновременно сосуществовать негативные установки в отношении менее успешных женщин, а также позитивные установки в отношении женщин, добившихся успехов в карьере. Нами была выдвинута гипотеза о том, что связь стремления добиться высокого положения в карьерной иерархии с сексизмом в отношении женщин, но при этом также и с позитивной установкой в отношении женщин, строящих карьеру, будет обнаружена у девушек еще на этапах профессионального образования и профессиональной адаптации, т.е. у студенток и девушек-молодых специалистов.

Сексистские установки в отношении женщин измерялись с помощью «Опросника структуры сексизма» М.А. Щукиной и Е.С. Зизевской, который позволяет определить выраженность приписывания женщинам ненадежности в межличностных отношениях, неспособности к деятельности, отношения к женщинам как к объектам, а также общую выраженность сексизма [3].

Кроме того, измерялась установка о том, что роли должны быть разделены на традиционно «женские» и «мужские». Женщина, согласно данной установке, должна выполнять «обслуживающую», исполнительскую функцию (в т.ч. и на рабочем месте), ставить на первое место в жизни мужа и детей, но не карьеру. Отмечается, что данная установка поддерживает существование традиционных гендерных ролей, схожа по своему содержанию со «старомодным сексизмом» и «доброжелательным сексизмом», мешает карьерным достижениям женщин, а также усиливает их зависимость от мужчин [2]. Также измерялось позитивное отношение к лидерским способностям и карьерным успехам женщин. Данная установка содержит отношение к женщинам (в первую очередь, женщинам старшего возраста), как к более умным и успешным на карьерном поприще, чем мужчины, жалеющим, если они не реализовали себя в карьере, а также отношение к женщинам как к тем, кто успешен в качестве лидера. Установка о разделении ролей на «женские» и «мужские», а также позитивное отношение к лидерским способностям и карьерным успехам женщин были взяты из исследования структуры гендерных установок женщин и мужчин на начальных этапах построения карьеры [2].

Ориентация на вертикальную карьеру, а также такие ее компоненты, как «организаторская компетентность» (стремление к должностному росту, управляющим позициям в организации), «вызов» (стремление к решению сложных профессиональных задач) и «предпринимательская креативность» (стремление работать «на себя», создавать что-то новое в своей работе) измерялись с помощью опросника «Карьерные ориентации», реадaptированного А.А. Жданович [1].

В исследовании приняла участие 151 девушка в возрасте от 17 до 27 лет (средний возраст составил 20,23 года). Из них 47 – молодые специалисты, т.е. выпускницы учреждений высшего образования, работающие не более 2-х лет после получения диплома, 32 – студентки, имеющие опыт работы, 62 – студентки, не имеющие опыт работы. 10 студенток не ответили на вопрос об опыте работы. Статистический анализ производился с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок и коэффициента корреляции Пирсона.

На первом этапе исследования выявлялись различия выраженности измеренных гендерных установок и ориентации на вертикальную карьеру между студентками с разным опытом работы и девушками-молодыми специалистами. Было обнаружено, что позитивное отношение к лидерским способностям и карьерным успехам женщин статистически значимо выше выражено у студенток, не имеющих опыта работы, по сравнению с девушками-молодыми специалистами ($p = 0,036$). Других различий выявлено не было. Исходя из этого можно предположить, что в целом гендерные установки (особенно сексистские установки и установка о разделении ролей на «женские» и «мужские») студенток и девушек-молодых специалистов находятся на одинаковом уровне.

У студенток в целом по сравнению с девушками-молодыми специалистами, а также у студенток без опыта работы по сравнению с девушками-молодыми специалистами на более высоком уровне находятся ориентация на вертикальную карьеру ($p = 0,005$ и $p = 0,006$ соответственно), «организаторская компетентность» ($p = 0,005$ и $p < 0,001$ соответственно) и «вызов» ($p = 0,005$ и $p = 0,033$ соответственно); различий в выраженности «предпринимательской креативности» между данными группами не обнаружено. Не обнаружено различий в выраженности ориентации на вертикальную карьеру и ее компонентов при сравнении студенток, имеющих и не имеющих опыта работы, а также при сравнении студенток, имеющих опыт работы, и девушек-молодых специалистов. Таким образом, стремление добиться высокого положения в карьерной иерархии либо не меняется, либо уменьшается у девушек с переходом непосредственно к профессиональной деятельности. Можно предположить, что это вызвано тем, что они сталкиваются с рабочей средой, в которой большинство руководителей являются мужчинами, а женщинам сложнее добиться карьерного успеха.

Выявлялась взаимосвязь гендерных установок в отношении женщин и ориентации на вертикальную карьеру студенток в целом, студенток, имеющих и не имеющих опыта работы, а также девушек-молодых специалистов.

У студенток в целом ориентация на вертикальную карьеру, а также все ее компоненты – «организаторская компетентность», «вызов» и «предпринимательская креативность» – положительно взаимосвязаны со всеми измеренными в исследовании сексистскими установками, в т.ч. общим баллом сексизма ($0,29 \leq r_p \leq 0,45$, $p \leq 0,003$), а также установкой о разделении ролей на традиционно

«женские» и «мужские» ($0,29 \leq r_p \leq 0,37$, $p \leq 0,003$). При этом ориентация на вертикальную карьеру, а также такие ее компоненты как «организаторская компетентность» и «вызов» (но не «предпринимательская креативность») положительно взаимосвязаны у студенток в целом с позитивным отношением к лидерским способностям и карьерным успехам женщин ($0,23 \leq r_p \leq 0,28$, $p \leq 0,020$).

У студенток, имеющих опыт работы, ориентация на вертикальную карьеру значимо сильно положительно связана со всеми измеренными в исследовании сексистскими установками, в т.ч. и общим баллом сексизма ($0,73 \leq r_p \leq 0,78$, $p < 0,001$). Также ориентация на вертикальную карьеру положительно связана у студенток, имеющих опыт работы, с гендерной установкой о разделении ролей на «женские» и «мужские» ($r_p = 0,48$, $p = 0,007$) и позитивным отношением к лидерским способностям и карьерным успехам женщин ($r_p = 0,42$, $p = 0,018$). Схожие корреляции обнаружены и для компонентов ориентации на вертикальную карьеру: «организаторская компетентность», «вызов» и «предпринимательская креативность» умеренно или сильно положительно взаимосвязаны с сексистскими установками в отношении женщин ($0,62 \leq r_p \leq 0,74$, $p < 0,001$); также они положительно взаимосвязаны с гендерной установкой о том, что роли должны быть разделены на «женские» и «мужские» ($0,40 \leq r_p \leq 0,45$, $p \leq 0,026$). Из всех компонентов ориентации на вертикальную карьеру только «вызов» положительно взаимосвязан у студенток, имеющих опыт работы, с позитивным отношением к лидерским способностям и карьерным успехам женщин ($r_p = 0,44$, $p < 0,012$).

У студенток, не имеющих опыта работы, ориентация на вертикальную карьеру, а также «предпринимательская креативность» положительно связаны с одной из измеренных в исследовании сексистских установок – отношением к женщинам как к объектам, ценным за молодость и красоту, являющимся «второсортными существами» ($r_p = 0,26$, $p = 0,042$ и $r_p = 0,28$, $p = 0,030$ соответственно), а также гендерной установкой о том, что роли должны быть разделены на «женские» и «мужские» ($r_p = 0,32$, $p = 0,012$ и $r_p = 0,39$, $p = 0,002$ соответственно). «Вызов» также положительно связан с установкой о том, что роли должны быть разделены на «женские» и «мужские» ($r_p = 0,27$, $p = 0,036$).

У девушек-молодых специалистов ориентация на вертикальную карьеру и «организаторская компетентность» положительно взаимосвязаны с гендерной установкой о разделении ролей на «женские» и «мужские» ($r_p = 0,37$, $p = 0,013$ и $r_p = 0,38$, $p = 0,012$ соответственно), а также с позитивным отношением к лидерским способностям и карьерным успехам женщин ($r_p = 0,36$, $p = 0,017$ и $r_p = 0,43$, $p = 0,004$ соответственно). Также у девушек-молодых специалистов гендерная установка о разделении ролей на «женские» и «мужские» положительно связана с «вызовом» ($r_p = 0,39$, $p = 0,010$).

Таким образом, у студенток наблюдается положительная взаимосвязь ориентации на вертикальную карьеру и сексистских гендерных установок в отношении женщин (причем наибольшее количество и сила этих взаимосвязей обнаружена у студенток, которые имеют опыт работы), установки о разделении ролей на «женские» и «мужские», согласно которой женщина должна выполнять прежде всего «исполнительскую» и «обслуживающую» функцию, но, в то же время, и позитивного отношения к лидерским способностям и карьерным успехам женщин. Из этого можно сделать вывод о том, что, вероятно, описанный выше феномен «королевы улья», начинает проявляться еще на ранних этапах профессионального становления. Как и у студенток, у девушек-молодых специалистов ориентация на вертикальную карьеру положительно взаимосвязана с установкой о разделении ролей на «женские» и «мужские», а также с позитивным отношением к лидерским способностям и карьерным успехам женщин. При этом у девушек-молодых специалистов не обнаружено взаимосвязей ориентации на вертикальную карьеру с измеренными в исследовании сексистскими установками.

Интерес представляет динамика обнаруженных взаимосвязей. Наибольшее количество и сила взаимосвязей сексистских установок с ориентацией на вертикальную карьеру обнаружена у студенток, имеющих опыт работы. При этом позитивное отношение к карьерным успехам женщин взаимосвязано у них только с одним из компонентов ориентации на вертикальную карьеру. Это может быть следствием столкновения девушек с рабочей средой, в которой большинство руководителей являются мужчинами, а также распространены сексистские установки в отношении женщин. При этом у девушек-молодых специалистов хотя и обнаружена положительная взаимосвязь ориентации на верти-

кальную карьеру с установкой о разделении ролей на «женские» и «мужские», нет взаимосвязи данной карьерной ориентации с сексистскими установками в отношении женщин. Можно предположить, что, прибегая к стратегии поведения «королевы улья» на самом первом этапе своей профессиональной деятельности, в дальнейшем девушки сталкиваются с ее неэффективностью в силу того, что такое поведение поддерживает гендерную иерархию, в которой женщине не отводится роли лидера и руководителя. Это согласуется с результатами, согласно которым женщины могут прибегать к стратегии поведения «королевы пчел» на ранних этапах своей карьеры, но отказываются от нее после того, как сталкиваются с непроницаемостью границ карьерной иерархии, а также невозможностью достижения успеха за счет личных заслуг [4].

Полученные результаты могут быть использованы в работе, направленной на преодоление негативных последствий сексизма в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Жданович А.А. Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» Э.Г. Шейна и его стандартизация на студенческой выборке // Психологический журнал. 2007. № 4. С. 4-22.
2. Зайцева Ю. В. Структура гендерных установок женщин и мужчин на начальных этапах построения карьеры // Молодой ученый. 2018. №35. С. 76-82.
3. Щукина М.А., Зизевская Е.С. Разработка методики психологической диагностики структуры сексизма // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития: материалы научн. конф., посвящ. 45-летию Института психологии РАН и 90-летию его создателя Б.Ф. Ломова, Москва, 16–17 ноября 2017 г. / Институт психологии РАН; редкол.: А.Л. Журавлев [и др.]. М., 2017. С. 888-896.
4. Derks B., Van Laar C., Ellemers N. The queen bee phenomenon: why women leaders distance themselves from junior women // The Leadership Quarterly. 2016. № 27. P. 456-469.

УДК 159.99

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВЭД

Ю.С. Залетов

к.пед.н., преподаватель экономических дисциплин Ярославского филиала МФЮУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается возможность формирования профессионально важных качеств при обучении специалистов по внешнеэкономической деятельности (ВЭД). Предлагается использовать ключевые элементы концепции системогенеза на современном этапе обучения должностных лиц таможен и специалистов по ВЭД таможенному оформлению и таможенному контролю радиоактивных материалов в международной торговле.

Ключевые слова: международная торговля радиоактивными материалами, обучение на современном этапе, возможность формирования профессионально важных качеств личности для работы в сфере таможенного оформления и таможенного контроля товаров.

В российской педагогике и высшем профессиональном образовании в частности, возникают термины, которые не встречались в практике образования прежде. Актуальным примером такого международного термина являются «скиллз» (от англ. - skills) – новые навыки или профессиональные компетенции.

Еще в середине 2000-х годов данные компетенции были разделены на 2 группы: «твердые» навыки (от англ. – hard skills) и «мягкие» навыки (от англ. – soft skills). «Твердые» навыки являются основой для овладения той или иной профессией, например, у учителя математики – умение решить арифметические задачи, у электромонтера – умение проверить работоспособность электросети в квартире – такими навыками необходимо владеть до автоматизма. «Мягкие» навыки должны позволить специалисту быть успешным и эффективным вне зависимости от главной работы. Например, уметь работать в команде, грамотно представить свою идею коллективу и убедить коллег в своей правоте. Данные навыки особо необходимы в работе педагогов для реализации коммуникативных способностей и достижения ощутимого результата в своей деятельности.

С конца 2000-х годов среди педагогов и управленцев обозначился новый международный стандарт сформированных компетенций – «цифровые компетенции» (от англ. – digital skills), особо выделенный в связи с компьютеризацией экономики в производственной сфере и социальных практиках.

Поскольку автор публикации непосредственно работает в сфере внешнеэкономической деятельности (далее ВЭД) региона и является преподавателем экономических дисциплин одного из вузов города Ярославля, он ставит перед собой задачу предложить материал, посвященный вопросам обучения специалистов по ВЭД цифровым компетенциям и показать неразрывную связь современных технологий обучения с системогенетической концепцией учебной и профессиональной деятельности.

В современной международной торговле делящиеся радиоактивные материалы (далее ДРМ), особенно радиоактивные отходы, рассматриваются как стратегически важные товары с высокой стоимостью в производстве и высокой опасностью для окружающей среды. Как следствие, возможным большим ущербом для экономики и природы страны в случае незаконного ввоза и вывоза данной продукции. В настоящее время задача контроля ДРМ при перемещении через таможенную границу возложена на таможенные органы России и именно они отвечают за безопасность грузов, поступающих в РФ из-за рубежа и вывозимых с ее территории. Проблема контроля ДРМ именно при их перемещении через таможенную границу Евразийского экономического союза (далее ЕАЭС) связана с внедрением электронного декларирования в таможенное оформление и таможенный контроль. Операции с формализацией для электронного декларирования данных и документов, прилагаемых к товарам с повышенным уровнем ионизирующего излучения (далее ИИ), ДРМ затруднены процессом таможенного оформления в целом и требуют большого количества времени. Немаловажное значение для таможенных органов имеет вид перемещения ДРМ исходя из особенностей внешнеэкономической деятельности (далее ВЭД). От него, с одной стороны, зависит статус товара для таможенных целей, в том числе объем взимания таможенных платежей, а с другой - необходимость дальнейшего осуществления таможенного контроля, а также его методы и формы, исходя из условий таможенной процедуры.

Актуальность выбранной автором публикации темы обусловлена изменившейся обстановкой в таможенном оформлении и таможенном контроле во внутренних таможнях Центрального федерального округа РФ, а именно: наличие большого количества транзитных и сборных грузов, направленных в адрес таможенных постов, помещение части товарных партий на склады временного хранения иностранных товаров (особенно крупными участниками ВЭД). Согласно действующим нормативным документам, импортные товары прибывающие на внутренние таможенные посты в обязательном порядке проходят радиационный контроль с помощью стационарной системы «Янтарь».

При этом происходят не только ложные и случайные срабатывания системы (из-за погодных условий, ритма движения транспортных средств через «стойки» «Янтаря»), но и устойчивые достоверные срабатывания зачастую на товары, не направленные в адрес предприятий, не расположенных в регионе деятельности таможенных постов, но находящиеся согласно сопроводительным документам в грузовом отсеке транспортного средства и следующие в другой внутренний таможенный орган. Таким образом, возникает проблема разработки правильного алгоритма действий должностных лиц внутренних таможенных постов и специалистов по ВЭД смежных предприятий по отработке мер по минимизации рисков в данной операции (поскольку в процессе проведения функциональных проверок самые серьезные замечания имеются именно по этому вопросу).

Также в связи с развитием международного авиасообщения из внутренних регионов России и необходимостью радиационного контроля багажа авиапассажиров возникает проблема обучения должностных лиц таможенных постов алгоритму и особенностям работы в пунктах пропуска через Государственную границу, неотъемлемой частью этой работы является таможенный контроль за делящимися и радиоактивными материалами.

При рассмотрении вопроса о разработке эффективной программы обучения должностных лиц таможенных органов и специалистов по ВЭД работе по таможенному оформлению и контролю радиоактивных материалов, мы посчитали возможным обратиться к основным положениям концепции системогенеза профессиональной деятельности человека разработанную академиком Шадриковым В.Д. В его работе «Профессиональные способности» [2] обосновано предположение о том, что «для того, чтобы цель была достигнута, субъект должен совершить целенаправленные действия, т. е. совершить их по определенной программе, поэтому деятельность субъекта будут направлять представления о результате и программе деятельности. Программа деятельности формируется на основе отражения и оценки объективных и субъективных условий деятельности и сопоставления их с нормативными способами деятельности» [2, С.36].

Следует добавить, что наиболее значимым для практики проводимой нами работы, считаем следующее утверждение Шадрикова В.Д.: «интеграция компонентов системы деятельности начинается на основе нормативно-одобренного способа деятельности (НОСД). Этот способ может быть зафиксирован в инструкции» [2, С.33].

Таким образом, в данной публикации предлагаем 2 программы практических занятий по отработке действий, связанных с таможенным оформлением и таможенным контролем радиоактивных материалов, разработанных на основе системогенетической концепции деятельности предлагаемой учеными-специалистами ЯГПУ им. К.Д. Ушинского: программа практического занятия «Радиационный контроль коммерческой партии груза на автотранспорте» и программа практического занятия «Радиационный контроль пассажиров и багажа».

Программа практического занятия

Таблица 1.

«Радиационный контроль автотранспорта»

Осуществляемые мероприятия	Действия группы
Распределение ролей, подготовка объекта с повышенным уровнем ИИ	Разделение группы осуществляется следующим образом: 1 обучаемый - оператор АРМа, 1 обучаемый – инспектор, осуществляющий дополнительный радиационный контроль и углубленное радиационное исследование. Остальные участники наблюдают. ИИИ закладывается в один из ящиков, который в свою очередь закладывается в транспортное средство (например в автобус, на котором обучаемые приехали на въезд в зону таможенного контроля).
Организация срабатывания аппаратуры первичного радиационного контроля	Транспортное средство при въезде в зону таможенного контроля вызывает срабатывание СТСО ДРМ «Янтарь» (допускается вызова срабатывания непосредственно поднесением источника к детектору СТСО ДРМ «Янтарь» в момент проезда транспортного средства).
Отработка первичного реагирования	Оператор АРМа фиксирует номер транспортного средства, а также канал, по которому произошло срабатывание. После чего информация передается «инспектору, осуществляющему дополнительный радиационный контроль и углубленное радиационное исследование». Затем отрабатываются действия по установлению транспортного средства в зоне таможенного контроля, контролю товаросопроводительных документов и размещению транспортного средства на специальной площадке (повторный проезд транспортного средства через систему «Янтарь» не осуществляется, однако в комментариях говорится о необходимости таких действий).
Отработка проведения таможенного осмотра с использованием ТС ТК ДРМ (дополнительный радиационный контроль без вскрытия объекта)	Начинается дополнительный радиационный контроль с использованием поискового прибора. На поверхности транспортного средства определяется участок с максимальной интенсивностью излучения. С использованием индивидуального дозиметра измеряется МЭД и оценивается степень радиационной опасности объекта. После этого «инспектор, допущенный к работе с ИИИ» надевает перчатки и с использованием радиометра-спектрометра определяет уровень поверхностного загрязнения альфа- и бета- излучающими радионуклидами. Составляется акт таможенного осмотра.
Отработка проведения дополнительного радиационного контроля в рамках таможенного досмотра	Вскрывается грузовой отсек. Каждый объект (ящик) контролируется поисковым прибором. При выявлении ящика, содержащего ИИИ, с использованием индивидуального дозиметра определяется МЭД и оценивается степень радиационной опасности объекта. После этого должностное лицо, уполномоченное на проведение ТК ДРМ, надевает перчатки и с использованием радиометра-спектрометра определяет уровень поверхностного загрязнения данного объекта альфа- и бета-излучающими радионуклидами. Вскрывается ящик. Каждый объект, содержащийся в ящике, контролируется поисковым прибором. При выявлении ящика, содержащего ИИИ, с использованием индивидуального дозиметра определяется МЭД и оценивается степень радиационной опасности объекта. После этого должностное лицо, уполномоченное на проведение ТК ДРМ, надевает перчатки и с использованием радиометра-спектрометра определяет уровень поверхностного загрязнения данного объекта альфа- и бета- радионуклидами.
Ознакомление с порядком проведения углубленного радиационного исследования	С использованием радиометра-спектрометра осуществляется первичная идентификация выявленного источника ИИ.
Документирование результатов контроля	По результатам таможенного досмотра составляется акт, с отображением результатов измерений. На основании акта таможенного досмотра составляется определение о возбуждении дела об административном правонарушении

«Радиационный контроль пассажиров и багажа»

Осуществляемые мероприятия	Действия группы
Распределение ролей. Подготовка объекта с повышенным уровнем ИИ	Разделение группы осуществляется следующим образом: 1 обучаемый пассажир, 1 обучаемый – инспектор на линии таможенного контроля, 1 слушатель – инспектор осуществляющий дополнительный радиационный контроль и углубленное радиационное исследование. Остальные слушатели наблюдают. ИИИ закладывается в одну из багажных емкостей.
Организация срабатывания аппаратуры первичного радиационного контроля	«Пассажир» проходит в зону таможенного контроля мимо стойки системы «Янтарь» и вызывает ее срабатывание. При установке системы «Янтарь» рядом с досмотровой рентгеновской установкой (ДРУ) срабатывание системы «Янтарь» вызывается при пропуске багажа через ДРУ.
Отработка первичного реагирования	«Инспектор на линии таможенного контроля» останавливает и опрашивает пассажира, а также проверяет сведения, указанные в пассажирской декларации (в случае прохода по красному каналу), после чего предлагает совершить повторный проход. (При установке системы «Янтарь» рядом с ДРУ – повторный пропуск багажа через ДРУ). При повторном срабатывании «пассажиру» объявляют о приостановлении таможенного оформления. «Инспектор на линии таможенного контроля» осуществляет доклад старшему смены (рапорт по результатам таможенного наблюдения) и вызывает должностное лицо, уполномоченное на проведение ТКДРМ. С прибытием последнего ему передаются документы пассажира и докладывается информация о происшедшем, после чего на пульте (Арме) системы «Янтарь» фиксируется канал, по которому произошло срабатывание (гамма или нейтронный).
Отработка проведения таможенного осмотра с использованием ТС ТКДРМ (дополнительный радиационный контроль без вскрытия объекта)	«Инспектор, допущенный к работам с ИИИ» еще раз опрашивает «пассажира», а также уточняет, не проходил ли он лечение радиомедпрепаратами. После чего «пассажир» отводится в сторону от общего пассажиропотока (например, к отдельно стоящему досмотровому столу или в специальную кабину) и начинается дополнительный радиационный контроль с использованием поискового прибора. На поверхности багажной емкости определяется точка с максимальной интенсивностью излучения. С использованием индивидуального дозиметра определяется МЭД и оценивается степень радиационной опасности объекта. После этого должностное лицо, уполномоченное на проведение ТКДРМ, надевает перчатки и с использованием радиометра-спектрометра определяет уровень поверхностного загрязнения багажа альфа- и бета-излучающими радионуклидами.
Отработка проведения дополнительного радиационного контроля в рамках таможенного досмотра	«Пассажиру» предлагается достать предметы, содержащиеся в багаже. Каждый доставляемый предмет контролируется поисковым прибором. При выявлении ИИИ с использованием индивидуального дозиметра определяется МЭД и оценивается степень радиационной опасности объекта. После этого должностное лицо, уполномоченное на проведение ТКДРМ, надевает перчатки и с использованием радиометра-спектрометра определяет уровень поверхностного загрязнения данного объекта альфа- и бета-излучающими радионуклидами.
Ознакомление с порядком проведения углубленного радиационного исследования	С использованием радиометра-спектрометра осуществляется первичная идентификация выявленного источника ИИ. Выявляются сведения, указывающие на наличие признаков совершения административного правонарушения, а именно вид и тип ДРМ.
Документирование результатов	По результатам таможенного досмотра составляется акт, с отображением результатов измерений.

Исходя из содержания предлагаемых нами программ практических занятий, можно заключить, что значительная доля обучения приходится на овладение различными видами технических средств, в основном электронных, что напрямую связано с овладением специалистами так называемыми «цифровые компетенциями». Наличие выявленных нами затруднений в процессе обучения свидетельствует о необходимости определения нормативно-одобренного способа деятельности в изучаемом нами вопросе. Таким образом, на основе экспертного мнения специалистов по таможенному оформлению с определенным опытом работы, можно ускорить процесс овладения основными элементами работы с техническими средствами таможенного контроля радиоактивных грузов.

Подводя итог, считаем нужным отметить, что для практики дальнейшей работы по освоению специалистами ВЭД различных технических средств, заслуживают особого внимания следующие на-

правления в теории системогенеза профессиональной деятельности: наличие совокупности психологических качеств личности, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности, получившие название «Профессионально важных качеств личности (ПВК)», роль мотивации как ведущей внутренней детерминанты субъекта деятельности [2, С.33; 3].

Также считаем актуальным работу по выделению и применению практически успешных способов деятельности должностных лиц таможенных органов, связанных с овладением «цифровыми» компетенциями в практику отрасли на современном этапе в рамках психологии профессионального становления личности, особо отмечающую концептуальные несовпадения этапов профессионализации человека и отдельно отмечающей слабую преемственность между различными этапами сопровождения субъекта труда, разработанную профессором Поваренковым Ю.П. [1].

Библиографический список

1. Поваренков Ю.П. Системогенетический подход к определению предмета и метода психологии профессионального становления личности / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов VI всероссийской научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: ЯГПУ, 2013.
2. Шадриков В.Д., Профессиональные способности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М., 2010. - 291с.
3. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. 1982. Т.3. №5.

УДК 159.922

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Т.В. Зобнина

д.пс.н., профессор кафедры психологии и социальной педагогики
Шуйского филиала ИвГУ
Россия, Шуя

Л.П. Кислякова

к.тех. н., начальник отдела маркетинга и содействия трудоустройству выпускников
Шуйского филиала ИвГУ
Россия, Шуя

Аннотация. Правомерность системного подхода к пониманию осознанной саморегуляции произвольной активности студентов обоснована результатами проведенного авторами исследования взаимосвязей компонентов системы осознанной саморегуляции деятельности студентов - будущих педагогов с их индивидуально-психологическими свойствами: мотивацией достижений, силой воли, творческим потенциалом, локусом контроля.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция произвольной активности, системный подход, студенты - будущие педагоги.

Осознанную саморегуляцию произвольной активности личности рассматривают в научной психологической литературе как процесс, разворачивающийся во времени, включающий в себя ряд взаимосвязанных компонентов (звеньев). К настоящему времени проведен ряд исследований, в которых изучен компонентный состав саморегуляции профессиональной, учебно-профессиональной, спортивной и других видов деятельности. Показано, что взаимосвязи между этими компонентами имеют сложный характер, где деятельность выступает как реализация некоторой программы, определяемой целью, которая вместе с тем эту деятельность регулирует (Б.Г. Ананьев, В.А.Иванников, Е.П. Ильин, А.В. Карпов, О.А. Конопкин, Н.Н. Ланге, Ю.А. Миславский, В.И. Моросанова, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов и др.).

Широкую известность, в частности, получила модель осознанной саморегуляции произвольной активности личности, разработанная научной школой под руководством О.А. Конопкина и включающая в себя следующие компоненты: 1) принятая субъектом цель деятельности, 2) субъективная модель значимых условий, 3) программа исполнительских действий, 4) система субъективных крите-

риев достижения цели, 5) контроль и оценка реальных результатов, 6) решение о коррекции системы саморегулирования [4, 5]. Звенья модели выстроены в логической последовательности, связь между звеньями обусловлена их содержанием. В работах В.И. Моросановой, в частности, широко используется выражение «индивидуальная система осознанной саморегуляции произвольной активности», включающая в себя показатели развития таких регуляторных процессов, как планирование, моделирование, программирование, оценивание и коррекция результатов своей деятельности [7, 8, 9].

В свою очередь, осуществление данных регуляторных процессов предполагает активизацию и поддержание функционирования разных сфер психики: мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой. Все вышесказанное дает основание говорить о возможности системного понимания осознанной саморегуляции произвольной активности личности.

С целью эмпирического обоснования системного понимания осознанной саморегуляции деятельности нами было проведено исследование со студентами Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». В исследовании приняли участие 106 студентов первых-вторых курсов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки, в возрасте 17-19 лет.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязей уровня саморегуляции произвольной активности студентов - будущих педагогов и их индивидуально-психологических качеств: самооценки, мотивации достижений, силы воли, творческого потенциала, локуса контроля.

В процессе исследования использовались следующие методики: «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» (В.И. Моросанова), «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (С.А. Будасси), «Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач» (А.А. Реан), «Диагностика силы воли» (Н.Н. Обозов), «Уровень субъективного контроля» (УСК) (модифицированный вариант опросника Дж. Роттера), методика на выявление творческого потенциала личности [11].

Для изучения взаимосвязей саморегуляции и индивидуально-психологических свойств студентов нами был применен корреляционный и регрессионный анализ. Статистическая обработка полученных в исследовании результатов осуществлялась с помощью программного пакета «SPSS Statistics 17.0». Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты корреляционного анализа
взаимосвязей самооценки, мотивации достижений, творческого потенциала,
локуса контроля студентов - будущих педагогов и уровня саморегуляции деятельности**

Регуляторные процессы	Самооценка	Мотивация достижений	Сила воли	Творческий потенциал	УСК (Ию)
Планирование	0,026	0,400**	0,509**	0,433**	0,238
Моделирование	0,232	0,478**	0,428**	0,196	0,308*
Программирование	0,103	0,367**	0,430**	0,305*	0,430**
Оценка результатов деятельности	0,060	0,517**	0,428**	0,472**	0,421**
Общий уровень саморегуляции	0,107	0,383**	0,318*	0,311*	0,184

Примечание. УСК (Ию) – уровень субъективного контроля (интернальность общая); уровень значимости коэффициента линейной корреляции Пирсона: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Как видно из данных таблицы 1, не выявлено статистически значимых связей между уровнем самооценки студентов и показателями развития регуляторных процессов планирование, моделирование, программирование, оценка результатов деятельности, а также общим уровнем саморегуляции. Данный факт свидетельствует о том, что развитые регуляторные механизмы встречаются у студентов с низкой самооценкой, в то же время студенты с высокой самооценкой могут характеризоваться низким уровнем саморегуляции произвольной активности.

Высокозначимые корреляции ($p < 0,01$) обнаружены между уровнем мотивации достижений и компонентами индивидуальной системы саморегуляции (планирование, моделирование, программирование, оценка и коррекция результатов своей активности), а также между уровнем мотивации достижений и общим уровнем саморегуляции деятельности. Это дает основание говорить о том, что усиление стремления достичь высоких результатов в значимых сферах жизни сопровождается у студентов повышением уровня развития регуляторных процессов и индивидуальной системы саморегуляции в целом.

Тесная взаимосвязь установлена нами также между уровнем проявления силы воли будущих педагогов и уровнем саморегуляции деятельности. При этом положительные корреляции на уровне значимости $p < 0,01$ выявлены между обобщенным показателем силы воли и исследуемыми регуляторными процессами, также положительная корреляция на уровне значимости $p < 0,05$ обнаружена между уровнем проявления силы воли и общим уровнем саморегуляции деятельности. Данный факт говорит о том, что самостоятельное планирование и выполнение деятельности требует от студентов немалых усилий воли.

Наряду с этим в ходе исследования нами были установлены статистически значимые взаимосвязи между уровнем творческого потенциала личности будущих педагогов и такими звеньями процесса саморегуляции, как планирование, программирование, оценка результатов деятельности, а также общим уровнем осознанной саморегуляции произвольной активности. Лишь между уровнем развития такого регуляторного процесса, как моделирование значимых условий деятельности, и уровнем творческого потенциала личности студентов достоверной взаимосвязи не обнаружено, что говорит о преимущественно репродуктивном характере процесса определения значимых для достижения цели внешних и внутренних условий деятельности.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить также статистически значимые взаимосвязи между обобщенным показателем уровня субъективного контроля, инвариантным к частным ситуациям деятельности, и такими регуляторными процессами, как моделирование значимых условий деятельности ($p < 0,05$); программирование предстоящих исполнительских действий, необходимых для достижения поставленной цели ($p < 0,01$); контроль, оценивание и коррекция своей активности ($p < 0,01$).

Выявленные в ходе корреляционного анализа положительные статистически значимые взаимосвязи дали возможность последующего проведения регрессионного анализа с целью изучения функциональной зависимости между исследуемыми переменными. В ходе анализа использовался метод множественной регрессии, позволяющий проанализировать связи между несколькими независимыми переменными (предикторами) и зависимой переменной (откликом). В качестве зависимой переменной был определен общий уровень саморегуляции деятельности, в качестве независимых переменных – мотивация достижений, сила воли, творческий потенциал, уровень субъективного контроля студентов.

Учитывая то, что при проведении регрессионного анализа результативный признак (отклик) должен подчиняться закону нормального распределения, а факторный признак (предиктор) может иметь произвольное распределение, мы проверили распределение значений уровня саморегуляции деятельности на нормальность распределения с помощью одновыборочного критерия Z Колмогорова-Смирнова. Статистика Z составила в нашем случае 0,755. Вероятность Асимпт. знч. (двухсторонняя) была равна 0,619; это значение превышало 0,05, следовательно, эмпирический ряд данных в нашем случае не имел отклонений от нормального распределения.

Значение коэффициента множественной корреляции R между зависимой переменной и набором независимых переменных ($r = 0,718$), взятое из таблицы «Сводка для модели», свидетельствовало о достаточно тесной взаимосвязи между ними. Из таблицы «Дисперсионный анализ» мы получили значение критерия F-Фишера, равное 18,814, и его p -уровень значимости – 0,000. Это означало, что коэффициент корреляции между откликом и предикторами значим, модель регрессии может быть содержательно интерпретирована.

Значение коэффициента детерминации (R -квадрат) было равно 0,524. Это говорило о том, что примерно 52% изменчивости в уровне саморегуляции деятельности студентов можно объяснить различиями в уровне включенных в статистический план независимых переменных, остальные 48% вариации отклика объясняются воздействием не учитываемых в исследовании факторов.

Из таблицы «Коэффициенты» нами были получены значения угловых коэффициентов, свободного члена, стандартизированных коэффициентов регрессии (Бета), критерия t -Стьюдента и их уровни значимости. Эти значения позволили построить линейное уравнение множественной регрессии.

$$\begin{aligned} \text{«Саморегуляция деятельности»} = & 0,623 \times \text{«Мотивация достижений»} + 0,289 \times \text{«Сила воли»} \\ & + 0,283 \times \text{«Творческий потенциал»} + 0,466 \times \text{«Уровень субъективного контроля»} + 5,402 \end{aligned}$$

Полученное уравнение множественной регрессии дает основание рассматривать мотивацию достижений, силу воли, творческий потенциал, уровень субъективного контроля в качестве предикторов общего уровня саморегуляции деятельности студентов и свидетельствует о достаточно выраженном совместном варьировании этих переменных. Наиболее сильное влияние на саморегуляцию деятельности из числа исследуемых предикторов оказывает мотивация достижений.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что существуют взаимосвязи между уровнем развития саморегуляции деятельности студентов - будущих педагогов и их индивидуально-психологическими свойствами: мотивацией достижений, силой воли, творческим потенциалом, локусом контроля. Данные личностные свойства студентов являются предикторами общего уровня саморегуляции их деятельности. Это дает основание рассматривать осознанную саморегуляцию произвольной активности студентов с позиций системного подхода.

Библиографический список

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. СПб.: Питер, 2008. 208 с.
2. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 366 с.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Издательство «Институт психологии РАН». 2004. 422 с.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128 -135.
5. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. №3. С.22-34.
6. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с.
7. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998. 192 с.
8. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. №3. С.132 – 141.
9. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. 713 с.
11. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Академия развития, 1997. 189 с.
12. Carver C.S., Scheier M.F. On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Press, 1998.
13. Morosanova V.I. Extraversion and neuroticism: The typical profiles of Self-regulation // Europ. Psychologist. 2003. Vol. 4. P. 279-288.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Е.П. Ивутина

к.пед.н., доцент кафедры психологии ВятГУ
Россия, Киров

Е.А. Иовлева

бакалавр факультета педагогики и психологии ВятГУ
Россия, Киров

Аннотация. Статья направлена на исследование профессиональной идентичности у студентов. Особенности профессиональной идентичности рассматриваются как часть «профессионального Я». В статье определены стадии формирования профессиональной идентичности; выявлены структурные компоненты профессиональной идентичности у студентов художественных направлений; раскрыты различия и взаимосвязи компонентов профессиональной идентичности у студентов разных курсов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, структурные компоненты профессиональной идентичности, студенты художественных направлений.

На современном этапе развития общества важно учитывать то, что основная часть жизни человека в значительной степени связана с определенной профессией, и личность развивается в контексте профессиональной деятельности и под ее влиянием. Активная позиция личности, где профессионал выступает субъектом труда, характеризуется наличием профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения, принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы (профессионального сообщества) [1]. Именно от адекватности профессиональной идентичности во многом зависит развитие человека, как профессионала и восхождение его как субъекта труда к вершинам профессионализма.

Феномен профессиональной идентичности рассматривался в исследовательских работах отечественных и зарубежных авторов (К. Адамс, В.С. Агеев, А.А. Азбель, О.В. Гавриченко, Г.В. Гарбузова, И.Е. Григорович, Н. В. Евтешина, Е.П. Ермолаева, Д.Н. Завалишина, Ю. П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер и др.)

Отечественные исследователи представляют в своих работах различные конструкты операционализации понятия «профессиональная идентичность»: тождественность с профессиональной группой (Р. Гулина, Ю.А. Кумырина, Л.Б. Шнейдер и др.); часть профессионального Я («Я – концепции») (Э. Ф Зеер, Ю.А. Кумырина, И.Ю. Хамитова, Ю.П. Поваренков и др.); установки на себя, представления о себе в рамках профессии (М.М. Абдуллаева, Е.П. Ермолаева, Т.П. Маралова, И.Б. Субботин, Л.Б. Шнейдер и др.) [7].

В частности, Ю.П. Поваренков рассматривает профессиональную идентичность в качестве критерия развития субъекта как профессионала, свидетельствующую о принятии себя как профессионала; определенной сферы деятельности как способа удовлетворения потребностей и реализации себя; ценностно – нормативных характеристик той или иной профессиональной сферы [6].

Л.Б. Шнейдер, определяет несколько стадий формирования профессиональной идентичности: невыраженная (отсутствие профессионального опыта и общения, четких тактических и стратегических профессиональных целей); выраженная, но пассивная (приобретение первоначального опыта, усвоение первоначального багажа знаний, определение своих возможностей); активная (воплощение в реальность выбранных целей, выработка собственного профессионального стиля, общения); устойчивая (профессиональное самосовершенствование опыта, ощущение собственной профессиональной значимости) [8].

Таким образом, становление профессиональной идентичности – это личностное и профессиональное развитие, экзистенциональное сопряжение человека со своей профессией и принятие себя в профессии.

В высшем учебном заведении студент находится на пути становления профессиональной идентичности, которая является очень сложным процессом и проходит через профессионализацию, через становление профессионала.

Развитие профессиональной идентичности рассматривается через структурные компоненты, характеризующие готовность личности, а именно: мотивационный (ответственность за решение задачи); ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности); операциональный (владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями и др.); волевой (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей); оценочный (оценка своей подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам) [5].

Достаточная выраженность этих компонентов – показатель высокого уровня готовности обучаемого, его активности, самостоятельности в процессе деятельности.

Концепция непрерывного образовательного процесса направлена на обеспечение высокого уровня конкурентоспособности инновационной экономики, поэтому к студенту предъявляются новые требования, как к специалисту своей профессии. В связи с этим в психологии наблюдается интерес к вопросам о выборе той или иной профессии и становлении профессиональной идентичности личности.

Вопрос о профессиональной идентичности студентов художественных направлений является актуальным в связи с малой изученностью в теоретическом аспекте, требующим подкрепления эмпирическими исследованиями.

Одной из особенностей становления профессиональной идентичности, авторы выделяют ранний выбор творческой деятельности в качестве профессиональной, своеобразием профессиональной подготовки (раннее самоопределение себя как профессионала) [4].

В качестве структурных компонентов, направленных на выявление особенностей становления профессиональной идентичности у студентов художественных направлений выступают: мотивационный компонент, как процесс самореализации, постановка учебно-профессиональных целей и планов, профессиональные установки и ожидания от профессиональной деятельности; когнитивный, как

результат самопознания и понимания себя как образ профессионала; эмоциональный компонент, активность к творчеству и интерес к разным сторонам учебной деятельности [2; 3; 8].

Эмпирическое исследование было проведено на базе Вятского государственного университета г. Кирова. В нем приняло участие 102 студента факультета технологий, инжиниринга и дизайна второго, третьего и четвертого курсов. Характеристика выборки: юношей – 38, девушек – 64, в возрасте от 19 до 22 лет.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью методик: «Личный профессиональный план» (Е. А. Климов в адаптации Л. Б. Шнейдер); «Опросник профессиональной идентичности студента» (У.С. Родыгина); «Мотивация профессионального обучения» (В.Г. Каташев); «Смыслоразнонаправленные ориентации» (Д.А. Леонтьев); «Творческий потенциал».

Ответы респондентов были обработаны с помощью программ Microsoft Excel, SPSS Statistics 23 Trial version. Использовались методы математической статистики: корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), выявление различий в уровне исследуемого признака (U критерий Манна – Уитни).

Выявилась следующие особенности изменения профессионального становления параметров профессиональной идентичности на разных курсах обучения.

На втором курсе обучения наблюдается преобладание высокого уровня принятия своей профессии, что характерно, так как выбор профессии обусловлен ранним самоопределением себя как Я – художественный образ.

Представления о будущей профессии подлежат сомнениям на третьем курсе обучения, так как само по себе художественное творчество зачастую воспринимается студентами не так как способ познания, а чаще как способ отдохнуть. В результате мотивационный компонент снижается. Условия деятельности изменяются с идеальных на реальные. Данная закономерность связана с первой производственной практикой, а именно складывается явная недооценка своих возможностей в художественном творчестве и неуверенность эффективного использования своего творческого потенциала применительно к практической профессиональной деятельности.

Становление профессиональной идентичности на четвертом курсе обучения у студентов художественных направлений характеризуется следующими особенностями: наличием у большинства студентов высокого уровня профессиональной идентичности; позиционирование себя как сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора; сформированного индивидуального стиля деятельности для достижения своих профессиональных целей и представлений о ее смысле. При этом отмечается высокая значимость связи между профессиональной идентичностью и уровнем художественного потенциала.

По результатам проведенного исследования разработаны рекомендации, направленные на успешное формирование профессиональной идентичности в период профессионального обучения. Результаты исследования легли в основу разработки рекомендаций в формате Программы по регуляции формирующейся профессиональной идентичности, проектированию положительного образа своей профессии, стимулированию творческого потенциала.

Наиболее перспективным, на наш взгляд, является понимание идентичности как динамической структуры, которая развивается на протяжении всей жизни человека, причем это развитие осуществляется нелинейно и неравномерно, а проходит через преодоление кризисов идентичности.

Библиографический список

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2004. 18 с.
2. Виноградов А.Н. Особенности личностной идентичности студентов-дизайнеров на разных этапах обучения // Вестник Самарского государственного технического университета, 2015. № 2. С. 26–33.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества // учеб. пос. для вузов. М.: Академический проект: Культура, 2005. 304 с.
4. Магидович М.Л. Профессиональная идентичность художника и социокультурные механизмы ее формирования: автореф. дис. ... доктор. соц. наук. СПб, 2005. 54 с.
5. Мищенко Т.В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества в России. Ярославль, 2003. С. 168 – 176.

6. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002. 160 с.
7. Родыгина У.С. Психологические особенности студентов психологов с разными типами профессиональной идентичности // Вестник Вятского гос. ун – та. 2007. № 17. С. 127 – 130.
8. Шнейдер Л.Б. Идентичность: хрестоматия // Сост. Л.Б. Шнейдер. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. 272 с.

УДК 159.9

БАЗОВАЯ ЦЕННОСТЬ КАК РЕГУЛЯТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД И МЧС

К.В. Карпинский

д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ
Республика Беларусь, Гродно

Аннотация. В статье теоретически определена психологическая сущность базовой ценности и базового нигилизма как индивидуально-психологических свойств (диспозиций) личности, выражающих ее общее смысловое отношение к жизни. Эмпирически изучена функциональная роль этих базовых личностных свойств в смысловой регуляции профессиональной деятельности сотрудников милиции и спасателей, которая объективно направлена на защиту и спасение человеческой жизни. Установлено, что высокий уровень развития (выраженности) базовой ценности у представителей данных профессиональных групп является коррелятом их субъективного профессионального благополучия. Полученные результаты объясняются с позиций концепции ценностной конгруэнтности личности, профессиональной деятельности и организации («person – job – organization fit»).

Ключевые слова: базовая ценность, базовый нигилизм, смысл жизни, субъективное профессиональное благополучие.

Работа органов внутренних дел (ОВД) и подразделений Министерства по чрезвычайным ситуациям (МЧС), а, значит, и профессиональная деятельность их сотрудников объективно направлена на защиту общественных ценностей – всей совокупности материальных и нематериальных условий индивидуальной и общественной жизнедеятельности, которые обеспечивают безопасное существование и устойчивое прогрессивное развитие личности, общества и государства. Одной из высших общественных ценностей, находящихся под охраной ОВД и МЧС и определяющих направленность профессиональной деятельности их сотрудников, является *ценность человеческой жизни*.

Как показывают исследования в рамках психологии труда и организационной психологии, профессиональная продуктивность, развитие, благополучие и здоровье работника существенно зависят от соответствия (конгруэнтности) его личностных ценностей и корпоративных ценностей организации, а шире – групповых ценностей того профессионального сообщества, к которому он принадлежит, и того рода и вида профессиональной деятельности, которую он выполняет.

Конкретизируя эту общую закономерность, можно предполагать, что сформированность ценностного отношения к жизни является важнейшим условием полноценной ценностно-смысловой регуляции профессионального труда работников, стоящих на страже человеческой жизни как ценности общества и государства. По логике данной гипотезы, индивидуальный уровень сформированности и сохранности (или, напротив, неразвитости и деформации) данного личностно-смыслового образования должен обуславливать переживание осмысленности профессиональной деятельности, а также субъективную увлеченность и удовлетворенность ею со стороны работника.

В психологической науке ценностная проблематика интенсивно разрабатывается в общепсихологическом (психологическая природа и сущность ценностей, их место в структуре сознания и личности, функции в регуляции человеческой деятельности) и множестве отраслевых аспектов (онтогенетическое развитие и формирование, социально-психологическая обусловленность, индивидуальные различия ценностей и т.д.). При этом основное внимание исследователей сосредоточено на частных, парциальных, конкретных ценностях – отдельных объектах и явлениях мира, приобретающих предельную личностную, групповую или общественную значимость в контексте существования и развития индивидуального, коллективного или социетального субъекта. До сих пор на конкретно-

психологическом уровне малоизученным остается ценностное отношение отдельных людей и их групп к такому объекту, как индивидуальная человеческая жизнь, т.е. ценность жизни как таковой.

Между тем, ценность жизни, в том числе человеческой, является предметом специального рассмотрения для целого ряда исторически возникших философско-антропологических и этикомировоззренческих учений, в первую очередь, такого течения европейской философии как философия жизни (Ф. Ницше, А. Бергсон, В. Дильтей и др.). В русле данного течения наиболее завершенной философской системой, возводящей жизнь в ранг высшей абсолютной ценности, является «этика благоговения перед жизнью» А. Швейцера [8]. В психологии ценностное отношение человека к собственной жизни как целостности целенаправленно анализируется лишь в двух подходах: в экзистенциально-аналитической концепции ценностей А. Лэнгле [6] и в концепции смысла жизни как системного смыслового образования личности К.В. Карпинского [1; 3].

В рамках последнего из названных подходов отношение человека к собственной жизни как ценности обозначается понятием «*базовая ценность*». Базовая ценность считается личностным новообразованием раннего онтогенеза, в котором «сконденсирован» опыт осмысления жизни в детском возрасте. Базовая ценность входит в психологическую структуру смысла жизни и образует его фундамент, на котором в более поздних возрастах складываются конкретные смысловые ценности. Смысл жизни, таким образом, определяется не только как ценностное личностное отношение к отдельным явлениям, сферам и сторонам своей жизни (семья, работа, дружба и т.п.), но и как ценностное отношение к жизни в целом безотносительно к ее конкретным условиям и обстоятельствам.

Базовая ценность кристаллизует позитивный смысловой опыт, являющийся дериватом успешного удовлетворения индивидуальных потребностей в ходе построения и реализации жизненных отношений. Антагонистом базовой ценности, с точки зрения смыслового содержания и функций в регуляции человеческого поведения, выступает *базовый нигилизм*. Он консервирует негативный смысловой опыт, производный от неуспешных попыток выстраивания жизненных отношений и, как следствие, затрудненного удовлетворения и фрустрации индивидуальных потребностей на начальных стадиях онтогенеза. Раздельность позитивной и негативной модальностей смыслового опыта личности и структурно-функциональная дифференциация личностных образований, обеспечивающих его накопление, хранение и воспроизводство, является твердо установленной фундаментальной закономерностью, которая прослеживается не только в случае базовой ценности и базового нигилизма, но также позитивного и негативного аффекта, мотивации приближения и избегания, положительных и отрицательных компонентов самоотношения личности и др.

С учетом данного обстоятельства важно подчеркнуть, что базовая ценность и базовый нигилизм – это не два противоположных полюса одного личностного свойства, а два относительно независимых свойства, которые характеризуют разные измерения (модальности) раннего смыслового опыта личности. Отсюда следует, что индивидуально-психологические особенности и различия между людьми задаются неповторимым сочетанием уровней выраженности каждого из этих свойств. О сформированности и сохранности базовой ценности свидетельствует целый ряд субъективных и поведенческих проявлений: позитивная жизненная философия, позитивные жизненные чувства (жизнелюбие, жизнерадостность и т.д.), общая жизнеутверждающая направленность поведения и деятельности человека, а также высокий жизненный тонус и энергетика (витальность). Низкий уровень выраженности этих когнитивных, аффективных, конативных и тоническо-энергетических проявлений у конкретной личности указывает на неразвитость или недоразвитость базовой ценности, но еще не означает высокого уровня базового нигилизма.

Равно как и другие базисные свойства и подструктуры личности (базовое доверие, базовая надежда, базовое самоотношение и др.), базовая ценность характеризуется высокой латентностью, генерализованностью и временной стабильностью. Тем не менее, ее формирование и преобразование за пределами детского возраста возможно как литическим путем в результате длительного накопления множественных изменений смыслового опыта личности, так и критическим путем вследствие воздействия на личность сверхсильных и относительно краткосрочных позитивных и негативных событий [2].

На основе изложенного подхода было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи базовой ценности и психологических показателей профессионального благополучия у работников, деятельность которых направлена на защиту и спасение человеческой жизни. Показателями профессионального благополучия служили осмысленность профессиональной деятельности, увлеченность работой и удовлетворенность карьерой. В качестве испытуемых выступили представители двух профессиональных групп: сотрудники ОВД (97 человек в возрасте от 22 до 47 лет, 93 мужчины и 4 женщины) и сотрудники аварийно-спасательных подразделений МЧС (66 человек в возрасте от 19 до 39

лет, все мужчины) г. Гродно и Гродненской области. Несмотря на объективно разный характер профессиональной деятельности, их существенно сближает направленность на охрану и спасение человеческой жизни. Испытуемые тестировались с помощью следующих методик: 1) «Шкала базовой ценности» (ШБЦ) [1]; 2) сокращенная 8-пунктовая версия «Утрехтской шкалы увлеченности работой» (UWES) в модификации Е.Ю. Мандриковой [7]; 3) «Шкала удовлетворенности карьерой» (ШУК) [5]; 4) «Метафоры профессиональной деятельности» (МПД) [4]. Результаты корреляционного анализа полученных данных представлены в таблице.

	Увлеченность работой	Удовлетворенность карьерой	Позитивный смысл профессии	Негативный смысл профессии	Бессмысленность профессии
Базовая ценность	0,46***	0,41***	0,51***	-0,08	-0,16*
Базовый нигилизм	-0,37***	-0,32***	-0,19*	0,13	0,29**

Примечания: * $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,001$

В целом результаты исследования свидетельствуют, что базовая ценность, подразумевающая ценностное отношение субъекта к собственной жизни, является значимым коррелятом профессионально-психологического благополучия сотрудников ОВД и МЧС, профессиональная деятельность которых направлена на охрану и сбережение человеческой жизни как высшей общественной ценности. Высокий уровень базовой ценности сопряжен с увлеченностью работой, удовлетворенностью карьерой и позитивной осмысленностью профессиональной деятельности. Высокий уровень базового нигилизма, предполагающий общую жизнеотрицающую позицию в отношении, прежде всего, индивидуальной жизни, является фактором дисрегуляции профессиональной деятельности для сотрудников ОВД, МЧС и других специалистов, призванных в силу должностных обязанностей охранять и спасать человеческую жизнь.

Таким образом, эмпирически обнаруженные взаимосвязи базовой ценности и базового нигилизма с компонентами субъективного профессионального благополучия сотрудников ОВД и МЧС вписываются в общую закономерность, известную в психологии труда и организационной психологии как принцип взаимосоответствия (конгруэнтности) личности, профессии и организационного контекста («person – job – organization fit»).

Исследование выполнено при поддержке проекта БРФФИ Г17Р-048 от 30.04.2016 г.

Библиографический список

1. Карпинский К.В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности. Гродно: ГрГУ, 2016. 539 с.
2. Карпинский К.В. Оценочная функция смысла жизни // Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы / под ред. В.Э. Чудновского. Гродно: ГрГУ, 2014. С. 71–118.
3. Карпинский К.В. Психологическая структура индивидуального смысла жизни // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3. Псіхалогія. 2016. Т. 6. № 3. С. 129 – 139.
4. Карпинский К.В., Гижук Т.В. «Метафоры профессиональной карьеры»: новый метод диагностики личностного смысла профессии // Психологическая диагностика. 2015. № 2. С. 25 – 41.
5. Карпинский К.В., Гижук Т.В. Шкала удовлетворенности карьерой: разработка и психометрическая апробация // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 101 – 116.
6. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция. Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. 332 с.
7. Мандрикова Е.Ю. Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 4. С. 2 – 22.
8. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / перевод с нем. А.А. Гусейнова. М.: Прогресс, 1992. 576 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Н.А. Кирилычева

к.пс.н., магистрант ЯГПУ
Россия, Ярославль

Т.В. Ледовская

к.пс.н., доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье эмпирически доказано, что существуют различия в особенностях межличностных отношений у студентов с разным уровнем академической успеваемости. Было выявлено, что студенты с высоким уровнем академической успеваемости более общительны, стремятся занять руководящую позицию, находятся в центре всеобщего внимания, нежели их сверстники с низким уровнем успеваемости.

Ключевые слова: межличностные отношения, успеваемость, тревожность, агрессивность, стрессоустойчивость, студенты.

Межличностные отношения человека любого возраста играют существенную роль в становлении и развитии его личности и деятельности. В последнее время проблема взаимоотношений людей является актуальной и востребованной в психолого-педагогической сфере [1]. Проблему межличностных взаимоотношений подробно изучали такие ученые как: В.В. Абраменкова, И.В. Дубровина, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина, Д.И. Фельдштейн и др. В ходе многочисленных исследований в этой области накоплено большое количество данных применительно к дошкольному и подростковому возрастам [5]. Юношеский возраст наименее изучен с этой точки зрения и остается открытым периодом в генетической линии развития межличностных отношений. Поскольку ведущей линией развития этого возраста является учебно-профессиональная деятельность, то исследования, касающиеся данного возрастного периода, были направлены преимущественно на изучение психологических способностей, связанных с ней: психологический климат в коллективе, взаимоотношения студентов между собой, а также их личностные особенности (тревожность, агрессивность, стрессоустойчивость). Общение и отношения со сверстниками исследовались в основном в рамках учебной деятельности, как эффективные средства ее организации (Г.А. Цукерман и др.) [2]. Но, помимо общения в рамках учебы в вузе, студенты вступают в достаточно сложные межличностные отношения между собой, и психологические особенности этих отношений остаются недостаточно изученными.

Успешность обучения в вузе во многом определяет профессиональное становление личности, ее будущее, поскольку именно в этом возрасте человек склоняется к той или иной профессиональной области, где впоследствии проведет большую часть своей жизни [4]. Таким образом, актуальность исследования заключается в следующем: межличностные отношения человека любого возраста являются основой для становления и развития его личности. При построении учебного процесса необходимо точно знать от чего зависит уровень успеваемости и создать условия для достижения более высоких результатов. Особую значимость это приобретает в учреждениях высшего профессионального обучения [3].

В нашем исследовании общую выборочную совокупность составили студенты 1 и 2 курса факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Всего в исследовании участвовало 44 человека. С целью решения поставленных задач были использованы следующие методы и методики: Эмпирические (психодиагностические методы (тесты, опросники, социометрия): методика на изучение психологического климата в коллективе Л. Д. Столяренко, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, социометрическая методика Дж. Морено, академическая успеваемость. Статистические методы обработки данных: коэффициент корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, качественный анализ полученных результатов.

В ходе эмпирического исследования перед нами стояло несколько задач:

1) *Определить, на каком уровне развития находятся межличностные отношения и их компоненты у студентов вуза?*

Результаты первичной статистической обработки показали, что 50% (25 чел.) испытуемых обладает авторитарным типом личности, это означает, что они обладают диктаторским, властным, деспотическим характером, сильным типом личности, которая лидирует во всех типах групповой деятельности; окружающие отмечают эту властность, но признают ее. 25% (11 чел.) испытуемых обладают дружелюбным типом, это характеризует их как гибких, готовых к сотрудничеству личностей; такие люди стремятся быть в согласии с мнением окружающих. 13% (6 чел.) испытуемых обладают альтруистическим типом межличностных отношений, что значит, что они всегда стремятся помочь людям, даже ценой собственных интересов. 5% (2 чел.) испытуемых обладают эгоистичным типом, что означает, что такие люди стремятся быть «над всеми», но одновременно в стороне ото всех; они самовлюбленны и расчетливы, все трудности привыкли перекладывать на окружающих. Также 5% (2 чел.) испытуемых обладают зависимым типом, что значит, что такие люди зачастую не уверены в себе, излишне тревожны. 2% (1 чел.) обладает агрессивным типом, что характеризует его как жесткого и враждебного по отношению к окружающим человека.

Полученные результаты могут объясняться тем, что тип межличностных отношений зависит от многих факторов, например, от темперамента студентов, их настроения в данный момент, обстановки в коллективе, от ступни образования и т. д.

Результаты социометрического исследования показали, что 61% (27 чел.) испытуемых имеют социометрический статус «предпочитаемых», что означает, что такие студенты находятся в центре межличностных коммуникаций. 23% (10 чел.) испытуемых имеют статус «пренебрегаемых», это люди, получившие очень мало положительных выборов и много отвержений со стороны других членов группы; пренебрегаемые относятся к категории непопулярных членов группы. 11% (5 чел.) испытуемых получили статус «изолянтов», это те люди, которые практически не существуют для группы: у них отсутствуют как положительные выборы, так и отвержения. И, 5% (2 чел.) испытуемых имеют статус «звезды», это субъекты, являющиеся в высшей степени эмоционально привлекательными для других членов группы, получившие в социометрическом исследовании наибольшее количество положительных выборов от других членов группы, выбираемые другими популярными членами группы. Такие результаты могли получиться в связи с особенностями психологического климата в коллективе, его однородностью/неоднородностью, общим количеством человек в группе, и т. д. Социометрический статус – это результат многофакторного эмоционально-сплоченного отношения членов группы к моральным, деловым, личным и другим качествам данного индивида.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что тип межличностных отношений в группах в целом неравномерен, психологический климат неустойчиво благоприятный.

2) *Определить, имеется ли взаимосвязь между особенностями межличностных отношений и уровнем академической успеваемости студентов вуза.*

Результаты исследования показали, что статистически значимая сильная связь была обнаружена между успеваемостью и дружелюбным типом отношений ($r=0,85$ при $p \leq 0,05$), альтруистическим типом отношений ($r=0,76$ при $p \leq 0,05$). Также получена корреляция между психологическим климатом в коллективе и уровнем успеваемости ($r=0,96$ при $p \leq 0,05$). Такие результаты могут объясняться тем, что при благоприятных отношениях в коллективе у студентов повышается мотивация к учебе, они ощущают поддержку близкого человека. Социальная среда в целом оказывает социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента со стороны учебной группы, в которую он входит, а также со стороны других социальных групп, с которыми он непосредственно взаимодействует в процессе обучения в вузе.

3) *Определить, имеются ли различия в особенностях межличностных отношений у студентов с разным уровнем академической успеваемости.*

С помощью U-критерия Манна-Уитни было выявлено, что студенты с высоким уровнем академической успеваемости более авторитарны, т.е. стремятся занять руководящую позицию ($U=65,5000$ при $p \leq 0,05$), стремятся находиться в центре всеобщего внимания ($U=29,000$ при $p \leq 0,05$), нежели их сверстники с низким уровнем успеваемости, важным компонентом межличностных отношений, который играет положительную роль в высоком уровне успеваемости, является дружелюбие ($U=45,000$ при $p \leq 0,05$) и альтруизм ($U=53,000$ при $p \leq 0,05$). Также можно утверждать, что благоприятный психологический климат в коллективе приводит к статистически значимому увеличению результативности обучения ($U=56,500$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, в ходе исследования, были сделаны следующие выводы: Межличностные отношения имеют ряд особенностей, которые реализуются в группе в процессе общения в зависимости от различных факторов, влияющих на них. Уровень академической успеваемости зависит от многих

факторов, один из которых - особенности межличностных отношений в студенческой группе. Было выявлено, что студенты с высоким уровнем академической успеваемости более общительны, стремятся занять руководящую позицию, находятся в центре всеобщего внимания, нежели их сверстники с низким уровнем успеваемости, а психологический климат в коллективе оказывает определяющую роль в успешности обучения.

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. [Текст] / Б.Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1980. - Т.1.- 230с., Т.2.- 280с.
2. Коломенский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я.Л. Коломенский. - М.: Академия, 2006. - 350 с.
3. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. - М.: Знание, 2007. - 179 с.
4. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. - СПб.: ЗАО Изд-во «Питер», 1999. - 416с.
5. Сольнин, Н.Э., Шейнова, Е.А. Взаимосвязь личностных особенностей подростков с типом межличностных отношений в группе [Текст] / Н.Э. Сольнин, Е.А. Шейнова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : сборник научных трудов VI международной научно-практической конференции, 20-21 октября 2015 г., г. Ярославль / под науч. ред. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2015. - С. 230-232.
6. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст] / Л.Д. Столяренко. - Ростов на Дону: Феникс, 2007. - 671 с.

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

П.А. Кисляков

д.пс.н., заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии РГСУ
Россия, Москва

Е.А. Шмелева

д.пс.н., заместитель директора по научной работе Шуйского филиала ИвГУ
Россия, Шуя

Аннотация. В статье проанализированы социально-профессиональные навыки, востребованные в современных условиях развития экономики и рынка труда. Делается вывод о согласованности социально-профессиональных навыков с психологической безопасностью личности. Представленные результаты исследования сформированности у студентов-выпускников таких социально-профессиональных навыков, как готовность к риску и толерантность к неопределенности, а также жизнестойкость.

Ключевые слова: социально-профессиональные навыки, психологическая безопасность, готовность к риску, толерантность к неопределенности, жизнестойкость.

Современное развитие российского общества, характеризующееся ростом напряженности в социальном взаимодействии и экономическими изменениями, определяет постановку проблемы карьерного и профессионального развития как одной из значимых на сегодняшний день. Изменения условий труда, цифровизация экономики приводят к необходимости разработки новых методов и форм, касающихся успешного и эффективного взаимодействия в профессиональной среде. По мнению аналитиков, технологический прогресс в ближайшие годы коренным образом отразится на состоянии 26 млн. рабочих мест: 6 млн. из них пропадут в принципе, а к другим 20 млн. будут предъявляться совершенно новые требования, в том числе требования к социальной и профессиональной компетентности.

Современное российское общество ориентировано на «экономического человека», успешного индивида, получающего прибыль, осознающего тенденции личностного, профессионального и карьер-

ерного роста. Так, Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена в 2011 г.) в число основных задач относит создание условий для формирования у граждан компетенций инновационной деятельности, а именно способности и готовности к профессиональной мобильности, способности к критическому мышлению, способности и готовности к разумному риску, креативности и предприимчивости, умения работать самостоятельно, готовности к работе в команде и в высококонкурентной среде и др.

На Всемирном экономическом форуме в Давосе (2016) были названы 10 профессиональных навыков, которые будут актуальны до 2020 года. В их числе: комплексное многоуровневое решение задач (complex problem solving), т.е. владение системным, целостным подходом к решению производственных задач; критическое мышление (critical thinking), т.е. навыки отбора информации, готовность ставить под сомнение поступающую информацию, чтобы понять, что является действительно ценным и внушающим доверия; креативность (creativity), т.е. способность найти нестандартный подход к решению задач; управление людьми (people management), в том числе умение мотивировать сотрудников, урегулировать конфликты и пр.; навыки взаимодействия с людьми (coordinating with others); эмоциональный интеллект (emotional intelligence), т.е. способность понимать эмоции, намерения и мотивацию других людей и свои собственные, а также умение управлять своими эмоциями и эмоциями других людей; суждение и скорость принятия решений (judgment and decision making), особенно в условиях неопределенности; клиентоориентированность (service orientation) или направленность на оказание качественного сервиса; умение вести переговоры (negotiation); когнитивная гибкость (cognitive flexibility), способность быстро переключаться с одной задачи на другую, а также обдумывать несколько задач одновременно. Таким образом, на национальном и международном рынке труда востребованы так называемые социальные навыки (Soft Skills).

Запрос на ключевые для современной экономики социально-профессиональные навыки обуславливает их формирование и развитие у специалистов. Эти личностные ресурсы входят одновременно в фонд развития корпоративной безопасности и социально-психологической безопасности личности. Корпоративная безопасность является результатом многоуровневых отношений и взаимодействий в континууме «человек – организация» и «организация – общество». Если вектор развития человека в социально-профессиональной группе совпадает с возможностями, предоставляемыми организацией, происходит идентификация человека с организацией и у него развиваются ответственность, доверие, приверженность и принадлежность организации [1, 2, 4].

Среди психологических ресурсов безопасности личности, составляющих ее психологический капитал, выделяют те, которые имеют отношение к системе представлений человека о себе, о мире, о цели своего существования, в т.ч. как субъекта профессиональной деятельности. К психологическим ресурсам безопасности личности относятся критичность мышления и информационно-психологическая устойчивость, просоциальность, толерантность к неопределенности, социальная антиципация, стрессоустойчивость, социальная ответственность и пр.

Социально-профессиональные навыки в структуре социально-психологической безопасности обеспечивают мобилизацию внутренних ресурсов человека для успешного выполнения профессиональной деятельности, в т.ч. в ситуации неопределенности, а также способность к самодиагностике, самоконтролю, самоуправлению, самодисциплине.

Дивергентное мышление, свойственное инновационной личности, умение продуктивно искать, отбирать и использовать информацию для получения практического эффекта от создаваемого продукта, способность предвидеть потенциальные возможности и риски от внедрения инноваций и быть психологически устойчивым характеризуют социальные навыки и свойства социально-психологической безопасности личности [3].

Ряд вышеперечисленных личностных характеристик стали предметом нашего изучения.

В исследовании приняли участие 412 студентов-выпускников. Цель исследования состояла в выявлении уровня таких социально-профессиональных качеств, как толерантность к неопределенности, жизнестойкость, склонность к риску и мотивация к избеганию неудач в структуре психологической безопасности личности.

Толерантность к неопределенности – личностная черта, обуславливающая поведение человека в ситуации неопределенности. Человек, толерантный к неопределенности, может чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой энтропии. Он способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации часто берет на себя ответственность, способен принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи. В непривычной ситуации он видит возможность развития и проявления своих способностей и навыков.

Исследование уровня толерантности к неопределенности студентов осуществлялось с использованием методики TAS (Tolerance Ambiguity Scale), в адаптации Г.А.Солдатовой. Проведенное исследование показало, что студенты набрали 56,5% по шкале новизны, 27,4% - по шкале сложности и 16,1% - шкале неразрешимости. По опроснику Маклейна 75,5% студентов, продемонстрировали средний и высокий общий уровень толерантности к неопределенности. Можно сделать вывод о способности продуктивно действовать в ситуациях, связанных с недостатком информации, готовности брать на себя ответственность, принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи. Понимание возможности развития и проявления своих способностей и навыков в таких ситуациях осознается большей частью студентов.

В качестве характеристики социально-психологической безопасности личности жизнестойкость характеризует меру преодоления личностью заданных обстоятельств, меру прилагаемых усилий по работе личности над собой и над обстоятельствами своей жизни. Жизнестойкость как личностная переменная, опосредует влияние стрессогенных факторов на соматическое и психологическое здоровье, возможность преодоления различных стрессов, поддержание высокого уровня физического и психического здоровья, а также с оптимизм, самоофективность и удовлетворенность собственной жизнью.

Для изучения уровня жизнестойкости применялся тест С. Мадди. В ходе исследования получен вывод о том, что у 80% студентов жизнестойкость сформирована на среднем и высоком уровнях. Благодаря такому компоненту как "вовлеченность" они убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности, они получают удовольствие от собственной деятельности, они постоянно заняты, и это им нравится. У студентов также на высоком уровне выражен такой компонент жизнестойкости как «принятие риска» - убежденность человека в том, что все, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Студенты более склонны рассматривать жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, рискуя при этом, считая стремление к комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. Они не боятся неожиданностей, видя в них интерес к жизни, и охотно берутся воплощать даже самые смелые идеи.

Склонность к риску нами рассматривается как личностная черта или как активность личности, направленная навстречу возможной опасности. Склонность к риску в профессиональной деятельности обозначает направленность личности, эмоциональное предпочтение к подобному роду действий и ситуаций, связанных с риском ошибки, выбор вариантов альтернатив, сопряженных с большей вероятностью угрозы потери.

Для изучения склонности к риску мы использовали методику диагностики личностной креативности Е.Е.Туник по шкале "Склонность к риску". Проведенное исследование показало, что около 30% студентов обладают низким уровнем склонности к риску. Для таких студентов риск ошибиться представляет личностную психологическую угрозу, возможно зачастую сдерживающую попытки реализации собственных инновационных идей, затрудняет раскрытие личностного и профессионального потенциала, ограничивая межличностные контакты.

Таким образом, проведенное исследование показало, что социально-профессиональные навыки будущих специалистов сопряжены с психологическими факторами их безопасности. Современное общество с развивающейся цифровой экономикой является обществом транзитивного типа и предполагает формирование у субъектов профессиональной деятельности ключевых социальных навыков. Новый тип «экономического человека» – профессионала, предусматривает уверенность и способность преодолевать жизненные препятствия, веру в возможность регулирования и прогнозирования социальной жизни, наличие творческой личности как личного качества и креативного мышления, способность ориентироваться в состоянии неопределенности и определять допустимую степень риска, способность к рефлексии и самоанализу. В исследовании выявлено, что уровень толерантности к неопределенности, жизнестойкости, склонности к риску у значительной части студентов, в определенной мере обеспечивая их личностный комфорт и безопасность, сдерживают развитие инновационного потенциала, создавая конфликт между социальным запросом на инновационную личность и ее готовностью ответить на этот запрос.

Библиографический список

1. Беляев В.П., Валиев Н.Г., Халилу Х. Психология обеспечения корпоративной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. №4. С. 53-58.
2. Донцов А.И., Зинченко Ю.П. Корпоративная безопасность в условиях глобализации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. №4. С. 12-16.

3. Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Психология развития инновационного потенциала личности и субъекта профессиональной деятельности // Психология развития человека как субъекта деятельности. Под. ред. П.А. Кислякова. М.: Издательство «Русайнс», 2016. С. 7-79.
4. Макеева А.Г. Сопровождение психологической безопасности социальной среды организации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.Г. Герцена. 2009 №112. С. 276-279.

УДК 378:316.6

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В КАРЬЕРНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

М.С. Ковалевич

к.пед.н., доцент кафедры педагогики БрГУ
Республика Беларусь, Брест

Аннотация. В статье представлены результаты изучения значимости интеллектуальной компетентности в профессиональном и карьерном развитии будущих специалистов в области дошкольного образования. Представлен опыт повышения профессиональной компетентности будущих специалистов БрГУ имени А.С. Пушкина.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, интеллектуальная компетентность, профессиональная подготовка, компетентностный подход, инструментальные, межличностные, системные компетенции.

В условиях рыночной экономики активно формируется образовательная парадигма, в рамках которой качество современного образования определяется тем, насколько у выпускника вуза развиты компетенции. *Компетентностный подход* дает возможность согласовать ожидания выпускников и работодателей.

Наиболее полно и системно становление компетентностной парадигмы, начиная с Н. Хомского и Дж. Равена и заканчивая проектом Tuning, представлено в работах И.А. Зимней и Н.В. Дроздовой [1; 2]. Общеввропейский подход к проектированию компетенций, который получил название Tuning Education Structures in Europe, был разработан по инициативе университетов Гронингена (Нидерланды) и Деусто (Бильбао, Испания). Согласно проекту Tuning принято выделять три группы компетенций: *инструментальные, межличностные и системные*. Инструментальные компетенции включают: когнитивные способности, методологические способности, технологические умения, коммуникативные компетенции.

Практическая актуальность проблемы определяется запросами в области системы образования и связана с разработкой новых методов оценивания и развития интеллектуальных ресурсов личности студентов, как будущих профессионалов. В этой связи компетентностный подход позволяет устранять *противоречия* между ориентацией на общее интеллектуальное развитие и направленностью на практико-ориентированные достижения в конкретной профессиональной деятельности.

С целью изучения значимости интеллектуальной компетентности в профессиональной подготовке будущих специалистов нами было проведено исследование, в котором приняло участие 34 студента 4 курса Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, обучающиеся по специальности «Дошкольное образование». Испытуемым для анализа было предложено 30 универсальных компетенций (из них 10 инструментальных, 8 межличностных и 12 системных), которые необходимо было проранжировать в порядке их приоритетности для работы по избранной профессии, присвоив самый низкий балл наиболее приоритетной компетенции (табл. 1). Как следует из таблицы, наиболее значимые инструментальные компетенции для будущих специалистов в области дошкольного образования: базовые знания в различных областях, способность к организации и планированию; тщательная подготовка по основам профессиональных знаний. Способность к анализу и синтезу, принятие решений и навыки управления информацией заняли достойные 4, 5, 6 позиции среди 10 заявленных.

Таблица 1.

**Ранжирование инструментальных компетенций будущих специалистов
в области дошкольного образования**

№	Компетенции	Ранг	Средний балл
1	способность к анализу и синтезу	4	4,64
2	способность к организации и планированию	2	4,11
3	базовые знания в различных областях	1	4,00
4	тщательная подготовка по основам профессиональных знаний	3	4,17
5	письменная и устная коммуникация на родном языке	8	5,94
6	знание второго языка	9	6,35
7	элементарные навыки работы с компьютером	10	7,29
8	навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников)	6	5,70
9	решение проблем	7	5,23
10	принятие решений	5	4,88

Результаты ранжирования межличностных компетенций представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Ранжирование межличностных компетенций будущих специалистов
в области дошкольного образования**

№	Компетенции	Ранг	Средний балл
1	способность к критике и самокритике	1	2,93
2	работа в команде	3	3,31
3	навыки межличностных отношений	2	3,00
4	способность работать в междисциплинарной команде	5	4,81
5	способность общаться со специалистами из других областей	7	5,50
6	способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия	8	5,93
7	способность работать в международной среде	6	5,31
8	приверженность этическим ценностям	4	4,25

В группе *межличностных компетенций* самый высокий 1 ранг имеет способность к критике и самокритике. Навыки межличностных отношений и работа в команде по праву заняли достойные 2 и 3 позиции.

Будущие специалисты в области дошкольного образования привержены к этическим ценностям и способны работать в междисциплинарной команде и международной среде.

Результаты ранжирования системных компетенций представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Ранжирование системных компетенций будущих специалистов
в области дошкольного образования**

№	Компетенции	Ранг	Средний балл
1	способность применять знания на практике	1	2,94
2	исследовательские навыки	4	5,58
3	способность учиться	2	3,00
4	способность адаптироваться к новым ситуациям	7	6,47
5	способность порождать новые идеи (креативность)	6	6,05
6	Лидерство	11	8,11
7	понимание культур и обычаев других стран	12	7,82
8	способность работать самостоятельно	5	5,70
9	разработка и управление проектами	9	7,23
10	инициативность и предпринимательский дух	10	7,94
11	забота о качестве	3	4,70
12	стремление к успеху	8	6,52

Способность применять знания на практике, способность учиться, забота о качестве и исследовательские навыки заняли 4 первых позиции у будущих дошкольных работников. Достаточно актуальны: способность работать самостоятельно, креативность, способность адаптироваться к новым ситуациям.

Таким образом, компетенции, относящиеся к интеллектуальной компетентности, выделенные в рамках общеевропейского подхода к проектированию компетенций, относятся к наиболее значимым компетенциям, по мнению студентов-дошкольников.

Эти данные подтверждают значение интеллектуальной компетентности для профессиональной деятельности будущих специалистов в области дошкольного образования.

К *неприоритетным инструментальным компетенциям* в работе по специальности студенты, к сожалению, отнесли: знание второго языка и элементарные навыки работы с компьютером, которые, по-видимому, пока не очень актуальны в системе дошкольного образования. Однако, в ближайшей перспективе они будут востребованы и их придется приобретать самостоятельно.

Знание иностранного языка сегодня необходимо любому образованному человеку. «Незнающий иностранного языка, – говорил великий Гете, – ничего не понимает и в родном языке». Чтобы быть уверенным в завтрашнем дне, необходимо знание второго языка.

Бурное развитие информационных компьютерных технологий и внедрение их в образовательный процесс УДО наложили определенный отпечаток на деятельность современного педагога. Сама жизнь поставила воспитателей перед необходимостью использования компьютерных технологий в образовательном процессе детского сада.

К *неприоритетным межличностным компетенциям* будущие специалисты в области дошкольного образования относят: способность общаться со специалистами из других областей; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия.

Среди *системных компетенций* у будущих специалистов в области дошкольного образования *неприоритетными* являются: стремление к успеху, разработка и управление проектами, инициативность и предпринимательский дух, лидерство и понимание культур и обычаев других стран.

А ведь стремление к успеху это увлеченность работой, стремление к профессиональному самосовершенствованию, получение удовлетворения от работы и своего уровня достижений, реализация собственных целей, способность идти на риск, уверенность в себе, стратегическое мышление; способность никогда не сдаваться, инициативность, предприимчивость, лидерство.

Поскольку многие выпускники распределяются в образовательные учреждения, где не столь выражено культурное разнообразие, то можно предположить, что последняя компетенция «понимание культур и обычаев других стран» не является актуальной и поэтому низко оцениваются студентами.

Интеллектуальная компетентность представляет собой более узкую область индивидуальной деятельности человека, которая влияет на эффективность в сфере профессиональных достижений и обеспечивает своевременное и эффективное решение профессиональных задач.

Установлено, что достижения человека, роль интеллекта тем больше, чем а) сложнее профессия, б) больше вес отношений «человек – объект» и меньше – «человек – человек» [3]. Студенты, ориентированные на представления об интеллекте как обогащаемом в процессе обучения готовы к развитию и самосовершенствованию, не боятся препятствий и трудностей, ориентированы на обучение и достижения компетентности [4].

В качестве методических рекомендаций, решающих задачу развития карьерных ориентаций будущих специалистов, нами предложены следующие направления деятельности:

- формирование у будущих специалистов гражданской и педагогической ответственности, правового самосознания, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда;
- развитие профессиональной направленности личности в образовательном процессе;
- переориентация содержания образования на развитие личности (как цели и результата образования) – ее индивидуальности, системы ценностей, креативного мышления, опыта творческой деятельности, ее самоактуализации, самореализации, саморазвития в учебно-профессиональной деятельности;
- внедрение образовательных технологий, обеспечивающих развитие ценностной сферы личности студента, ее гуманистической составляющей как перспективы формирования личностного смысла, ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности;
- сопровождение процесса ориентации квалифицированным профессионально-педагогическим консультированием, прежде всего, через изучение спецдисциплины «Технологии развития профессиональной карьеры», способствующей формированию компетентного отношения к профессиональной деятельности и дающей возможность определить свое место в мире профессий, найти личностный смысл в профессиональной деятельности (отсутствие специалистов-профориентологов делает проблемным такое консультирование);
- внедрение системы непрерывной практической подготовки, направленной на формирование у студентов профессиональных компетенций через организацию не только профессиональной прак-

тики в рамках учебного процесса, но и внеаудиторной практической деятельности и социально-коммуникативной практики;

- периодический контроль уровня профессиональных знаний, умений, личностно-деловых и профессионально важных качеств и психологических умений в процессе обучения;

- итоговый контроль с рекомендациями по трудоустройству.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
2. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования. Минск: РИВШ, 2007. 100 с.
3. Ушаков, Д.В. Дискуссия о тестах интеллекта как социально- психологический эксперимент // Психология. Журнал Высшей школы экономики. №4. 2004. С. 91–107.
4. Корнилова, Т.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. – 2008. № 3. С. 86–98.

УДК 159.924.7

ЭТАЛОН КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Т.К. Комарова

к.пс.н., доцент общей и социальной психологии ГрГУ
Республика Беларусь, Гродно

Аннотация. В статье рассматривается роль формирующегося у субъекта деятельности профессионального эталона. Обосновывается представление о том, что данное образование профессионального сознания выступает как интегральная детерминанта, опосредованно влияющая на широкий план регуляции поведения человека как субъекта профессиональной карьеры.

Ключевые слова: эталон, профессиональное сознание.

Любая профессиональная деятельность требует определенного набора личностных качеств и способностей, в структуре которых под влиянием специфики деятельности отдельные качества выступают как профессионально важные компетенции. Согласно имеющимся данным по исследованию профессионального менталитета в системе профессиональных представлений имеют место две взаимосвязанные подсистемы – предметная и субъектная. Первая из них образована совокупностью представлений субъекта о нормативном содержании деятельности, вторая – совокупностью представлений о нормативных требованиях к характеристикам самого субъекта профессиональной деятельности, в качестве которых рассматриваются его индивидуальные свойства, формирование которых происходит как в процессе получения соответствующего образования, так и непосредственно в контексте самой профессиональной деятельности[1,2]. Профессионально важные качества, определяющие эффективность деятельности, образуют в своей совокупности структуру профессиональной пригодности, в которой выделяют мотивационную готовность к реализации деятельности на нормативно заданном уровне [3].

Результаты современных исследований, посвященных анализу квалификационных и других профессиографических материалов относительно профессиональной деятельности в системе экономических профессий, свидетельствуют о том, что эффективность ее осуществления во многом определяется именно индивидуально-личностными особенностями субъекта данной деятельности. Это закономерно обусловлено спецификой такой деятельности, где личность является своего рода профессиональным «инструментом», а личность другого человека – подлинным предметом деятельности. В данном контексте особую актуальность приобретает проблема ценностно-смысловых ориентаций самого субъекта профессиональной деятельности как оснований его личностно-профессионального развития, в том числе на этапе подготовки к профессии. Процесс формирования такого рода личностных образований содержит в себе противоречие между четко заявленными нормативными требованиями к профессионалу, с одной стороны, и его индивидуальными личностными

особенностями, обуславливающими соответствие-несоответствие этим требованиям, и, следовательно, определяющими направление его усилий как субъекта саморазвития и самосовершенствования. Разрешение этого противоречия прежде всего предполагает наличие у него профессионального самосознания, которое выступает важнейшим фактором личностно-профессионального развития.

Профессиональное самосознание включает осознание человеком норм, правил и моделей своей профессии, необходимых для саморазвития как субъекта профессии и формирования личной концепции профессионального труда и карьеры. При этом такое осознание понимается как соотнесение знания о себе к тому, что заведомо имеет ценность, то есть к ценностно нагруженному профессиональному эталону[4]. В этом плане профессиональное самосознание можно рассматривать как знание субъекта деятельности о степени своего соответствия ему как нормативному критерию профпригодности, ценностное содержание которого определяется спецификой профессиональной деятельности. Этим обусловлена необходимость исследования данной критериальной структуры сознания, включающей не только операционально-технические, но и профессионально важные личностные характеристики субъекта профессиональной деятельности.

Анализ генезиса содержания данного эталона показывает, что оно может являться результатом специальных исследовательских усилий, направленных на создание своего рода модели личности – психогаммы специалиста – со специфическим комплексом интеллектуальных, духовно-нравственных, эмоционально-динамических, волевых качеств, характеристик самосознания. Все эти характеристики извлекаются на основе анализа структуры, содержания и функций конкретной деятельности. Так, например, Н.А.Аминов и М.В.Молоканов на этом основании установили, что для психологов с исследовательской ориентацией значимыми являются такие качества как выраженная готовность к контактам, эмоциональная холодность и рационализм в установлении контактов, сдержанность и общая интеллектуальность при выраженном интересе к человеку. В то же время психологов с практической ориентацией характеризуют готовность к контактам, умение их поддержать, сохранять эмоциональное самообладание в процессе общения, эмоциональную притягательность, интеллектуальность, склонность к повышенной ответственности за свои действия, самостоятельность в принятии решений [5].

Однако следует иметь в виду, что эталон такого рода является заданным социально-нормативным образцом, внешним по отношению к индивидуальному профессиональному сознанию конкретного человека. В этом смысле в плане своего генезиса он в достаточной степени эклектичен, отчужден от субъекта деятельности и существует для него как знаемый нормативный образец, поскольку включает объективно значимые (абсолютные) профессиональные характеристики. Примером такого эталона может быть перечень компетенций в образовательном стандарте по специальности, а также тарифно-квалификационная характеристика специалиста как социально одобряемый норматив. Для его присвоения субъектом он неизбежно должен быть подвергнут им апперцепции, то есть индивидуализирован.

Подлинно индивидуальный эталон как семантико-перцептивный содержательный комплекс представлений о качествах, наличие которых обеспечивает конкретному субъекту эффективность осуществляемой им деятельности, является результатом рефлексии им себя и других как потенциальных или реальных субъектов данной деятельности. Данный эталон выступает внутренним образцом, не отчужденным от личности, поскольку содержит личностные профессиональные качества. Он является своего рода результатом видения субъектом себя в свете нормативно заданного образца профессионала или сравнения себя с реальными профессионалами как персонифицированными носителями эталонных качеств. В силу этого обстоятельства именно такой эталон будет не просто знаемым, а реально действующим образованием профессионального сознания конкретного человека. Предпринятый нами ранее теоретический анализ свидетельствует, что такого рода эталон для субъекта профессиональной деятельности, относящейся к типу «человек-человек», является полифункциональным ценностным образованием, детерминирующим мотивационные, процессуальные и результирующие характеристики деятельности. При этом он может выступать в качестве мотивационной и исполнительской нормы, обуславливая причинно-целевую детерминацию, ценностное содержание взаимодействия с другим человеком, а также может рассматриваться как индикатор личностной готовности самого субъекта профессиональной деятельности к реализации ее подлинных целей [6].

В своей оценочной функции данный эталон выступает для субъекта в качестве инструмента самопознания. Результатом такого самоосознания становится профессиональная самооценка, которая отражает соотнесение субъектом деятельности собственного образа в профессии с идеальным образом личности подлинного профессионала. Ее роль в успешности профессиональной деятельности не

вызывает сомнений. Как отмечает А.К.Маркова, у профессионала с позитивной самооценкой повышается уверенность в себе, эффективность работы, возрастает стремление к самореализации и мотивация достижения [7]. Рассматривая самооценку в качестве одного из важнейших механизмов формирования профессионального самоотношения и обеспечения профессиональной надежности, исследователи отмечают, что любое отклонение самооценки от адекватного уровня может приводить к профессиональной деформации личности [8].

В своей мотивационной функции сформировавшийся у субъекта деятельности эталон определяет необходимую «зону ближайшего развития» (Л.С.Выготский) профессионально значимых личностных качеств. Очевидно, что разведение оценочной и мотивационной функций эталона возможно лишь в плане теоретического анализа, тогда как в своем реальном проявлении профессиональный эталон личности выступает как интегральная детерминанта, опосредованно влияющая на широкий план регуляции поведения человека, в том числе опосредованно – через самооценку – на формирование у него как субъекта профессиональной карьеры определенного уровня мотивации достижения.

Таким образом, по отношению к профессиональному сознанию и самосознанию субъекта деятельности профессиональный эталон обнаруживает статус системообразующей детерминанты.

Библиографический список

1. Донцов А.И. Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 42- 49.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.:ПЕРСЭ, 2001. 511 с.
3. Карпов А.В. Психология труда. М.:ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
4. Еремеев Б.А.Оценивание человека: внешние и внутренние эталоны // Психология общения: энциклопедический словарь / под общ.ред А.А.Бодалева. М., 2011. С. 85-87.
5. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. 1992. № 1, 2. С. 74-83.
6. Комарова Т.К. О роли социально-перцептивного эталона в регуляции педагогического взаимодействия // Образ в регуляции деятельности: Тезисы докладов международной научной конф., Москва, 27-28 апреля 1979 г. / ПИ РАО. М., 1997. С. 95-97.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. СПб: Евразия, 1999. 478 с.
8. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. СПб: СПбГУ, 1996. 176 с.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЙ

М.Н. Кротова

к.пс.н., преподаватель ЯВВУ ПВО
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются изменения, затронувшие наряду с остальными, и систему военного образования, что несомненно, вызывает определенные трудности в подготовке будущих офицеров.

Ключевые слова: адаптация, курсант, начальный этап обучения в вузе, военный вуз.

Разительные изменения, происходящие в последние годы в политической, экономической и социальной сферах нашего общества, отражаются и на системе военного образования, тем самым вызывая определенные трудности в подготовке офицерских кадров. Очевидно, что это требует повышения эффективности учебного процесса в военном вузе на всех его этапах.

Сегодня, когда идет бурное развитие науки и техники, разрабатываются и осваиваются все новые и новые технологии, принимаются на вооружение современные, сложные в обращении виды оружия и боевой техники, офицеры - выпускники высших учебных заведений должны иметь теоретические знания высокого уровня, понимать перспективные направления развития технических и физических наук. Современный офицер обязан владеть прочными профессиональными умениями и навыками, позволяющими ориентироваться в мире быстро изменяющейся военной техники. Все это диктует необходимость модернизации учебного процесса в военном вузе как в содержательном, так и в организационном аспектах

Исходя из опыта и анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод, о том, что первый, а для ряда курсантов и второй курсы, оказываются теми критическими годами, в течение которых они проходят через сложные и многообразные процессы адаптации к условиям обучения и вузовской жизни, взросления и роста самосознания. Юноши и девушки, которые еще вчера были школьниками, встречают много непривычного на своем пути: новые преподаватели, новые методы и формы обучения, необходимость большего, по сравнению со школой, времени на самостоятельную работу, самостоятельное приобретение знаний. Некоторые курсанты, даже имеющие неплохие базовые знания; так и не могут адаптироваться к обучению в вузе и как результат - неуспеваемость и отчисление. Многим удается адаптироваться к обучению, но в первый год, как правило, учеба дается с большим трудом. Исследования [1, 5] показывают, что многие курсанты недовольны результатами первой сессии и определяющую роль в этом играют непривычные условия обучения и жизнедеятельности. Можно прийти к выводу, что курсанты не удовлетворены учебой, чувствуют себя неуверенно и не приобрели необходимых знаний вследствие неподготовленности к новым условиям - то есть, они неадаптированы к обучению в высшем учебном заведении. За первые полтора года обучения ситуация слабо меняется. Все это говорит о необходимости специальных мер, направленных на адаптацию первокурсников к обучению в военном вузе.

Проблема адаптации в военной психологии рассматривается с общепринятых в современной отечественной психологии позиций. Условия адаптации курсантов к обучению имеют ряд существенных отличий от гражданских вузов. С первых дней нахождения в военном вузе курсанты, помимо обучения, должны выполнять профессиональные обязанности военной службы. Нельзя не отметить, что наиболее сложным периодом в процессе адаптации к обучению в условиях военного вуза, бесспорно, является начальный период.

Отметим, что своеобразие взаимосвязанных этапов, в процессе которых происходит психологическое становление курсанта, обусловлено не столько последовательностью овладения учебным материалом, но и динамикой интеграции в новую для него среду с усвоением, существующих в ней, норм и требований. Можно отметить, что успешность адаптации курсантов на каждом следующем этапе обучения будет определяться перестройкой структуры психологических факторов, ее обуславливающих.

Кроме того, для адаптации в новой социальной среде важно умение быстро находить свое место в совместной деятельности, свою роль в новом коллективе, умение находить в рамках существующих условий возможности для проявления способностей и интересов.

Осмысливая понимание термина «адаптация» в контексте военного образования, мы пришли к выводу, что в контекст этого термина входят следующие компоненты:

- адаптация непосредственно к учебе, которая характеризуется как текущим (экспертная оценка успешности и текущая успеваемость), так и итоговым контролем успешности в учебной деятельности (успешностью сдачи сессии, количеством задолженностей и т. д.);
- адаптация к исполнению служебных обязанностей, к служебной деятельности — готовность к подчинению, соблюдению распорядка дня и воинской дисциплины, наличие поощрений и взысканий за несение службы в карауле или исполнение служебных обязанностей в наряде, хорошие или удовлетворительные взаимоотношения с командирами — офицерами и сержантским составом;
- адаптация в воинском коллективе, выстраивание эффективного общения, определением позиции в учебной группе, участием (или неучастием) в конфликтах, стилем поведения в конфликтной ситуации.

Выделенные нами особенности были заложены в основу разработанной нами методики для исследования уровня адаптивности первокурсников военного вуза, набор шкал которой определялся как целью исследования, так и спецификой учебного заведения: шкала 1 «Оценка отношения новичка к коллективу»; шкала 2 «Степень и характер удовлетворенности обучением»; шкала 3 «Самооценка своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений»; общая шкала «Уровень адаптированности».

«Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства адаптированности курсантов военного вуза» прошла психометрическую проверку и в результате ее проведения нами были сделаны следующие выводы.

Специфическим механизмом адаптации курсантов к условиям военного вуза является повышение структурной организации внутренних взаимосвязей показателей адаптации и личностных факторов. В ситуации острой адаптации происходит организованность, структурированность, интегрированность личностных качеств курсантов военного вуза.

Общий уровень адаптации курсантов за полгода обучения не изменился. При этом обратим внимание на динамику самооценки. Падение самооценки своей позиции в системе официальных и неофициальных отношений может быть связано с неисполнением собственных ожиданий, а также с усилением и повышением требований к курсантам. Совершенно естественно, что, вступая в новый коллектив, каждый человек испытывает определенные ожидания от своего там пребывания: кто-то хочет стать лидером, кто-то – найти близкого друга, кто-то хочет быть лучшим в учебе и т. п. В первые месяцы совместного обучения и общения групповые позиции очень подвижны и мало дифференцированы, поэтому удовлетворенность ими может быть достаточно высокой. Через полгода позиции в группе становятся более стабильными: преподаватели в основном уже формируют свои представления о каждом студенте, в неофициальных отношениях также наступает ясность. И в это время, подводя первые итоги обучения, самооценка своей позиции в отношениях может быть существенно ниже, чем раньше, так как часть ожиданий и притязаний оказываются нереализованными.

У курсантов-юношей и курсантов-девушек в основе адаптации лежат интегративные механизмы, при этом у курсантов - юношей наблюдается более связанная и жесткая структура взаимосвязи адаптации и личностных качеств, у курсантов-девушек эта структура взаимосвязей более гибкая и менее нагруженная тесными взаимосвязями. Что свидетельствует о качественных изменениях в структуре у юношей-курсантов, при этом структура не просто изменяется, а качественно трансформируется, у девушек же наблюдается «нелинейная» структура и менее организованная.

Согласно результатам корреляционного анализа, у юношей наблюдается более связанная и жесткая структура взаимосвязи адаптации и личностных качеств. При этом наиболее корреляционно нагруженными личностными факторами являются общительность, смелость, доверчивость, спокойствие, высокий самоконтроль.

У девушек эта структура взаимосвязей более гибкая и менее нагруженная тесными взаимосвязями. При этом, наиболее корреляционно нагруженными являются общительность и эмоциональная устойчивость. Именно эти личностные черты наиболее тесно связаны с общим уровнем адаптации.

Через 6 месяцев обучения наиболее связанными с адаптационными составляющими оказались такие личностные черты (по Кеттеллу), как общительность (А), смелость (Н) и самоконтроль (Q3). Эти характеристики положительно коррелируют с каждым из аспектов адаптации. Другими словами, повышение у курсантов-юношей общительности, активности и умения контролировать свои эмоциональные проявления сопряжены с более высоким уровнем адаптации. Отрицательными корреляциями адаптационные характеристики связаны с подозрительностью (L) и тревожностью (O). То есть, рост недоверчивости, настороженности и озабоченности сопровождается у юношей снижением уровня адаптации. На наш взгляд, данные взаимосвязи являются вполне естественными и в целом универсальными (применимыми для большинства других коллективов).

В данном случае можно еще раз подчеркнуть, что и общительность, и смелость юношей-курсантов через 6 месяцев обучения «работают», прежде всего, на сближение с коллективом, усиливая социальность и ориентацию на группу и ее решения. С нашей точки зрения, этот процесс очень точно и адекватно отражает основные особенности военной деятельности и воинских коллективов. А именно – высокую степень коллективизма.

Таким образом, и у юношей, и у девушек через полгода обучения важное значение приобретает общительность, которая обеспечивает необходимый уровень социальности и эмоциональной устойчивости.

Структура внутренних взаимосвязей показателей адаптации и личностных факторов у курсантов-юношей, как на начало обучения, так и через 6 месяцев после поступления в военный вуз, носит гетерогенный характер и характеризуется качественными изменениями между структурными показателями, у курсантов-девушек на разных этапах обучения структура показателей гомогенна и отличия носят скорее количественный характер.

Изучаемая система личностных черт, рефлексивности и адаптации у юношей во время обучения подвергается большим изменениям. Образно говоря, она «склеивается» и становится довольно жесткой и малоподвижной.

Из полученных результатов видно, что качественные различия между структурами показателей личностных черт, рефлексивности и адаптации характерны для юношей-курсантов на разных этапах обучения (в начале обучения и через 6 месяцев после начала). То есть, структура показателей носит гетерогенный характер.

У девушек же на разных этапах обучения структура показателей гомогенна и отличия носят скорее количественный характер. Однако можно предположить, что при увеличении выборки, выявятся и качественные различия (так как уровень значимости невысокий).

Остальные различия структурных взаимосвязей (у юношей и девушек в начале обучения, у юношей и девушек после 6 месяцев обучения) продиктованы лишь количественными перестройками структур. Обнаруженные структуры являются в целом однородными по содержанию взаимосвязей внутри них.

Таким образом, социально-психологическая адаптация на начальном этапе профессионализации курсантов военных вузов - это целенаправленная деятельность по приведению социально-психологических качеств курсантов к требованиям военного вуза.

Библиографический список

1. Кротова М.Н. Специфика социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов военного вуза / М. Н. Кротова: дис. ...канд. психол. наук /19.00.03 - Психология труда, инженерная психология, эргономика. – Ярославль, 2017. – 274
2. Кротова, М. Н. Адаптированность как психическое свойство и методика ее диагностики у курсантов военных вузов / М. Н. Кротова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Вып. № 4. – Т. 21. – С. 91–95.
3. Кротова, М. Н. Результаты определения индивидуальной меры рефлексивности для исследования особенностей социально-психологической адаптации курсантов военных вузов /М. Н. Кротова, Б. А. Королев //Научно-технический сборник № 4 (74). – Ч. 2. – Кострома: ВА РХБЗ, 2016. – С. 288–298. Инв. номер 18731, «секретно».
4. Карпов А. В. Психология профессиональной адаптации: монография / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.
5. Земцова Е. М. Адаптация курсантов к обучению в военном вузе средствами пропедевтического курса физики: Дисс..канд. пед. наук - Челябинск, 2004., 196с.

УДК 378

КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО

И.В. Кузнецова

к.пс.н., директор Центра профориентации и психологической поддержки «Ресурс»
Россия, Ярославль

Аннотация. Ключевой вопрос публикации связан с попытками понять то, что должен человек уметь делать, какими качествами обладать, чтобы успешно решать типичные жизненные и рабочие задачи в будущем. На основе рассмотрения различных подходов, анализа новых тенденций и технологий в экономике, изменения задач работников разных отраслей автор выделяет семь ключевых компетенций для будущего – проактивность, умение расставлять приоритеты, умение осуществлять поиск и критический анализ информации, системное мышление, умение справляться с неопределенностью, умение управлять процессами и проектами, коммуникативная компетентность.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, универсальные компетенции, компетенции будущего.

Компетентностный подход в настоящее время является одним из ведущих при осмыслении вопросов обеспечения качества образования, качества трудовых ресурсов и человеческого капитала в целом. Ключевой фокус поисков в данной области связан с попытками понять то, что должен человек уметь делать, какими качествами обладать, чтобы успешно решать различные рабочие и жизненные вопросы, успешно развиваться, справляться с возникающими трудностями и препятствиями. Компетентность предполагает, прежде всего, умение что-то делать. Интуитивное понимание данной ключевой характеристики компетентности создало целый ряд прецедентов, когда испытание (проба) на умение что-то делать становится основным способом оценки готовности выполнять определенные функции: набор воинов, распределение ролей в племени и т.п. Компетентность – это синтетическая, интегральная характеристика, она включает ряд компонентов: мотивационный, когнитивный, личностный и др. Под компетентностью в данной публикации мы будем понимать новообразование, пред-

ставляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать жизненные и профессиональные задачи. Компетенции являются составляющими (единицами) компетентности. Они отражают умение решать отдельные функциональные задачи. Еще раз подчеркнем, что разговор о компетентности вне конкретной области, задачи или функции превращается в абстракцию. Общая логика выделения значимых компетенций связана с определением жизненных и профессиональных задач, к решению которых должен быть готов человек. Анализ профессиональных стандартов, определяющих трудовые функции и действия, новых технологий, перспективных тенденций показывает, что наряду с уникальными, есть и универсальные (общие) задачи. В связи с этим выделяют универсальные (softskills) компетенции и профессиональные компетенции (hardskills). В данной публикации внимание будет сосредоточено на универсальных компетенциях. Универсальные компетенции обеспечивают решение задач, связанных с обеспечением эффективности целого ряда различных видов деятельности. Если метафорически рассмотреть профессиональную деятельность как своеобразную «живую» конструкцию, включающую в качестве элементов различные действия, то универсальные компетенции будут ее скрепами, связующими элементами. Помимо того, что они обеспечивают решение ряда типичных для разных видов деятельности задач (коммуникация, поиск информации и др.), они повышают эффективность использования hardskills.

Компетенции будущего – это те компетенции, которые будут обеспечивать успешное решение универсальных задач, задач, связанных с конструированием будущего, самоопределением, профессиональным и личностным развитием. Анализ источников, посвященных компетенциям, необходимым для будущего, показывает, что существует большое разнообразие подходов, позиций и перечней, построенных на разных основаниях [Т. Ананьева, В.И. Блинов, К. Келли, П. Лукша, Д. Песков, Д. Судаков, Е. Хеннер, А. Штоф и др.]. Поскольку для наших целей – разработка программы формирования компетенций, значимых для успешной самореализации в будущем – прямо не подходил ни один из списков, мы решили провести дополнительный анализ. Для этого были проанализированы различные источники, посвященные тенденциям будущего и компетенциям, необходимым для решения задач и ситуаций будущего. Также мы использовали Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, сопряженные с профессиональными стандартами (ФГОС ВО 3++), ФГОС СПО 4 поколения и результаты экспертной оценки работодателей.

При наличии большого разнообразия позиций и точек зрения можно сказать, что универсальные компетенции связаны с умением управлять собственной деятельностью и развитием, нести ответственность, решать коммуникативные задачи, находить и критически анализировать информацию, справляться с неопределенностью, расставлять приоритеты, управлять процессами и проектами, обеспечивать безопасность и др. Анализ, проведенный сотрудниками научной лабораторией ЯГПУ им. К.Д. Ушинского «Разработка оценочных материалов для измерения сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета» показал, что при признании определенной специфики, можно говорить о преемственности универсальных компетенций на разных уровнях образования. Условно можно выделить две группы компетенций – жизнеобеспечивающие, связанные со здоровьем, сохранением и безопасностью и решением универсальных для разных видов деятельности задач: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей, самоорганизация и самообразование.

Важным вектором для определения компетенций будущего является понимание направлений развития, тех условий и ситуаций, к которым важно быть готовым. Не претендуя на завершенность, отметим ряд тенденций будущего, значимых по мнению ряда экспертов: усложнение мира, неоднозначность и неопределенность, наличие одновременно ряда конкурирующих возможностей и процессов; смена технологий, технологическая трансформация в разных областях и сферах жизни; замена человека на робота в ряде автоматизируемых видов деятельности и профессий при одновременной востребованности видов работ, которые не умеют делать машины; нарастающая информационная перегрузка, большие информационные потоки, в том числе проникновение информации с негативным воздействием; открытость мира, создание международных проектов, лабораторий, корпораций и других инфраструктурных единиц; быстрое развитие сетевых информационных и коммуникационных технологий; разработка новых технологических решений на соединении различных предметов и дисциплин (межпредметность, междисциплинарность).

Для успешной самореализации в таких условиях необходимо обладать рядом качеств и навыков, позволяющих справляться с неопределенностью, критически оценивать информацию, удержи-

вать внимание, сохранять личную устойчивость, осознавать сценарии (варианты) будущего, строить стратегии действий, определять собственные приоритеты и направления развития, планировать и осуществлять процесс достижения цели, достигать поставленных задач осуществлять эффективную коммуникацию и др.

На основе сопоставительного анализа мы выделили семь ключевых компетенций, которые необходимы для успешности деятельности в меняющемся мире: Проактивность - способность активно взаимодействовать с внешним миром – строить будущее. Умение расставлять приоритеты – способность осознавать себя в окружающем мире, выделять главное на основе собственных позитивных ценностей, находить смысл в работе и в жизни. Умение осуществлять поиск и критический анализ информации. Системное мышление - умение определять сложные системы, видеть ключевые элементы и их взаимосвязи, а также видеть, как система влияет на элемент или его отсутствие влияет на всю систему. Умение справляться с неопределенностью - толерантность к неопределенности. Умение управлять процессами и проектами - способность планировать длительный процесс достижения цели, достигать поставленные задачи с оптимальным использованием имеющихся ресурсов. Коммуникативная компетентность – умение взаимодействовать с другими, в том числе в другой кросс-культурной среде, работать в группе и в команде.

Мы сознательно не включили в данный перечень жизнеобеспечивающие компетенции, связанные со здоровьем, сбережением и обеспечением безопасности не потому, что они не значимы. Это базовые условия, важность формирования которых отражена на всех уровнях образования.

Выделение нами компетенции более значимы для решения новых, порой первопроходческих задач. Предлагаемый перечень - первый шаг для создания практикоориентированной программы, направленной на выявление и развитие базовых компетенций для будущего.

УДК 159.9

ДИНАМИКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ РАБОТОЙ КАК ФАКТОР ИХ «МИКРОКАРЬЕРЫ»

Е.В. Кузнецова

директор филиала ООО «МастерПост»
Россия, Москва

Н.И. Журавлева

к.пс.н., асс. н.с. ИП РАН
Россия, Москва

Аннотация. Карьера менеджеров в период их работы в коммерческой компании рассматривается как микрокарьеря. На материалах представительной выборки (31 чел.) показано, что удовлетворенность работой выступает в качестве фактора микрокарьеры. Разные составляющие удовлетворенности менеджеров работой слабо или умеренно положительно или отрицательно коррелируют с полом, возрастом, стажем семейным и работы, должностью, состоянием в браке.

Ключевые слова: микрокарьеря менеджеров, удовлетворенность работой, динамика, факторы.

Введение. Выступая в качестве важной составляющей профессиональной успешности менеджера (наряду с результативностью его работы, адекватностью ее оценки руководством, психологическими затратами и др.), удовлетворенность работой влияет на все стороны организационного поведения человека. Высокая удовлетворенность ведет к улучшению мотивации труда, ориентации на адекватные ценности и смыслы труда, ориентации на успешную карьеру в организации и др. «Удовлетворенность» - понятие, отражающее отношение сотрудника к различным аспектам работы: организация рабочего процесса, занятость, безопасность работы, своевременная оплата труда, условия труда, статус, который определяется занимаемой должностью, взаимоотношения с коллегами, применяемая компанией политика оценки выполнения работы (система мотивации), общие методы руководства, отношения между начальниками и подчиненными и др. [2; 3; 4; 5; 6; 7; и др.]. С одной стороны, «удовлетворенность» - интегрирует множество отношений человека к факторам внешней среды и внутренней (к интрасубъектным условиям), с другой - отношения к разным факторам дифференцированы и не смешиваются в восприятии субъекта.

К основным переменным, определяющим удовлетворенность работника, относят возраст и стаж работы, профессиональный опыт, отношения в группах, статус и уровень занимаемой должности, размеры организации, стадии ее жизненного цикла и др. Как правило, с возрастом удовлетворенность уменьшается из-за сравнительно низких темпов служебного продвижения; занимающие более высокие позиции менеджеры более удовлетворены своим трудом; в малых и средних организациях удовлетворенность работников выше. Удовлетворенность прямо не связана с результатами труда, но обратно связана с текучестью кадров [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. В целом, удовлетворенность менеджеров работой выступает фактором их «микрокарьеры» - динамики служебного продвижения, надежности социального и профессионального статуса в компании; динамика изменения удовлетворенности может служить важным референтом оценок и отношений работника (к себе, к своим перспективам, к организации, к коллегам, к руководству).

Организация, цель, гипотеза, методы исследования. Цель: изучить и описать возможные условия и связи удовлетворенности менеджеров деятельностью (в период работы в коммерческой компании). Объект исследования – деятельность и поведение сотрудников коммерческой компании (на примере компании ООО «Мастер Пост» г. Москвы); предмет – динамика взаимосвязей параметров удовлетворенности, социально-демографических и психологических особенностей менеджеров. Гипотезы: 1. Удовлетворенность деятельностью менеджеров изменяются в период работы в коммерческой компании. 2. Факторами удовлетворенности деятельностью могут выступать как социально-демографические и психологические особенности субъектов, так и их субъективные представления о работе (о своей карьере, о своем статусе в рабочих группах, об организационной культуре компании и др.). 3. Динамика изменения удовлетворенности работника прогностична в отношении его карьеры в организации.

Методы и методики: «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В.Батаршева [8]; опрос экспертов; статистические методы параметрической статистики (пакет статистических программ SPSS 10). Опросы и диагностика проводились в двух филиалах компании в октябре/декабре 2017 г. В исследовании приняли участие 31 чел. - менеджеры компании ООО «Мастер Пост» г. Москвы. Кроме того, 7 человек выступили в качестве экспертов организационной культуры компании; всего в разных программах обследовано 38 чел.

Результаты исследования. Согласно описательным статистиками, по всем изучаемым параметрам имела место умеренно выраженная межиндивидуальная вариативность – по возрасту (от 25 до 35 лет), стажу работы (от 1 до 19 лет), (0 – 9 лет), семейному стажу (0 – 16 лет), числу детей в семье (0 – 2). Показатели асимметрии и эксцесса по большей части переменных (за исключением стажа управленческой работы, рождения в полной семье) не превышают величины [2,00], а чаще находятся в пределах [1,00], что позволяет как выдвигать, так и проверять рабочие гипотезы.

При проведении факторного анализа, было выделено 8 факторов с собственным значением больше 1,00, объясняющих 79,1% общей дисперсии. 1-й фактор (19,4% дисперсии), согласно его образующим переменным, был назван «Вовлеченность в работу менеджеров, реализованных в семейной сфере». Этот симптомокомплекс преимущественно отражал слагаемые удовлетворенности работников-женщин ($r = -0,378$), занимающих рядовые должностные позиции ($-0,331$), состоящих в браке, имеющих сравнительно продолжительный стаж семейной жизни и 1-2 детей (0,476, 0,562 и 0,496, соответственно). С 1-м фактором коррелируют интерес к работе, удовлетворенность достижениями и условиями, умеренно высокий уровень притязаний (0,632, 0,635, 0,944 и 0,944). Второй фактор (13,5% дисперсии) был назван «Неудовлетворенность ветеранов». Он образован сочетанием пола (мужчины), среднего возраста, умеренно продолжительных стажа работы и семейного стажа (0,526, 0,862, 0,826 и 0,479). Со 2-м фактором отрицательно коррелируют удовлетворенность отношениями в группах, работой и общая удовлетворенность работой ($-0,304$, $-0,293$ и $-0,262$). Третий фактор (11,7% дисперсии) - «Комплекс перфекционистов» образован сочетанием пола (преимущественно это женщины: $r = -0,398$), стажа управленческой работы, руководящей должности, хорошего образования (0,390, 0,727, 0,340), предпочтением профессиональной ответственности, общей удовлетворенности трудом (0,830 и 0,447); с 3-м фактором коррелируют неудовлетворенность отношениями в коллективе и ориентации на заработки ($-0,275$ и $-0,424$). Четвертый фактор (8,9% дисперсии) – «Социальное благополучие» - формируется «весом» хорошего профессионального образования (0,594), актуального состояния в браке (0,507), умеренно продолжительного семейного стажа, наличием и 1-2 детей (0,376 и 0,323). Системообразующий признак 4-го фактора – воспитание в полной родительской семье (0,909); с ним слабо коррелируют удовлетворенность своими профессиональными достижениями и отношениями с коллегами (0,252 и

0,231). Пятый фактор (7,6% дисперсии) – «*Детские комплексы*», содержательно противоположен 4-му фактору. Его системообразующими переменными выступают удовлетворенность отношениями в коллективе при неудовлетворенности отношениями с руководителями (0,633 и -0,713); также противоречивы интерес к работе и общая неудовлетворенность работой (0,326 и -0,208); «ключом» к пониманию содержания фактора является слабо выраженная корреляция – рождение в неполной семье (-0,244). Шестой фактор (6,8% дисперсии) – «*Компенсации нереализованности в семейной сфере*», образуют противоречивые сочетания краткого семейного стажа (-0,280) и отсутствия детей (-0,404) при хорошем образовании менеджеров (0,212), декларации ими интереса к работе (0,358) при высокой общей неудовлетворенности работой (-0,620); тесно коррелирующая с фактором переменная – рождение в полной семье (0,826). Седьмой фактор (6,1% дисперсии) – «*Кормильцы*», образуют противоположные влияния опыта управленческой работы и общего стажа (0,795 и 0,416), число детей (0,500) при отсутствии интереса к работе (-0,355) и удовлетворенности своими рабочими достижениями (-0,343). Другим названием фактора может быть «Симптомы профессионального выгорания». 8-й фактор (5,2% дисперсии) – «*Детские комплексы москвичей*», содержательно близок 5-му фактору. Его системообразующим является место рождения (Москва) (0,847) при слабой корреляции с полом (мужчины), состоянием в браке и отсутствие детей (0,366, 0,247 и 0,253), а также – удовлетворенность отношениями с руководством и принятие ответственности в работе (0,224 и 0,209) при неудовлетворенности работой в целом (-0,203); фактор более характерен для мужчин, рожденных в неполных семьях, москвичей, не получившие высшего образования (-0,262 и -0,378).

Для уточнения меры взаимосвязей и паттернов взаимосвязанных условий использовался *корреляционный анализ*. Корреляционные связи субшкал «Интегральная удовлетворенность трудом» с другими переменными чаще находились в интервале [0,100 - 0,300], лишь в отдельных случаях достигают уровня [0,400]. Т.е., с учетом размера выборки можно говорить о тенденциях. Пол (мужчины) положительно коррелирует лишь с удовлетворенностью отношениями с руководством (0,309) и отрицательно – со всеми остальными параметрами удовлетворенности, теснее или слабее. *Возраст*: за исключением удовлетворенности достижениями, отрицательно коррелирует с остальными параметрами удовлетворенности, теснее или слабее. *Стаж работы* отрицательно коррелирует со всеми параметрами удовлетворенности. *Стаж управленческой работы*, как и *уровень образования*, не коррелирует с параметрами удовлетворенности. *Должность* (ее уровень в иерархии и статус) положительно коррелирует с отношениями в коллективе и профессиональной ответственностью и общей удовлетворенностью; отрицательно – со всеми другими параметрами удовлетворенности. *Состояние в браке, стаж семейной жизни, наличие и число детей*: чаще положительно коррелирует с параметрами удовлетворенности: с интересом, с достижениями, с уровнем притязаний, условиями работы и ответственностью; отрицательно – с предпочтением работы, а не уровня зарплаты. *Рождение в полной семье*: отрицательно слабо коррелирует с параметрами удовлетворенности достижениями и отношениями в коллектив, профессиональной ответственности и общей удовлетворенности работой (-0,111, -0,111, -0,236 и -0,355). *Воспитание в полной семье*: отрицательно слабо коррелирует с параметрами профессиональной ответственности и общей удовлетворенности работой (-0,154 и -0,147); слабо положительно коррелирует с параметрами удовлетворенности достижениями, отношениями в коллективе и с руководством (0,145, 0,245, 0,102).

Обращение к *t-сравнению* для независимых групп не выявило значимых различий между подгруппами, различаемых по «фактору времени» – по критерию возраста, стажу работы и стажу семейной жизни.

Обобщая, можно констатировать следующее: 1. Результаты, полученные при использовании разных статистических методов (описательной статистики, корреляционного и факторного анализа, *t*-сравнения) хорошо согласуются между собой, взаимно подтверждают, уточняют и дополняют результаты, полученные при использовании отдельных методов параметрической статистики. 2. Удовлетворенность отдельных менеджеров их работой в компании не есть следствие конструктивной кадровой политики коммерческой компании; удовлетворенность чаще выступает следствием благополучно или неблагоприятно складывающихся обстоятельств жизни людей (в раннем детстве, в зрелости), их сравнительной непротивительности, более или менее успешного решения ими основных социальных задач (реализация в семейной и трудовой сфере, наличие своего жилья и др.). Ни возраст, ни общий стаж работы, ни карьерное продвижение не связаны однозначно с мерой и полнотой удовлетворенности менеджеров их работой в организации. 3. Следствия не полной реализации людей в семейной сфере негативно отражаются на полноте их реализации в профессиональной сфере (в карьере и др.). Успешная реализация менеджеров в работе (в успешности «вертикальной» карьеры) отрицательно связана с полнотой их реализации в семейной сфере.

Библиографический список

1. Журавлева Н.И., Толочек В.А. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015, Т. 36. № 1, с. 91 - 107.
2. Ильин Е.П. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм и лень.- СПб: Питер, 2011.
3. Магура М. И. Секреты мотивации, или мотивация без секретов // Управление персоналом, 2007. № 13. С. 14 – 18.
4. Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 3. С. 60–67.
5. Толочек В.А. Организационная психология: управление персоналом ЧОП и СБ. - М.: Мир безопасности, 2004.
6. Толочек В.А. Психология труда.- 2-е изд.доп.- СПб.: Питер, 2017..
7. Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.470-473.

УДК 159.99

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ СО СТОЙКИМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.В. Кузнецова

к.с.н., доцент кафедры психологии и прикладной социологии СГТУ
Россия, Саратов

Аннотация. В статье анализируются проблемы социально-психологической адаптации студентов в аспекте профессионального развития, воспитания физической культуры в вузе, обосновывается необходимость создания комплекса социально-психологической адаптации студентов со стойкими отклонениями здоровья. Приводятся результаты исследования личных особенностей студентов, имеющих стойкие отклонения в здоровье.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, студенты со стойкими отклонениями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

Профессиональное развитие будущего специалиста предполагает совершенствование различных сторон его личности, в том числе, повышение адаптивного потенциала. Во многих исследованиях, посвященных проблемам высшей школы, отмечается ухудшение состояния здоровья студентов, приводящее к снижению качества образования в целом. Возникает необходимость создания комплекса условий, способствующих профессиональному развитию и социально-психологической адаптации студентов с ослабленным здоровьем и со стойкими отклонениями здоровья

Важную роль в этом процессе играет воспитание физической культуры. В то же время, анализ научной литературы показывает, что во многих учебных заведениях организация процесса физического воспитания проходит без учета того фактора, что физическая культура тесно связана с понятием общей культуры, что здоровье и физическая подготовка студентов является частью общего уровня компетентности и квалифицированности молодого специалиста и должна быть встроена в психолого-педагогический процесс психологического сопровождения студентов, с целью повышения его эффективности за счет учета интересов, потребностей и возможностей – существующих и потенциальных — двигательной деятельности самих студентов, что приводит к снижению мотивации и часто сопровождается ухудшением динамики двигательной активности, имеющим негативные последствия не только в сфере физической подготовки, но и для результатов обучения в целом.

Необходимо разрабатывать и внедрять новые подходы к воспитанию и обучению, которые позволяют вырабатывать не только профессиональные знания, умения и навыки, но и способствовать более успешной социально-психологической адаптации. Процесс физического воспитания не должен рассматриваться слишком узко и не должен выглядеть лишь как самостоятельная и обязательная составляющая учебного процесса, а должен быть общим, межкафедральным процессом подготовки специалиста в университете. Процесс обучения организуется, учитывая состояние здоровья, подго-

товленность студентов, уровень физического развития, а также учитывая условия и характер труда их будущей профессиональной деятельности.[4]

Степень физической подготовленности студентов является одним из значимых показателей качества образования. Специалисты, которые стремятся к поддержанию своей физической формы, легче адаптируются к новым условиям жизни, а работоспособность и профессиональная продуктивность у них всегда выше. Эмоционально-ценностное отношение человека к своему здоровью, потребность вести здоровый образ жизни и заботиться о здоровье окружающих, связано с культурой здоровья. В психологии здоровья обычно выделяют следующие компоненты здоровья: мотивационно-личностный; когнитивный; деятельностный компонент.

Если деятельностный и, отчасти, когнитивный компоненты могут быть сформированы в рамках занятий физической культурой привычными и опробованными методами, то развитие мотивационно-личностного требует, в современных условиях, новых форм организации образовательного процесса. Необходимой, в этом случае, становится индивидуальная работа в рамках психолого-педагогического сопровождения. Так, для технического вуза, особенно для IT-специальностей, актуальной задачей является развитие коммуникативности, которая отражает способность человека к самоконтролю и самокоррекции и зависит от разных факторов: жизненного опыта, воспитания, культуры, ценностей, темперамента и особенностей мышления. [1]

Психолого-педагогическое сопровождение является целостной методикой, особой культурой обеспечения поддержки студента в решении таких задач как развитие, обучение, успешная социализация и адаптация к новым условиям. Психологическое сопровождение должно создавать условия для максимально успешного обучения каждого конкретного студента.

Сопровождение рассматривается как непрерывный процесс, как целостная психолого-педагогическая деятельность, в рамках которой могут быть выделены обязательные взаимосвязанные компоненты: необходимость следить за психологическим статусом студента, за динамикой его психического развития в процессе обучения в вузе; создание необходимых социальных и психологических условий для развития личности студентов и их успешного обучения; создание условий для коррекции и реабилитации нуждающихся в этом студентов; мониторинг обратной связи и постоянное совершенствование психологического сопровождения, уточнение задач и обязанностей психолого-педагогических структур.

Психологическое сопровождение призвано обеспечить оптимальное соответствие личности студента и требований университета в реализации учебной деятельности, что позволяет удовлетворить и выполнить связанные с ними значимые цели, обеспечивая в то же время, соблюдение необходимых условий к требованиям обучения. В системе вузовского образования существуют различные варианты обеспечения психолого-педагогического сопровождения. Оно осуществляется с помощью института кураторства, системы внеучебной общественной жизни студентов, специализированных психологических служб и, кроме того, в рамках занятий физической культурой, воспитательное воздействие которых трудно переоценить.

Уделять внимание развитию и формированию культуры здоровья необходимо не только во время занятий, но также и в свободное от учебы время. Среди многообразных форм данного направления важное значение приобретает деятельность педагога-психолога, психологическое сопровождение, в том числе в области развития культуры здоровья студентов.[2]

При формировании и развитии культуры здоровья студентов психологическое сопровождение в рамках занятий физической культурой реализуется при проведении следующих форм работы: психологическое просвещение, которое затрагивает проблемы общей, психологической и физической культуры; санитарно-гигиенических и физиологических особенностей будущей профессиональной деятельности; психодиагностика моторной, эмоциональной и волевой сфер личности, профессионально-значимых качеств личности; помощь первокурсникам в развитии учебных умений и регуляции собственной жизнедеятельности; профилактика развития «синдрома профессионального выгорания»; деятельность коррекционно-развивающих тренинговых групп, направленная как на решение текущих психологических запросов, так и на развитие коммуникативной компетентности студентов; психологическое консультирование по проблемам, связанным с личностным и профессиональным развитием.

Данные задачи актуальны для работы с учащимися всех во всех группах, особое же значение они приобретают для студентов с ослабленным здоровьем, занимающихся в группах лечебной физкультуры, так как этому контингенту обучающихся приходится решать значительно большее количество проблем, в том числе, адаптационных. [5]

Решение этих задач становится более эффективным, если оно осуществляется комплексно, с использованием технологий, элементы которых используются на занятиях физической культурой в группах ЛФК и направлены на снижение психосоциальной дезадаптации, овладение позитивными стратегиями совладания со стрессом, формирование охраны и укрепления здоровья как ценностной ориентации, формирование потребности в здоровом образе жизни.

Психологическое сопровождение, реализующееся в форме адаптационно-реабилитационного комплекса и формирующее положительное отношение к своему здоровью, является значительным образовательно-педагогическим ресурсом для совершенствования качества профессиональной подготовки молодых специалистов.

Студенты, имеющие стойкие отклонения в здоровье, нуждаются в специфических формах работы. Нами были проведены эмпирические исследования, имеющие целью выявление личных особенностей студентов, имеющих стойкие отклонения в здоровье.[3] Были использованы методики: определение уровня субъективного контроля (УСК); определение общей эмоциональной направленности (Б.И.Додонов); медиа-анализ. Исследование проводилось в группе ЛФК. Объем выборки 53 человека, контрольная группа здоровых студентов – 46 человек.

Гипотеза исследования в целом подтвердилась – у студентов с ослабленным здоровьем выявлены специфические личностные особенности: они имеют общую эмоциональную направленность, отличающуюся от направленности здоровых студентов; склонны более пессимистически оценивать жизненные события; их локус контроля отличен от локуса контроля здоровых студентов.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что студенты с ослабленным здоровьем нуждаются в специальной организации образовательного процесса, в том числе с использованием психологических обучающих методов, направленных на формирование культуры здоровья путем выработки активно-положительного отношения к своему здоровью. Оптимальной представляется возможность создания адаптационно-реабилитационного комплекса, позволяющего решить задачи поддержки студента в профессиональном развитии, обучении, успешной социализации и адаптации.

Библиографический список

1. Кузнецова, С.В. Психологическое сопровождение студентов вуза в рамках занятий физической культурой // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Акмеологические векторы профессионализации личности в обществе вызовов и угроз» - Саратов, «КУБиК», 2017 – С.30-34
2. Кузнецова, С.В. Полиадаптивная модель организации физического воспитания в вузе // Актуальные проблемы экономики и менеджмента № 2 (14) – Саратов, Издательство СГТУ, 2017 – С.69-73
3. Кузнецова, С.В. Исследование личностных особенностей студентов вуза, занимающихся в группах ЛФК // С.В.Кузнецова, П.Д. Садовскова «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии»:материалы XXX международной заочной научно-практической конференции. (24 июля 2013 г.) — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013.— С. 127 – 135
4. Евстафьев, Б.В. Анализ основных понятий в теории физической культуры //Материалы к лекциям. - Л.: ВИФК., 2000. – 133с.
5. Лечебная физкультура в системе медицинской реабилитации: Руководство для врачей /Под ред. А.Ф. Каптелина, И.П. Лебедевой. - М.: Медицина, 1995. - 400 с.

УДК 159.99

СПЕЦИФИКА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ

Е.В. Лапкина

к.пс.н., доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ЯВВУ ПВО
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются связи стратегий проактивного совладающего поведения с личностными особенностями курсантов. Ведущими личностными качествами, формирующими совладание курсантов являются: настойчивость, неартистичность, контролирование, ответственность, предусмотрительность, теплота, уважение других, консерватизм, нечувствительность (в противовес сензитивности).

Ключевые слова: проактивный копинг, личностные особенности курсантов, рефлексивное преодоление, поиск инструментальной поддержки.

Предметом научной психологии целесообразно считать внутренний мир человека [1]. На основе изучения мотиваций, эмоций и чувств, воли раскрывается процесс формирования личностных качеств, которые проявляются как устойчивые формы поведения личности. Научный интерес к совладающему поведению специалистов разных профессиональных групп создает поле для актуальных исследований. В данной статье будет приведена часть результатов исследования, посвященного изучению совладающего поведения курсантов-второкурсников. Использовались следующие методики: «Опросник проактивного совладающего поведения» (авторы - Greenglas, Schwarzer и Taubert, адаптирована Старченковой Е.С. в 2009 году); Пятифакторный опросник личности (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А.Б. Хромова.

В таблице приведены наиболее значимые связи между стратегиями проактивного. Показываются механизмы включения личностных качеств в динамику внутренней жизни человека совладающего поведения и личностными особенностями юношей.

Таблица 1.
**Корреляции стратегий проактивного совладания
с личностными особенностями курсантов (n=58)**

	Проактивное преодоление	Рефлексивное преодоление	Стратегическое планирование	Превентивное преодоление	Поиск инструментальной поддержки	Поиск эмоциональной поддержки
общительность - замкнутость	0,21	0,33*	0,14	0,35*	0,21	0,27
поиск впечатлений - избегание	0,11	0,32*	0,25	0,20	0,18	0,33*
теплота - равнодушие	0,29*	0,42**	0,39**	0,43**	0,31*	0,43**
понимание - непонимание	0,27	0,39**	0,27	0,25	0,12	0,37**
уважение других - самоуважение	0,16	0,38**	0,16	0,27	0,33*	0,30*
привязанность - отделенность	0,17	0,26	0,26	0,30*	0,24	0,44**
настойчивость - слабоволие	0,47***	0,47***	0,45**	0,43**	0,11	0,36*
ответственность - безответственность	0,29*	0,35*	0,35*	0,40**	0,18	0,32*
самоконтроль - импульсивность	0,16	0,23	0,24	0,32*	0,10	0,15
предусмотрительность - беспечность	0,31*	0,35*	0,31*	0,38**	0,08	0,26
контролирование - естественность	0,31*	0,40**	0,40**	0,45**	0,10	0,31*
напряженность - расслабленность	-0,22	-0,11	-0,06	-0,31*	0,01	-0,11
эмоциональная лабильность - эмоциональная стабильность	-0,22	-0,20	-0,26	-0,37**	-0,03	-0,21
эмоциональность - сдержанность	-0,19	-0,20	-0,17	-0,31*	-0,05	-0,14
любопытство - консерватизм	0,29*	0,26	0,33*	0,28	0,26	0,32*
артистичность - неартистичность	0,26	0,40**	0,48***	0,51***	0,24	0,33*
сензитивность - нечувствительность	0,14	0,30*	0,28	0,26	0,40**	0,36*
пластичность - ригидность	0,34*	0,28	0,22	0,46***	0,12	0,06
игривость - практичность	0,16	0,25	0,40**	0,30*	0,31*	0,25

Примечание. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Формированию *проактивного копинга* способствует наличие таких личностных особенностей курсантов, как настойчивость ($p=0,47$), пластичность ($p=0,34$), контролирование ($p=0,31$), предусмотрительность ($p=0,31$), ответственность ($p=0,29$), теплота (в противовес равнодушию) ($p=0,29$), любопытство ($p=0,29$). Перечисленные качества условно можно разделить на две группы, где первая группа, включающая «теплоту» и «любопытство» будет отвечать за целеполагание (постановка эмоционально значимых целей, ценных для курсанта), саморегуляцию поведения. Другие же качества будут способствовать достижению поставленных целей (настойчивость, контролирование, предусмотрительность и т.д.).

Рефлексивное преодоление, включающее в себя оценку возможных стрессоров, анализ проблем и имеющихся ресурсов, генерирование предполагаемого плана действий, прогноз вероятного исхода деятельности и выбор способов ее выполнения достигается за счет подчинения ситуации собственной логике и игнорированию противоречивой части информации – отрицание ($r=0,40$), рационализация ($r=0,34$); акцентировании собственных сильных сторон – компенсация ($r=0,35$) и стремлении реализовать собственные ресурсы в социально-одобряемом русле – сублимация ($r=0,29$). Копинг связан с настойчивостью ($r=0,47$), теплотой ($r=0,42$), контролированием ($r=0,40$), неартистичностью ($r=0,40$), пониманием ($r=0,39$), уважением других в противовес самоуважению ($r=0,38$). Имеющиеся корреляции с личностными особенностями указывают на роль социума в процессе рефлексивного преодоления, а точнее – понимания мотивов других людей; наличия близких взаимоотношений.

Стратегическое преодоление имеет ряд значимых корреляций со зрелыми защитами – с рационализацией ($r=0,51$); сублимацией ($r=0,58$); компенсацией ($r=0,40$). Данный вид копинга представляет собой процесс создания четко продуманного плана действий. Сублимация и компенсация обеспечивают «мотивационно-энергетический пласт» планирования, основанный на реализации собственных сильных сторон и возможностей личности, постановке целей, ценных в социальном отношении, имеющих перспективу формирования себя как социальной активной личности. Рационализация способствует упорядочиванию информации при продумывании плана действий. Стратегическое преодоление имеет личностные корреляты – неартистичность ($r=0,48$), настойчивость ($r=0,45$), , контролирование ($r=0,40$), практичность ($r=0,40$), теплота ($r=0,39$), предусмотрительность ($r=0,33$), консерватизм ($r=0,31$). Перечисленные качества помогают курсантам делить масштабные цели на подцели, управление достижением которых в рамках стратегического планирования становится более доступным.

Превентивное преодоление, представляющее собой предвосхищение потенциальных стрессоров и подготовку действий по нейтрализации негативных последствий до того, как наступит возможное стрессовое событие. Подобная неопределенность толкает курсантов к сублимированию ($r=0,47$), и, соответственно, связанным с ним стремлением поддерживать здоровый образ жизни, заниматься спортом, полезной деятельностью, наукой; отрицанию ($r=0,37$), рационализации ($r=0,36$).

Предполагаем, что предвосхищению возможных трудностей **превентивного преодоления** будут способствовать неартистичность курсантов ($r=0,51$), контролирование ($r=0,45$), ответственность ($r=0,40$), предусмотрительность ($r=0,38$). А их нейтрализации – пластичность ($r=0,46$), настойчивость ($r=0,43$), теплота ($r=0,43$), эмоциональная лабильность ($r=-0,37$), общительность ($r=0,35$).

Получение информации, советов и обратной связи от непосредственного социального окружения человека в период совладания со стрессами (**поиск инструментальной поддержки**) осуществляется путем подчинения субъективно трудной ситуации собственной логике – рационализация ($r=0,43$); разрешения проблемы социально-одобряемыми способами – сублимация ($r=0,37$). В целом же получение обратной связи, советов может быть направлено на выяснение собственных сильных сторон, в противовес слабым – компенсация ($r=0,32$), разрядке негативных эмоций и чувств – смещение ($r=0,29$).

Поиск инструментальной поддержки связан с нечувствительностью ($r=0,40$), уважением других ($r=0,33$), практичностью ($r=0,31$), пониманием ($r=0,31$). Обратная связь (мнения, советы) может быть неприятна слушающему, поэтому курсант заранее настраивается на выделение «рационального зерна» обратной связи.

Регуляция эмоционального дистресса путем разделения чувств с другими, поиск сочувствия и общения с людьми связана с рационализацией ($r=0,47$), отрицанием ($r=0,39$), компенсацией ($r=0,33$). Поиск эмоциональной поддержки связан с привязанностью ($r=0,44$), теплотой ($r=0,43$), пониманием ($r=0,37$), настойчивостью ($r=0,36$), нечувствительностью ($r=0,36$), поиском впечатлений ($r=0,33$), уважением других ($r=0,30$), ответственностью ($r=0,32$), контролированием ($r=0,31$), консерватизмом ($r=0,32$), неартистичностью ($r=0,33$). Полученный результат показывает, что, несмотря на потребность в разделенности переживаний с близкими людьми, поиска сочувствия, юноши не склонны окончательно выпускать эмоции из-под контроля. Поиск эмоциональной поддержки может стать основой завязывания близких отношений (привязанность, теплота) и их поддержания (ответственность, уважение других).

Проведенный анализ указывает на ведущее место в проактивном совладании таких личностных качеств курсантов как настойчивость, неартистичность, контролирование, ответственность, предусмотрительность, теплота, уважение других, консерватизм, нечувствительность (в противовес сензитивности).

Библиографический список

1. Психология и внутренний мир человека // Социальный мир человека / Материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация». Сер. «Язык социального». 2018. С. 27-31.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Т.А. Латкина

аспирант кафедры психолого-педагогического сопровождения КГУ
Россия, Кострома

Аннотация. В статье раскрыта проблема профессионального становления детей-сирот находящихся на попечении государства. В работе описана психологическая сущность феномена контекста, понимаемого как теоретический психологический конструкт.

Ключевые слова: профессиональное становление, социальная активность, дети-сироты, семья.

Профессиональная деятельность человека является необходимым и самым длительным этапом социализации личности и рассматривается как процесс, длящийся всю жизнь. Проблема профессионального развития личности является отражением проблемы соотношения человека и профессии. Для правильного выбора профессии индивид должен иметь ясное представление о себе и своих способностях. Этап выбора основывается на соответствии между требованиями выбранной профессии и способностями личности. Профессиональная жизнь человека это не только источник дохода, но и включение индивида в социально-экономические отношения, способ развития, самореализации и самоактуализации. Существует множество внешних и внутренних факторов, оказывающих непосредственное влияние на профессиональное становление личности.

Семья является первичным и одним из основных институтов социализации для человека, в ней закладываются основные черты его личности, формируются ценностные ориентации, именно семья призвана вводить детей в мир взрослых. Семья является одним из основных внешних факторов оказывающих непосредственное влияние на профессиональное становление личности в процессе взаимодействия между детьми и родителями. Современная ситуация развития нашего общества складывается таким образом, что происходит увеличение количества детей-сирот оставшихся без попечения родителей и оказавшихся на воспитании в учреждениях государственного типа. Отсутствие семьи приводит к искаженному представлению ребенка о себе, они неадекватно оценивают свои возможности. Нахождение в государственных учреждениях различного типа формирует у детей-сирот иждивенческую позицию и блокирует проявление потенциальных возможностей.

Подготовка детей-сирот к самостоятельной взрослой жизни, формирование у них социальной активности, их социализация после выхода из детского дома является актуальной проблемой, как теоретически, так и практически. В связи с этим актуальным является формирование социальной активности у детей-сирот, так как у выпускников государственных учреждений, из-за ограниченности социальных контактов, зачастую возникают проблемы, с которыми они сталкиваются во взрослой жизни. Анализ современного состояния детства в российском обществе показывает, что комплекс проблем, существующих в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сопровождает их и в профессиональном самоопределении, что способствует проявлению у них социальной нестабильности, несформированности социальных ценностей.

Дети-сироты, не имеющие опыта проживания в семье, легко усваивают позицию потребителя, о нуждах которого заботится государство. Ограниченность социальных контактов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в стенах образовательного заведения, влияет на формирование жизненных ценностей, путей достижения жизненных целей. Часто воспитанники имеют только общее представление об обычной жизни, в том числе не только бытовой, социальной, но и профессиональной, что способствует развитию социальной незрелости. Ограниченный опыт взаимодействия с социумом может негативно отразиться на профессиональном становлении детей-сирот.

Формирование у воспитанников мотивации к получению образования, профессиональному выбору, построению жизненных перспектив, связанных с получаемой профессией является важным и значимым для их профессионального самоопределения. Необходимо формировать у воспитанников

осознание ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с профессиональным самоопределением. Одним из эффективных направлений работы способствующих профессиональному становлению у детей-сирот может являться добровольческая деятельность. В ней дети узнают и осваивают отличительные от детского дома традиции, нормы, иную систему взаимодействий, своеобразный ритм и характер жизнедеятельности, разнообразие общения с новыми людьми, детьми из семей, обогащаются их представлениями о жизни и окружающем мире. Добровольческая деятельность создает такую социальную ситуацию, которая способствует освоению нового опыта детей-сирот, где они примеряют на себя различные социальные роли, принимают самостоятельные решения, анализируют свою деятельность и поступки, что способствует положительному формированию профессионального становления. Добровольческая деятельность выступает такой формой самоопределения, которая обеспечит противопоставление потребительской психологии и соответствующим ей моделям поведения, в ней происходит реализация тех характеристик личности, которые часто остаются нераскрытыми в повседневной жизни. Важнейшими психолого-педагогическими характеристиками добровольчества являются вовлеченность, сознательность, ответственность, именно они в дальнейшем могут повлиять на выбор профессии у детей-сирот и последующим их профессиональным становлением.

Таким образом, участие детей-сирот в добровольческой деятельности, которая включающее в себя многообразие социальных связей, взаимодействие с различными социальными институтами с использованием их воспитательного потенциала позволяет решать целый комплекс задач связанных с обеспечением условий которые способствуют повышению уровня социализации выпускников детских домов и формирование у них профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды. Т. 1. — М. : Педагогика, 1980. 3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития человека / Э. Ф. Зеер. — М. : Академия, 2006.
2. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н., Чернявская А. П. Профориентация и самоопределение детей-сирот: учеб.- метод. пособие / под. ред. Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. — 240 с.
3. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. — Курск : КРОСТ, 1991
4. Олиференко Л., Шульга Т. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Социальная педагогика. 2010. № 2. С. 75-85.
5. Пантелеева Н.А. Особенности личностного развития, затрудняющие адаптацию воспитанников детского дома// Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2007. № 3. С. 176-180.

УДК 159.9.07

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И РЕСУРСОВ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Т.В. Ледовская

к.пс.н., доцент кафедры педагогической психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей психологических ресурсов жизнестойкости в юношеском возрасте. Цель исследования - изучение взаимосвязи психологических особенностей личности и ресурсов жизнестойкости в юношеском возрасте. Показаны различия в выборе копинг-стратегий, волевой саморегуляции, самооценке, мотивации у студентов с разным уровнем выраженности жизнестойкости, а также показана специфика взаимосвязи жизнестойкости и личностных особенностей у студентов вуза.

Ключевые слова: жизнестойкость, копинг-стратегии, самооценка, саморегуляция, мотивация, психологические ресурсы.

Постановка проблемы: актуальность данной темы определяется, прежде всего, тем, что современных общеобразовательных и высших учебных заведениях учащимся даются знания, умения и на-

выки, и зачастую, даже являясь выпускниками с отличными знаниями, они не обладают способностью эффективно адаптироваться к меняющимся и усложняющимся условиям жизни, не обладают грамотностью преодоления возрастающего эмоционального напряжения и стресса. Проблема, связанная с адаптацией, решением трудных жизненных ситуаций, жизнестойкость особенно актуальна для людей молодого возраста, чьи адаптационные ресурсы традиционно считаются недостаточно развитыми.

Определение жизнестойкости (С. Мадди, С. Кобейза, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, В.А. Ананьев, Р.И. Стецишин и др.) очень многогранно, в связи с этим каждый автор дает свою трактовку его определению. В нашем исследовании за основу берется определение автора С. Мадди, он определяет жизнестойкость как интегральную личностную черту, ответственную за успешность преодоления личностью жизненных трудностей. При обращении к теме изучения ресурсов личности, ответственных за преодоление человеком неблагоприятных факторов, выделим прежде всего «coping behavior» совладающее поведение, (Р.Лазарус, С.Фолкман, Т.Л.Крюкова); волевая саморегуляция (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдеман, К.Н. Корнилов, Б.Н. Смирнов, А. Рудик, П.В. Симонов), которая включает в себя два таких показателя, как настойчивость и самообладание; мотивация (В. Д. Шадриков, А. Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.); самооценка (Р.Бернс, Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.В. Бороздина и др.)

Таким образом, очевидна проблема, которая обусловлена противоречием между создавшейся социальной обстановкой, условиями, требующими максимальной адаптации учащихся, умения эффективно справляться с постоянно возникающими трудностями и меняющимися условиями жизнедеятельности, и недостаточным уровнем развитости жизнестойкости, незнанием необходимых навыков волевой саморегуляции, самообладания, нехватка знаний по использованию личностного и психологических ресурсов личности.

Программа и методы исследования. Выборку данного исследования составили студенты педагогического вуза 1, 2 курса ($n=110$). С целью решения поставленных задач, были использованы следующие методы и методики исследования: 1) для исследования жизнестойкости использовался: тест жизнестойкости. Методика С.Мадди (*адаптация Д.А.Леонтьева*); 2) для диагностики копинг-поведения использовался: «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкман (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.Ф. Куфтяк, М.С. Замышляевой); 3) при диагностике волевой саморегуляции: использовалась методика «Исследования волевой саморегуляции» А.В. Зверьков; Е.В. Эйдеман; 4) при изучении самооценки использовался: тест «Кто Я?» М.Кун; Т. Макпартленд (модификация Т.В. Румянцевой); 5) для диагностики мотивации использовались: методика «Диагностики мотивации достижений» А. Мехрабиан; методика «Диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» И.Д. Лада-нов; В.А. Уразаева. Далее перейдем к анализу полученных результатов.

Анализ результатов исследования. В полученных результатах исследования наблюдается колебания в уровнях и характеристиках самооценки, что можно объяснить особенностями юношеского возраста, в это время усиливается значимость собственных ценностей. Неадекватно завышенную самооценку имеют 34% выборки, адекватную самооценку имеют 35% испытуемых, 15% составили неустойчивую самооценку от всей выборки и 16% имеют неадекватно заниженную (при $p \leq 0,01$).

Результаты исследования позволяют говорить о том, что испытуемые с высоким уровнем выраженности жизнестойкости обладают наиболее высокими показателями сформированности «волевой саморегуляции», «настойчивости» и «самообладания». Интенсивное развитие саморегуляции непосредственно отражается на повышении контроля над своим поведением, проявлением эмоций. Испытуемые с высоким и средним уровнем выраженности жизнестойкости ориентированы на принятие «ОПП», а так же адекватность восприятия и понимание партнера «ОАВП», в целом имеют мотивацию на достижение компромисса «ОДК» и заинтересованы в достижении установки коммуникативной связи в ходе взаимодействия «МОМК». Об этом свидетельствуют различия, выявленные в ходе анализа полученных данных на статистическом уровне достоверности ($p \leq 0,01$).

По результатам статистического анализа были выявлены различия в использовании копинг-стратегий испытуемых с разным уровнем жизнестойкости. У испытуемых с низким уровнем жизнестойкости наблюдается в выборе доминирование таких стратегий, как «бегство-избегание» и «самоконтроль», при среднем и высоком уровне жизнестойкости наблюдается следующий выбор копинг-стратегий: «самоконтроль», «планирование решения проблемы», «поиск социальной поддержки», «положительная переоценка», стоит отметить, что выбор стратегии «бегство-избегание» по сравнению с предыдущими двумя группами испытуемых, значительно ниже у испытуемых с высоким уровнем жизнестойкости, что свидетельствует о большей зрелости данной группы испытуемых.

Следующим этапом эмпирического исследования являлся корреляционный анализ данных. Среди выявленных взаимосвязей были обнаружены значимые корреляции «жизнестойкости» со следующими переменными, представленными на рис. 1.

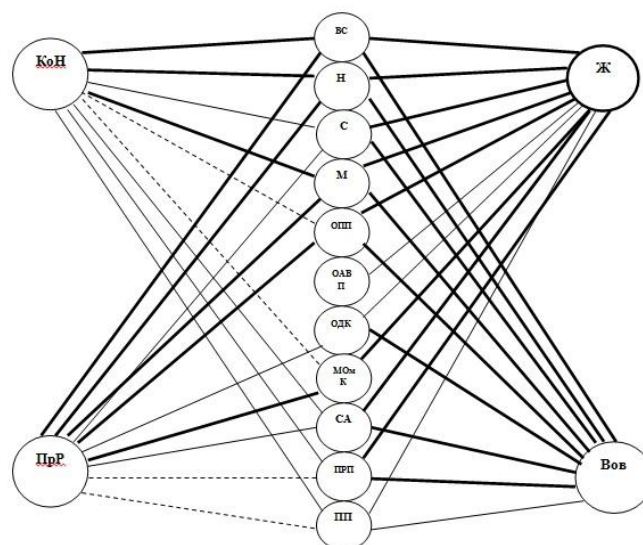


Рисунок 1. Взаимосвязь жизнестойкости и ее компонентов с психологическими ресурсами личности в юношеском возрасте

Примечание. Здесь и далее: пунктир - $p \leq 0,05$, сплошная - $p \leq 0,01$, жирная - $p \leq 0,001$

Значения «Ж»-жизнестойкость; «Вов»-вовлеченность; «КоН»-контроль; «ПрР»-принятие риска; «ВС»-волевая саморегуляция; «Н»-настойчивость; «С»-самообладание; «М»-мотивация; «ОПП»-ориентация на принятие партнера; «ОАВ»-ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера; «ОДК»-ориентация на достижение компромисса; «МОмК»-мотивационные ориентации на межличностные коммуникации; «СА»-самооценка; «ПРП»-планирование решения проблемы; «ПП»-положительная переоценка.

Резюме. Исследование показало, что факторы, влияющие на жизнестойкость, обладают многогранностью и разносторонностью своих границ, а многие личностные особенности способствуют ее развитию. Так же стоит отметить то, что наиболее динамичным периодом формирования жизнестойкости является юношеский возраст. Данный возраст как раз направлен на решение таких задач, как достижение психологического, эмоционального и др. благополучия, успешной адаптации в новых условиях. Корреляционный анализ показал, что есть прямая связь жизнестойкости со следующими личностными характеристиками: «волевая саморегуляция», «настойчивость», «самообладание», «мотивация», «самооценка», и копинг-стратегиями, что на прямую влияет на развитие жизнестойкости. Все это в дальнейшем позволит разработать практические рекомендации, направленные на повышение личностных психологических характеристик, которые будут способствовать развитию жизнестойкости.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Аквантитул», 2004. – 344с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс/ Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина. 1970. С. 178–208
4. Ледовская Т. В., Резчикова О. А. Динамика защитно-совладающего поведения студентов на разных курсах обучения // Ярославский педагогический вестник. -2015. -№ 4. -С. 194-200.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
6. Логинова М.В. Влияние жизнестойкости на успешную адаптацию личности студента к условиям обучения в ВУЗе. Журнал «Гуманитарные и социально-экономические науки», № 6 — Ростов-на-Дону, 2009. — с. 36-39.

7. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений / Мадди Сальваторе Р.; Перевод с англ. Е. Н. Осина, под ред. Д. А. Леонтьева // Психологический журнал. — 2005. — №6. — с. 87 — 101.

УДК 159.99

КАРЬЕРА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Е.Н. Леонова

ассистент кафедры социальной психологии и конфликтологии УдГУ
Россия, Ижевск

Аннотация. В статье рассматривается вопрос междисциплинарного изучения феномена карьеры и различия в подходах ее изучения. Представлены результаты ассоциативного эксперимента понимания «карьеры» на основе анализа 725 ассоциаций. Выявлены ключевые ассоциации «карьеры» и гендерные различия понимания «карьеры». В работе описаны результаты эксперимента и планы по дальнейшему изучению социально-психологического феномена карьеры.

Ключевые слова: карьера, профессиональная карьера, измененная карьера, измененная карьерная ориентация.

Социально-экономические изменения общества, связанные с экономическим спадом в одной сфере экономики и ростом в другой, распространение использования временной и проектной занятости, повышение пенсионного возраста, изменения законодательства по труду трансформируют представления человека о работе и карьере.

«Карьера» рассматривается разными науками и носит междисциплинарный подход к изучению. В философии карьера рассматривается во взаимоотношении человека с обществом, карьера дает успех и социальное признание благодаря соблюдению ритуалов. В социологии управления, экономической социологии и демографии, менеджменте, экономике труда и управлении персоналом «карьера» выступает объектом управленческого воздействия.

Зарубежные и отечественные психологические теории рассматривают вопросы соответствия человека профессии, периодизации профессионального развития и описания трудовых отношений. Отечественные психологические теории рассматривают карьеру в аспекте организационного профессионального развития. Зарубежные психологические концепции рассматривают карьеру шире, чем только профессиональная карьера. Еще в 1976 г. Холл Д. (Hall D.) использовал термин измененная карьера (Protean Career) [2]: ориентация на карьеру, которой руководит человек, а не организация; ценности человека управляют решениями и карьерой; основные критерии успеха субъективны (психологический успех); карьеристы гибки, ценят свободу, верят в непрерывное обучение и ищут настоящие награды от работы.

В дальнейших исследованиях такой подход был назван измененной карьерной ориентацией (The Protean Career Orientation), Бриско Дж. и Холл Д. (Briscoe J., Hall D., 2006) выделили два критерия измененной карьеры [1]: внутренние ценности человека обеспечивают руководство карьерой и меру успеха для карьеры человека; самостоятельность в управлении личной карьеры - способность быть адаптивным с точки зрения требований производительности и обучения.

На сегодняшний день зарубежные психологические теории карьеры пришли к теориям карьеры за пределами отношений человека с организациями. В России наблюдаются схожие социально-экономические тенденции, меняются подходы к пониманию профессии и развития карьеры, складываются новые представления о карьере, связанные с разными аспектами жизни человека, не только с профессиональным продвижением. Становится актуальным изучение вопроса представлений о карьере.

Изучая социально-психологический феномен «карьеры», требуется понимание этого феномена обществом, какие смыслы сейчас в него закладываются. С этой целью в сентябре 2018 г. был проведен ассоциативный эксперимент, в котором приняло участие 174 чел., из них женщин 102 чел., мужчин – 72 чел. Возраст респондентов от 16 до 50 лет, участниками были старшеклассники, студенты, работающие взрослые с высшим образованием и без высшего образования. Респондентам предлагалось написать 3-5 ассоциаций на слово «карьера». По результатам опроса получилось 725 ассоциаций на слово «карьера».

У респондентов «карьера» в 95% случаев вызывает положительные ассоциации и только в 5% - отрицательные. Среди респондентов, которые отрицательно оценили «карьеру», женщины составили 61,11%, мужчины – 38,89%, не выявлены различия по возрасту и уровню образования. Примеры отрицательных ассоциаций: трудности, сложность, конфликты, неудачи, загруженность, много работы, тяжелая работа, скука, ходить по головам, беспринципные карьеристы-манипуляторы, отсутствие времени, помеха семье, мало времени на семью или проблемы с семьей.

Наиболее встречающаяся ассоциация на слово «карьера» связана с материальным обеспечением (деньги, доход, зарплата, финансы, обеспеченность) – 12,41%, мнения мужчин и женщин примерно одинаковые (муж. – 46,67%, жен. – 53,33%), отличий по возрасту и уровню образования не выявлено, результаты представлены в таблице. Чуть большее количество мужчин (59,72%), чем женщин (40,28%), карьеру ассоциируют с успехом и успешностью - 9,93% случаев, отличий по возрасту не выявлено. Не возникло ассоциаций карьеры с успехом у респондентов категории работающих взрослых без высшего образования. Карьера как некий рост присутствует в 7,31% ассоциаций, чуть больше это характерно женщинам (62,26%), чем мужчинам (37,73%), отличий по возрасту и уровню образования не выявлено.

Оказалось, что женщинам (более 60%) свойственно карьеру связывать с ростом (7,31%), работой (5,66%), развитием (4%), самодетерминацией (самореализация, самосовершенствование, самодостаточность, саморазвитие, самоорганизация, самоутверждение; 4%), трудом (2,76%), самореализацией (2,48%), категорией повышения (статуса, квалификации, должности, зарплаты, профессионализма, авторитета; 2,21%), категорией возможности (развития, самореализации; 1,38%), ответственности (1,1%), власти (1,1%), категорией свободы (выбора, финансовой, действий, внутренней; 0,69%)

Значительно большее количество женщин (более 75%), чем мужчин, ассоциирует карьеру с профессионализмом и профессиональным ростом (3,59%), лестницей (3,59%), достижением цели (2,34%), статусом (1,38%), опытом (0,97%), образованием и образованностью (0,55%), знаниями (0,41%).

Видеть карьеру как будущее более свойственно мужчинам (70%), частота встречаемости 1,38%. Мужчины (100%) ассоциировали карьеру с счастьем и счастливой жизнью (0,55%), связями (0,55%), профессией (0,55%). Мужчины чаще (более 60%), чем женщины, указывали на связь карьеры с компетентностью (0,41%) и авторитетом (0,41%).

Результаты анализа ассоциативного эксперимента показали, что «карьера» воспринимается как положительный социально-психологический феномен. В восприятии людей «карьера» связана с деньгами, успехом, ростом и работой.

Выявились различия между женщинами и мужчинами в понимании «карьеры». Женщины видят карьеру как самореализацию на работе в виде лестницы, где за счет образования, опыта, развития, профессионализма и профессионального роста повышаются статусы, авторитет, должность и зарплата. Женщины чаще, чем мужчины, давали негативные оценки карьеры, связанные с трудностями на работе и сложностями в семье. Для мужчин карьера - это успешность в виде высокого дохода, статуса и должности, что ведет к счастливой жизни.

Таблица 1.

Ассоциации респондентов на слово «карьера»

№	Ассоциация на слово «карьера»	%	Муж., %	Жен., %
1	Деньги, обеспеченность, доход, зарплата, финансы	12,41	46,67	53,33
2	Успех, успешность	9,93	59,72	40,28
3	Рост	7,31	37,73	62,26
4	Работа	5,66	34,14	65,85
5	Развитие	4,00	34,48	65,51
6	Самодетерминация: самореализация, самосовершенствование, самодостаточность, саморазвитие, самоорганизация, самоутверждение	4,00	33,33	66,67
7	Профессионализм и профессиональный рост	3,59	16,67	83,33
8	Лестница	3,59	23,08	76,92
9	Труд	2,76	40,00	60,00
10	Самореализация	2,48	33,33	66,67
11	Цель и достижение целей	2,34	23,53	76,47
12	Повышение: статуса, квалификации, должности, зарплаты, профессионализма, авторитета	2,21	31,25	68,75
13	Возможность развития, самореализации	1,38	40,00	60,00

Таблица 1.

Ассоциации респондентов на слово «карьера»

№	Ассоциация на слово «карьера»	%	Муж., %	Жен., %
14	Статус	1,38	10,00	90,00
15	Ответственность	1,10	37,50	62,50
16	Будущее	1,38	70,00	30,00
17	Уважение	1,38	50,00	50,00
18	Власть	1,10	37,50	62,50
19	Путь	1,10	37,50	62,50
20	Высокий статус, зарплата, должность	0,97	42,86	57,14
21	Опыт	0,97	14,29	85,71
22	Бизнес	0,97	42,86	57,14
23	Свобода выбора, финансовая, действий, внутренняя	0,69	40,00	60,00
24	Образование и образованность	0,55	25,00	75,00
25	Увеличение дохода, ответственности	0,55	50,00	50,00
26	Счастье и счастливая жизнь	0,55	100,00	0,00
27	Связи	0,55	100,00	0,00
28	Профессия	0,55	100,00	0,00
29	Знания	0,41	0,00	100,00
30	Компетентность, компетенции	0,41	66,67	33,33
31	Авторитет	0,41	66,67	33,33

Примечание. * - частота встречаемости

Если у женщин сформирован вполне четкий план «карьеры» и под ней понимается профессиональная карьера, то становится не совсем понятно, за счет чего мужчины могут достигнуть высокого заработка и успеха. Возможно, это подтверждает факт того, что женщина сначала должна доказать свой профессионализм окружающим, чтобы добиться признания и продвижения на работе. Также можно сделать предположение, что женщинам более свойственны традиционные психологические концепции карьеры, где рассматривается профессиональная карьера и взаимоотношения человек - организация. Мужчины же больше ориентированы на категорию субъективного успеха в карьере, что более характерно современным психологическим концепциям, где карьера рассматривается за пределами отношений человека с организацией.

Полученные результаты ассоциативного эксперимента и выявленные гендерные различия понимания «карьеры» будут использованы для разработки анкеты о представлениях «карьеры» у мужчин и женщин и структурированного интервью, использование которых возможно не только для научных исследований, но и в практике карьерного консультирования.

Библиографический список

1. Briscoe J.P. & Hall D.T. The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. Journal of Vocational Behavior, 2006, 69, pp.: 4-18.
2. Briscoe J.P., Hall D.T. The protean career: A quarter-century journey. Journal of Vocational Behavior. Volume 65, Issue 1, 2004, pp. 1-13.

УДК 316.612

ОСОБЕННОСТИ ЛЖИВОСТИ И СТРАТЕГИИ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЮРИСТОВ

С.К. Летягина

к.соц.н., доцент кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики СГЮА
Россия, Саратов

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования особенностей лживости и стратегий самоутверждения на разных этапах профессионализации юристов. Автор статьи приходит к выводу, что студенты юридической академии прибегают ко лжи и обману, стремясь обратить на себя внимание и избежать личных проблем. Сотрудники МВД в большей степени направлены на демонстрацию своей самостоятельности, независимости и ответственности при выполнении трудных и ответственных дел. Поэтому ложь они используют в ситуациях, когда испытывают профессиональные

трудности и продемонстрируют приоритет общественного над личным. Таким образом, ложь в профессиональной жизнедеятельности юристов на разных этапах профессионализации является необходимым прагматическим выходом из проблемных ситуаций различного характера, повышающих их профессиональную и социальную адаптацию в целом.

Ключевые слова: ложь, лживость, стратегии самоутверждения, профессионализация.

В современном российском обществе произошли серьезные изменения во всех сферах его жизни: политической, экономической, правовой, социальной, культурно-образовательной и т.д. За время реформ произошла трансформация и в сфере морально-нравственных установок населения, соблюдения этических принципов профессиональной деятельности специалистов различных профессий. В связи с этим важной задачей современной психологии является выявление особенностей формирования морально-нравственных эталонов жизнедеятельности, в том числе через исследование социально-психологических причин использования личностью различных манипулятивных стратегий, и, в частности, стратегий применения лжи. К сожалению, лживость и обман, лицемерие, недостаток совестливости - стали достаточно типичными в поведении и деятельности большей части современного общества.

Проблема лжи всегда занимала важное место в сознании людей и вызывала больший интерес со стороны исследователей самых разных научных областей. В психологическом словаре под редакцией А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского ложь трактуется как феномен общения, заключающийся в намеренном искажении действительного положения вещей [2, с.195]. В.Штерн определяет ложь как сознательно неверное показание, А.Лурия – как особый вид мышления, В.Знаков понимает ложь как реализацию намерения субъекта ввести партнера в заблуждение [1, с.280].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей лживости и стратегий самоутверждения на разных этапах профессионализации юристов. Диагностический инструментарий исследования представлен следующими опросниками: 1. «Опросник лживости» И.А. Церковниковой. 2. Методика «Стратегии самоутверждения личности» Е.П.Никитина, Н.Е.Харламенковой.

Для проведения исследования нами было опрошено 52 студента Саратовской государственной юридической академии (27 девушек и 25 юношей) и 52 сотрудника МВД г. Красноармейска Саратовской области, в возрасте от 20-50 лет (7 женщин и 45 мужчин). Все опрошенные нами респонденты имеют высшее юридическое образование.

Обратимся к анализу полученных результатов. Средние значения компонентов лживости, а также коэффициенты статистических различий между группами студентов юридической академии и сотрудниками МВД представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Средние показатели компонентов лживости
в группах студентов юридической академии и сотрудников МВД**

Название шкал	студенты СГЮА	сотрудники МВД	t - критерий Студента
Динамическая эргичность	31,78	34,90	2,99**
Динамическая аэргичность	26,10	27,36	1,12
Эмоциональная стеничность	31,11	34,83	2,98**
Эмоциональная астеничность	23,46	27,35	3,03**
Регуляторная интернальность	31,06	35,19	3,69***
Регуляторная экстернальность	22,65	22,17	0,49
Мотивационная социоцентрированность	27,58	32,71	5,37***
Мотивационная эгоцентрированность	21,13	19,00	2,05*
Когнитивная осмысленность	31,33	34,92	3,40***
Когнитивная осведомленность	22,90	22,31	0,57
Результативность предметная	27,50	30,77	3,51***
Результативность субъектная	23,40	25,73	2,77**

Примечание. * - $p=0,05$, ** - $p=0,01$, *** - $p=0,001$

Из представленных результатов видно, что статистически значимые различия между группами выявлены по 9 шкалам, причем сотрудники МВД превосходят студентов юридической академии в выраженности компонентов лживости по всем шкалам, кроме одной - «мотивационная эгоцентрированность».

Если обобщить полученные по данной методике результаты, то можно заключить, что сотрудники МВД чаще студентов прибегают ко лжи в ситуациях, когда субъекту необходимо продемонстрировать свою самостоятельность, независимость и ответственность при выполнении трудных и ответственных заданий; когда необходимо скрыть свои эмоции, как положительные при получении доверия в выполнении важных обязанностей, так и отрицательные в случае профессионального неуспеха. При возникновении трудностей в решении профессиональных и жизненных задач сотрудники МВД редко прибегают ко лжи в форме поиска «объективных» причин, объясняющих неуспех в тех или иных начинаниях. Однако, в отличие от студентов юридической академии они в большей степени склонны демонстрировать приоритет общественного над личным, скрывать личностную заинтересованность в процессе реализации ответственных дел, желание получить вознаграждение, или, наоборот, избежать личных осложнений и возможного наказания.

В результате сравнительного анализа стратегий самоутверждения в двух группах мы выявили лишь одно статистически значимое различие по шкале «Самоподавление» ($t=3,03$ при $p=0,01$). Студенты чаще прибегают к данной стратегии, которая может проявляться в конформизме, в поиске сильного лидера, в проявлении гиперответственности, мазохизма и т.д. Подавление собственных желаний и потребностей приводит в итоге к усилению психологической защиты в форме их отрицания.

Далее нами был проведен корреляционный анализ (по методу r -Пирсона) между компонентами лживости и стратегиями самоутверждения в обеих группах. В группе студентов юридической академии выявлено две взаимосвязи шкалы «Результативность субъектная» со стратегиями «Самоподавление» ($r=0,31$ при $p=0,05$) и «Доминирование» ($r=-0,36$ при $p=0,01$).

Следовательно, чем больше студенты стараются скрыть свою личностную заинтересованность в результате или неспособность его реализовать, тем сильнее они склонны к конформизму и отрицанию своих истинных желаний и потребностей, меньше стремятся доминировать в межличностных отношениях и проявлять различные формы агрессии. И наоборот, если субъект не скрывает своих личных целей и желаний, то он стремится к самоутверждению любыми средствами (например, в форме агрессии или утаивания от других важной информации), даже в ущерб сохранению гармоничных отношений в социуме.

Корреляционный анализ лживости и стратегий самоутверждения в группе сотрудников МВД позволил обнаружить три значимые корреляции между шкалами «Динамическая эргичность» и «Самоподавление» ($r=0,29$ при $p=0,05$), «Мотивационная эгоцентрированность» и «Доминирование» ($r=-0,3$ при $p=0,05$), «Когнитивная осмысленность» и «Доминирование» ($r=0,29$ при $p=0,05$).

То есть, чем больше сотрудники лгут, стараясь продемонстрировать окружающим свою активность, оперативность, самостоятельность, профессиональное превосходство, тем больше они склонны к отрицанию своих истинных целей и желаний. Стремление скрыть свою незначимость и зависимость от внешних обстоятельств и в принятии решений заставляет сотрудников МВД проявлять конформизм и искать поддержки у более компетентных специалистов и сильных лидеров.

Подводя итог нашего исследования, можно заключить, что студенты юридической академии прибегают ко лжи и обману, стремясь обратить на себя внимание, получить вознаграждение, избежать личных осложнений. И это не удивительно, поскольку они находятся в самом начале профессионального пути и стараются использовать все возможные для них способы привлечь к себе внимание и доказать свою профессиональную конкурентоспособность.

Сотрудники МВД направлены на демонстрацию своей самостоятельности, независимости и ответственности при выполнении трудных и ответственных дел. И ложь они используют в ситуациях, когда испытывают профессиональные трудности и стремятся их скрыть, когда необходимо продемонстрировать приоритет общественного над личным, когда общественные обязанности, поставленные государством перед работниками юридического труда, не воспринимаются как справедливые и истинные, и не осознаются ими, как личные глубинные потребности и убеждения.

Таким образом, ложь в профессиональной жизнедеятельности юристов на разных этапах профессионализации является необходимым прагматическим выходом из проблемных ситуаций различного характера, повышающих их профессиональную и социальную адаптацию в целом. Однако стремление сотрудников МВД к карьерному росту заставляет их в определенной степени жертвовать своими истинными желаниями и потребностями и отрицать их ценности для психологического благополучия собственной личности.

Библиографический список

1. Дупак А.А. Социально – психологические аспекты лжи в межличностном общении // Вестник университета 2013. №6. С.280-287.
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494с.

УДК 159.9

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛОЯЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ

В.И. Локшина

бакалавр факультета психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессиональной мотивации сотрудников, характеризующихся разными показателями лояльности к организации.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, лояльность к организации.

Мотивация – один из важнейших и с трудом поддающийся изменениям фактор, который следует учитывать при приеме человека на работу и последующем построении системы ситуационного руководства [1]. Причины активности человека и животных изучали еще Аристотель, Платон, Демокрит и другие великие мыслители древности. Многие теоретики мотивации рассматривают в качестве фундаментальных побудителей поведения человека потребности. Потребность – это состояние живого существа, выражающее его зависимость от конкретных условий его существования, порождающую активность по отношению к этим условиям [3]. Мотив — побуждения, объясняющие индивидуально-психологические различия между людьми в протекании деятельности в идентичных условиях. Слово «мотивация» выступает в психологии в качестве обобщающего обозначения многочисленных процессов и явлений, суть которых сводится к тому, что живое существо выбирает свое поведение, исходя из его ожидаемых последствий, и управляет им в аспекте его направления и затрат энергии. Лояльность - готовность всегда отстаивать интересы своей организации (М.И. Магура).

Теории мотивации можно разделить на содержательные и процессуальные. Теории, дающие ответ на вопрос: «Какие содержательные факторы мотивируют человека к работе?», называются содержательными теориями мотивации. Например, А. Маслоу предлагает пять иерархических уровней потребностей, начиная от физиологических потребностей, заканчивая самоактуализацией. Д. Макклеланд считает, что люди различаются по степени выраженности у них различных потребностей. Особенное внимание он уделяет потребностям в достижении, в аффилиации и власти. Ф. Херцберг разработал теорию двух факторов, основным положением которой является идея о том, что на удовлетворенность работой влияют мотивационные, или внутренние, факторы и гигиенические, или внешние, факторы. Внутренние факторы повышают удовлетворенность работой, а внешние могут повышать удовлетворенность, но прямо не влияют на результаты. Мотивационные факторы обусловлены содержанием самой работы и часто носят название «факторами содержания работы». Гигиенические факторы – условия работы, оплата труда и т.д., они прямо не относятся к содержанию работы. Признание, уважение, значимость работы, возможность карьерного роста и развития внутренне мотивируют, вызывают удовлетворенность работой. На основании двухфакторной теории Херцберга можно сделать вывод о том, что мотивация связана с возможностью личностного роста, основана на потребности в нем.

Процессуальные теории мотивации содержат идею о том, каким образом строится процесс мотивации труда и каким наилучшим способом можно мотивировать работников на достижение желаемых и полезных для руководителя результатов, направленных на повышение производительности труда. Также процессуальные теории мотивации содержат в себе идею о том, как индивид распределяет усилия своей трудовой деятельности для достижения целей и выбирает вид поведения в процессе их реализации. Большим недостатком данных теорий мотивации является изучение только определенных сторон мотивационных процессов, отсутствие попыток их объединения. Изучение вопросов по мотивации труда в отечественной науке было развито слабо. Толчком к изучению данных вопросов послужил технический прогресс в начале 20 века. Необходимо было изучить влияние человеческого фактора на производительность труда, качество выпускаемой продукции, микроклимат в кол-

лективе. Одним из ученых, поднимавших вопросы о мотивации поведения, был А. Ф. Лазурский. Также о влечениях, желаниях и «хотениях» человека рассуждал отечественный психолог Н. Н. Ланге. Д. Н. Узнадзе рассматривал мотивацию с позиции «теории установки». Выделяют аффективную, нормативную и поведенческую лояльность.

На первом этапе исследования мы провели психологическое тестирование работников ООО «Акваград», используя методику «Возможность реализации мотивов» Доминьяк В.И., а также шкалу измерения лояльности персонала организации Л.Г. Почебут и О.Е. Королевой. Полученные результаты были обработаны с помощью ключа. Анализ средней оценки по каждому мотиву в методике «Возможность реализации мотивов» (ВРМ), показал, что наиболее высокую личную значимость для работников представляют мотивы «Повышение собственной профессиональной компетентности» (8,5 баллов), «Удовлетворение от процесса деятельности» (8,4 балла), а также «Материальный достаток» (8,3 балла). При этом сотрудники данной организации оценили как достаточно значимые мотивы: «Удовлетворение от достижения цели, результата деятельности» (8,1 балла), «Ощущение стабильности, надежности» (7,65 балла) и «Ощущение успеха» (7,625 балла). Наименее важным мотивом для большинства работников является мотив «Соревновательного азарта» (4,55 балла). При этом низкую оценку реализации мотива со стороны работодателя получил и мотив «Управление и руководство другими людьми» (5,05 балла).

По мнению работников, работодатель в наибольшей степени реализует мотив «Повышение собственной профессиональной компетентности» (7,55 балла), который, также, имеет высокую личную значимость для сотрудников ООО «Акваград» (8,5 балла). А так же мотивы «Общение с коллегами» (7,54 балла) и «Удовлетворение от достижения цели, результата деятельности» (7,4 балла). Мотив «Удовлетворение от достижения цели, результата деятельности» имеет высокую значимость для работников данной организации (8,09 баллов).

В наименьшей степени работодателем реализуются мотивы «Соревновательного азарта» (4,4 балла), «Управление и руководство другими людьми» (5 баллов). Эти мотивы так же наименее значимы для респондентов. В ходе анализа данных мы выделили 3 группы по уровню лояльности к организации: низкий уровень лояльности (25% работников); средний уровень лояльности (65% работников); высокий уровень лояльности (10% работников).

Низкий уровень лояльности к организации характеризует минимизация дополнительных усилий со стороны сотрудника в отношении к организации. Работники с низким уровнем лояльности к организации работают на приемлемом уровне, в основном выполняют все то, что регламентировано их должностью, но редко делают что-нибудь сверх норматива. В данную группу попали работники, имеющие небольшой стаж, также находящиеся в процессе адаптации.

Сотрудники, имеющие *средний уровень* лояльности характеризуются тем, что они не только сами мотивированны на работу сверх заданного должностью регламента, но и передают свою заинтересованность в развитии компании другим работникам. В данной группе оказались работники, которые имели большой опыт работы, а также стаж в данной компании.

Сотрудники, у которых преобладает *высокий уровень* лояльности, принимают участие не только в трудовых отношениях, но и в событиях, которые касаются предприятия, а также и коллектива в нерабочее время. Они не просто сами глубоко вовлечены, но и влияют на коллег, транслируя им свое отношение к работе и организации. По результатам нашего исследования, в данную группу попали руководители организации, а также сотрудники, имеющие высокий уровень заработной платы и имеющие особые полномочия (возможность брать на себя инициативу, принимать решения, связанные с жизнью и развитием организации и т.д.). Мы проанализировали связи между мотивами профессиональной деятельности и уровнем лояльности по шкале измерения лояльности персонала организации Л.Г. Почебут и О.Е. Королевой. Для обработки результатов использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Статистически значимая положительная связь с мотивами: «Материальный достаток» ($p \leq 0,01$), «Ощущение стабильности, надежности» ($p \leq 0,05$), «Общение с коллегами» ($p \leq 0,05$), «Уважение со стороны других, социальный престиж» ($p \leq 0,01$), «Управление, руководство другими людьми» ($p \leq 0,05$), «Возможность наиболее полной самореализации именно в Вашей профессиональной деятельности» ($p \leq 0,001$).

Уровень лояльности связан с мотивом «Материальный достаток». Данную корреляцию можно объяснить тем, что вне зависимости от занимаемого положения, работники в большей степени ценят денежные поощрения и возможность распоряжаться полученными средствами. Сотрудники желают видеть, как именно их личный вклад в процесс работы организации, на благо которой они работают,

влияет на величину полученной ими премии. При помощи финансовых выплат организация сообщает работнику о его ценности для компании и о том, какие у него перспективы[4]. Уровень лояльности связан с мотивом «Ощущение стабильности, надежности». Чем больше у работников будет реализована потребность в ощущении стабильности, надежности, тем выше будет их реальная лояльность к организации, приверженность к своему делу. Данную связь можно объяснить тем, что для любого человека потерять работу – это стресс. Надежность и стабильность придает уверенность в завтрашнем дне. Потеря работы – это также и финансовые сложности, которые влияют на материальное положение сотрудника и его семьи. Уровень лояльности также связан с мотивом «Общение с коллегами». Работникам сферы услуг развлечения и организации досуга присущи такие личностные качества, как экспрессивность, открытость, что в результате приводит к высокому уровню общительности, что обуславливает их стремление к постоянной коммуникации. Общение на работе с коллегами играет большую роль в их жизни. Именно в процессе общения с коллегами удовлетворяется в большой степени их потребность в общении, что в результате приводит к повышению уровня лояльности к организации. Уровень лояльности связан и с мотивом «Уважение со стороны других, социальный престиж». Это обусловлено потребностью в самореализации. Работники стремятся выполнить свою работу лучше других, у них присутствует соревновательный азарт[2]. Уровень лояльности связан с мотивом «Управление, руководство другими людьми». Работники, занимающие более высокие должности, чем их коллеги, будучи руководителями, гораздо больше времени, сил и внимания уделяют выполнению своей работы. Следовательно, они более заинтересованы в успешной деятельности своей организации, достижении всех поставленных целей. Они являются примером для подражания для своих подчиненных не только в работе, но и в отношении к своей фирме, заинтересованы в формировании лояльного отношения своих подчиненных к организации для более успешного достижения поставленных целей в работе, соответственно проявляют высокую лояльность к компании в целом. Уровень лояльности связан с мотивом «Возможность наиболее полной самореализации именно в Вашей профессиональной деятельности». Работник стремится к уважению его интересов, удовлетворению амбиций, связанных с самореализацией, а также заинтересован в карьерном росте[4].

Библиографический список

1. Иванова С. В. Мотивация на 100% : А где же у него кнопка? М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 288 с.
2. Кирхлер Э., Родлер К. Мотивация в организациях // Психология труда и организационная психология; т.1 – 2-е изд., испр. / Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. – 168 с.
3. Общая психология Учеб. для студентов пед. ин-тов. /А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др. ; Под ред. А. В. Петровского. 3-е изд. , перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 464 с.
4. Харский К.В. Благонадежность и лояльность персонала. – СПб.: Питер, 2000. – 356 с.

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

С.В. Лычагина

к.пед.н., доцент кафедры общей и прикладной психологии СПВИ
Россия, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной идентичности курсантов вуза войск Росгвардии. Установлено, что образовательный процесс способствует тому, что мотивационный компонент профессиональной идентичности у курсантов второго и четвертого курсов выражен на достаточно высоком уровне. Их результаты свидетельствуют о преобладании достаточно высокой внутренней мотивации профессиональной деятельности и внешней положительная. При этом также существует достаточно высокая выраженность оптимального личностного мотивационного комплекса.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, мотивационный комплекс, профессионализм, мотивация профессиональной деятельности.

Процесс становления и развития войск национальной гвардии затронул многие аспекты военно-профессиональной их деятельности. При этом на фоне концентрации организационных, финансовых, военно-технических ресурсов возможна недооценка фактора профессионализма самих военнослужащих, вне которого реформирование перестает быть процессом обновления.

В таких условиях проблема профессионализма военнослужащих становится первоочередной, комплексной задачей, поскольку профессионализм немислим без своей основной составляющей — профессиональной идентичности. Профессиональная идентичность проявляется не только в принятии избранной профессии в качестве средства самореализации и развития, но и в присвоении системы ценностей, в становлении профессиональной адаптации, в значимости членства в профессиональной группе, доминировании внутренней мотивации к профессиональной деятельности над внешней.

Профессиональная идентичность как комплексное, интегративное понятие исследовалось Е. П. Ермолаевой [1], Д. И. Завалишина [2], В.Д. Шадриковым [5], В последние десятилетия над этой проблемой активно работают Н.Л. Иванова [3] и Ю.П. Поваренков [4]. Тем не менее, сохраняется положение, при котором содержание основных понятий варьируют, используя различные наборы психологических характеристик, призванных помогать ориентироваться в мире профессий и раскрывать личный профессиональный потенциал.

В основном под профессиональной идентичностью (профидентичностью) понимают отождествление себя с конкретной профессией и профессиональным сообществом, когда профидентичность выступает фактором успешности самореализации в профессии, психологического благополучия, и личностного развития профессионала.

Категория профидентичности является сложным конструктом, включающим в себя такие элементы, как когнитивный; аффективный и поведенческий.

Специфика военного учебного заведения создает определенные сложности в формировании профидентичности в образовательном процессе. Мы посчитали первоочередной задачей изучение мотивационной составляющей курсантов, применив для этого методику «Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир, в модификации А.А. Реана. Данная методика направлена на изучения трех видов профессиональной мотивации: а) внутренней, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе; б) внешней положительной, мотивы социального престижа, зарплаты, продвижения по службе; в) внешней отрицательной (мотивы избегания критики и наказания). Результаты исследования профессиональной мотивации представлены в и таблице 1.

Таблица 1.

Процентное соотношение баллов по видам профессиональной мотивации курсантов военного института войск национальной гвардии РФ

Баллы	2 курс			4 курс		
	ВМ	ВПМ	ВОМ	ВМ	ВПМ	ВОМ
1,0-2,0	0	4,2	25	0	0	25
2,1-3,9	8,3	33,3	45,8	20	15	60
4,0-5,0	91,7	62,5	29,2	80	85	15

По данным таблицы видно, что курсанты в основном высоко оценивают внутренние профессиональные мотивы как на 2 курсе, так и на 4 курсе. По критерию U Манна-Уитни внутренняя мотивация у 2 курса статистически выше, на 1% уровне ($U_3=136,5$, при $U_{0,01}=140$ и $U_{0,05}=169$). Курсанты также высоко оценивают внешние положительные мотивы, но у 2 курса незначительно выражены низкие баллы. По критерию U Манна-Уитни внешняя положительная мотивация у курсантов 2 и 4 курса статистически не различается ($U_3=174$, при $U_{0,01}=140$ и $U_{0,05}=169$). Внешняя отрицательная мотивация оценивается курсантами больше на среднем уровне, значительный процент имеет низкие баллы, но также представлена и высокая оценка данного вида мотивации. По критерию U Манна-Уитни внешняя показатели выраженности отрицательной мотивации у курсантов 2 и 4 курса статистически не различаются ($U_3=203$, при $U_{0,01}=140$ и $U_{0,05}=169$).

Рассматривая соотношение внутренней профессиональной мотивации и внешней положительной и отрицательной мотивации, можно констатировать следующее. На 2 курсе внутренняя мотивация является ведущей по сравнению с внешней, так по критерию T Вилкоксона при сопоставлении ВМ и ВПМ $T_{эмп}=33$, при $T_{0,01}=55$ и $T_{0,05}=77$, а при сопоставлении ВМ и ВОМ $T_{эмп}=0$, при $T_{0,01}=55$ и $T_{0,05}=77$. Внешняя положительная мотивация значимо выше чем внешняя отрицательная мотивация $T_{эмп}=25,5$, при $T_{0,01}=69$ и $T_{0,05}=91$.

На 4 курсе внутренняя мотивация достаточно связана с внешней положительной профессиональной мотивацией, так $T_{эмп}=35,5$, при $T_{0,01}=19$ и $T_{0,05}=30$. При этом внешняя отрицательная мотивация значимо ниже чем внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация, так при сопоставлении ВМ и ВОМ $T_{эмп}=13$, при $T_{0,01}=32$ и $T_{0,05}=47$, а при сопоставлении ВПМ и ВОМ $T_{эмп}=4$, при $T_{0,01}=37$ и $T_{0,05}=53$.

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности — соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. Процентное соотношение личностных мотивационных комплексов курсантов свидетельствует, что у второкурсников наиболее представлен самый оптимальный мотивационный комплекс $ВМ > ВПМ > ВОМ$ (54,2%). Оптимальный комплекс $ВМ = ВПМ > ВОМ$ представлен незначительно (8,3%). Несколько выше представлен промежуточный комплекс $ВПМ > ВМ > ВОМ$, также влияющий положительно на профессиональную деятельность. Совсем не представлен наихудший мотивационный комплекс $ВОМ > ВПМ > ВМ$. На 4 же курсе оптимальные мотивационные комплексы $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$ представлены одинаково, но недостаточно высоким процентом (20%). При этом значительно выражен промежуточный комплекс $ВПМ > ВМ > ВОМ$ (45%), также влияющий положительно на профессиональную деятельность. Наихудший мотивационным комплекс $ВОМ > ВПМ > ВМ$ представлен незначительно (5%).

Следовательно, у курсантов военного института войск национальной гвардии РФ в основном выражены оптимальные личностные мотивационные комплексы, положительно влияющие на профессиональную деятельность. Таким образом, мотивационному компоненту профессиональной идентичности выражен на уровне достаточно высоком. А именно: при достаточно высокой внутренней мотивации профессиональной деятельности и внешней положительной, средняя внешняя отрицательная мотивация и при достаточно высокой выраженности оптимального личностного мотивационного комплекса.

Для сопоставления компонентов профессиональной идентичности был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. По его данным можно заключить, что такой когнитивный компонент профессиональной идентичности как «Представление о профессии» связан на 4 курсе с эмоциональным компонентом, а именно, на 5% уровне с «Удовлетворенностью профессиональным обучением» и показателем «Сила». Также показатель «Представление о профессии» связан на 5% уровне на 2 и на 4 курсе с мотивационным компонентом, а именно, с внутренней мотивацией профессиональной деятельности. Следовательно, чем больше удовлетворенность профессиональным обучением курсантами, а также чем больше они мотивированны на значимость самой профессии, тем значимее для них освоение знаний о самой профессии.

Сопоставляя эмоциональный компонент профессиональной деятельности с мотивационным компонентом, можно выделить на 2 курсе значимую на 5% взаимосвязь между внутренней мотивацией профессиональной деятельности и показателем «Сила», а также 1% взаимосвязь между внешней отрицательной мотивацией и показателем «Оценка». На 4 курсе выявилась 5% взаимосвязь между внутренней мотивацией профессиональной деятельности и показателем «Оценка». Следовательно, чем больше курсанты принимают свою личность, а также оценивают выше свои волевые качества, тем больше они мотивированны на значимость самой профессии.

По итогам эмпирического исследования были сделаны следующие выводы.

1. Когнитивная составляющая профессиональной идентичности у курсантов военного института войск национальной гвардии РФ сформирована на достаточном уровне, как на уровне профессиональной идентичности, так и на уровне представлений о себе в профессии. Статистически значимых различий в когнитивной составляющей профессиональной идентичности у курсантов 2 и 4 курса не выявляются.

2. Эмоциональная составляющая профессиональной идентичности по параметру удовлетворенности профессиональной подготовкой в военном институте войск национальной гвардии РФ в основном выражена на среднем уровне, но есть ряд сторон обучения, требующих улучшения, причем от младших курсов к старшим удовлетворенность несколько снижается.

3. Отношения к своей личности, как эмоциональная составляющая профессиональной идентичности, у курсантов военного института войск национальной гвардии не зависимо от курса обучения достаточно позитивное, с некоторой выраженностью критичности к себе, они характеризуют себя как волевых личностей во многих жизненных ситуациях, но при этом неоднозначная оценка своей активности и общительности. При оценке образа офицера несколько повышают уровень самоуважения и волевые характеристики.

4. Мотивационный компонент профессиональной идентичности у курсантов военного института войск национальной гвардии выражен на достаточно высоком уровне, а именно достаточно высокая внутренняя мотивация профессиональной деятельности и внешняя положительная, средняя внешняя отрицательная мотивация, достаточно высокая выраженность оптимального личностного мотивационного комплекса.

5. Взаимосвязь между компонентами профессиональной идентичности курсантов показала то, что: чем больше удовлетворенность профессиональным обучением курсантами, а также чем больше они мотивированны на значимость самой профессии, тем значимее освоение знаний о самой профессии; чем больше курсанты принимают свою личность, а также оценивают выше свои волевые качества, тем сильнее они мотивированны на значимость самой профессии.

Библиографический список

1. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал, 2001. Т. 22, № 4. С. 51–59.
2. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности. Москва; Ярославль, 2001. С. 104 – 128.
3. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // Вопросы психологии: научный журнал. 2008. N 1. С. 89-100.
4. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. - Ярославль: Канцлер, 2008. - 290 с.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1983. – 185 с.

УДК 159.99

ФРЕЙМИНГОВАЯ СИСТЕМНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПСИХОЛОГА

Е.Л. Малиновский

к.пс.н., доцент кафедры психологии образования БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Аннотация. В статье дана попытка верификации технологии фрейминговой систематизации в образовании психолога, сопровождаемого различными (научным, художественным, нравственным, религиозным) контекстами, пронизанными присутствием значимого Другого. В качестве методологической основы принят интегративный подход В.А. Янчука, культурно-психологическая концепция педагогического общения Я.Л.Коломинского и гипотеза «предсказуемой иррациональности» Д.Ариэли. Их сочетание в анализе учебно-воспитательного процесса обеспечивает системно-диалогическое взаимодействие субъектов с учетом институционализированных и эмерджентных характеристик личности.

Ключевые слова: личность, фрейминг, логос, голос. ономастика, присутствие.

Образовательная среда как причина и условие приготовления к профессии открывает сущность человека, удовлетворяющего потребность в любви к ближнему через интеллектуальную красоту и нравственное совершенство поступков. Чем адекватнее преподаватель рефлексировал свой внутренний мир, тем логичнее воздействует на ум, чувства и поведение студентов. В культурно-психологическом руководстве образовательной средой Я.Л.Коломинским особое значение придается таким характеристикам педагогического общения, как принятие и эмпатия, сочетающихся со стилем отношения к ученику и феноменом «культурно-психологической относительности корпуса научных понятий и представлений, опосредующих межличностный социум» [3, с. 43].

Проводимые профессором Массачусетском университета Д. Ариэли эксперименты по использованию преподавателями рационализации как защитного механизма, выявили интересную закономерность их эмпатийного принятия студентами. Так, при развитой способности к рационализации, преподаватель использует ту часть воспринимаемой информации, благодаря которой его собственное поведение предстает хорошо контролируемым и не противоречивым. Однако, дополнение ранее известной психоаналитической схемы сопротивления фактором «иррациональных стоп-сигналов» привело исследователя к открытию значимого Другого (англ. significant Other) в эмерджентном явлении

личности, «слегка подталкиваемой локтем» (англ. nudge). При этом, Ариэли квалифицирует покаяние (англ. repentance, от греч. Поῖνῃ - епитимия) как альтернативное исполнение бытия источником морали в условиях двойных стандартов современной образовательной среды [1].

Очевидно, что данный метафизический ракурс образования до сих пор не рассматривался в качестве самостоятельного предмета науки. Характеризуя традиционную метафизику в качестве науки о присутствии, Ж. Деррида, вслед за Э. Гуссерлем, называет голос как главное противопоставление научной системе. Отвергая статус присутствия для знаков, Деррида, в то же время, отмечает значение голоса для метафизики логоса, чье идеальное неразрывно связано с *phone*. Язык, воплощающий идеальное знаковое опосредование, неминуемо несет *différance* или различие, и только «голос симулирует сохранение присутствия» для рационального образования (Ж. Деррида, 1999). В гипотетическом рассмотрении личности как системности знаковое и голосовое вместе структурируют индивида как невидимо осознанную индивидуальность в гласном выборе Присутствия (гр. Παρουσία) значимого Другого: «Вера от слышания, слышание от слов Божьих» [6, Рим 10:17].

Мало кто обращает внимание на то, что эпистема (греч. ἐπιστήμη) происходит от слова πίστη, то есть «вера», что слово «эпистемология» правильнее было бы применять не по отношению к рациональному познанию, но как учение или слово о «доверии» не столько концепту, обуславливающему внимание к когнитивной, аффективной и поведенческой составляющим истины, сколько присутствию Того, «Кто есть истина?». Артикуляция структурного психоанализа регистрируется триангуляцией «Символическое. Воображаемое. Реальное» в подлинной ономастике «Имени-Отца» [7]. Ономатология Другого связывает причину субъекта с его индивидуальными диспозициями, создавая тем самым фрейм преобразования (англ. transfiguration) через принятие Другого. Независимая переменная фрейма обусловила необходимость методологии интегративной эклектики, способствующей, по В.А. Янчуку, психологическому обоснованию стохастических концепций, тесно связанных с понятием ожидания и трактовками опытных впечатлений на основе типичных для европейской культуры моделей, таких как «скрипт», «схема», «дискурс» [4]. Сходные системные переменные используют в психологии Р.Абельсон, Ф.Бартлетт, Л.Бергаланфи, А.В. Карпов, В.А. Мазилов, М.Минский, Д.Румельхарт, В.Д.Шадриков; в лингвистике У.Чейф и Ч.Филлмор, в антропологии Г.Бейтсон и Д. Хаймс. В социологии И.Гофмана отслеживается «транспонирование смысла как релевантной включенности в логический контекст мира, собранного из кусков, между которыми наводится фрейминговый мост, делающий их друг для друга присутствующими» [2].

Эмпирическая верификация фрейма-абдукции нарративной триангуляции текста - «ФАНТТ» [5] осуществлялась в рамках вербального и пиктографического проектного диагностирования более двух тысяч студентов разных вузов РБ и 120 учеников младших классов Минской СШ № 175. Лакановская триада оказалась вполне коммутативной актуальному присутствию «Имени Отца» [7] как единицы нарративно признанного, но имплицитно не познанного Бытия. Фиксирование этой единицы функцией $Y = 1/X$ Декартовой системы координат послужило текстовой заменой «0» символом психологии «Ψ» в качестве коэффициента загрузки личностной системы «Я-квинтэссенция» (от лат. *quinte* и *essentia*) в качестве пятого, «формантного» (Л.Герман, Г. Гельмгольц, 1994) элемента личности на фоне когнитивной детерминанты, аффективной диспозиции, генетической интенции и поведенческой сентенции [5].

В рамках обсуждаемого исследования номинирование собственного Я преломлялось сферой «бессознательного, структурированного как язык» [7] с имплицитными высказываниями эпигенетической симптоматики. После предложения выбора вербальных и пиктографических проектов, касающихся трансцендентности веры, надежды и любви, испытуемый выбирал эмерджентные утверждения, которые, на его взгляд, соответствуют значимому Другому и возможные для себя самого в перспективе Его присутствия. Такая актуальность позволила выделить интенции респондента, усвоенные не через стандарты «рационально правильной» мечты. Исполняя заготовленные заранее линии фигурами случайной или тенденциозной семантики, респонденты, сами не ведая того, иллюстрировали свой вербальный проект пиктограммой. В ходе интерпретации нарративов устанавливались признаки развития вербальных представлений в сравнении с параллельным рисунком по критериям: структурирование личностных факторов вокруг оси направленности, детализация схемы осмысления, гибкость и уверенность линий, штриховка, цветовая гамма, образность и концептуальность, релевантность рисунка характеристикам субъекта, индивида, индивидуальности, личности, его научная, художественная, религиозная, асертивная коннотация в обнаружении различий между системным и комплексным видением своего Я с характерным дистанцированием Имени Отца и боязнью новой информации о Боге, сокрытием личностной фигуры усилением рационализирующего или экзальти-

рующего фона. Нами различалась также мотивация профессиональной деятельности со стремлением достигать «чего-либо» (комплексная ассоциация) и намерение любить «Другого» (системная интенция) через борьбу, лидерство (у первых) и выбор Имени Отца (у вторых). Так, если верующие студенты свою надежду, радость, оптимизм, стремление к новому, расширение возможностей связывают с Именем, то агностики в своих достижениях и упорствах надеются на удачу. Отличием системного просвещения от дисциплинарной осведомленности служит «Я–квинтэссенция» как образ Я индивидуального и социального, дополненный невидимым подобием родового и трансцендентного. В то же время, вербальное и художественное пространство агностиков заполнено мистическими символами, такими, например, как «бог» со строчной буквы без религиозной коннотации и нарратофилии, девиацией редкой, но в последнее время весьма распространенной в студенческой среде. Также особенностью агностической демонстрации служат символические представления (я студент; спортсмен и т. п.), по сравнению со склонностью к самораскрытию («я многогрешный») и творчеству («я свободный») в интенциональном «воображаемом». Это подталкивает на мысль, по которой носители комплексного знания обусловлены конституциональными предпосылками внешней формализации – окружение, ситуация, видимые изменения статуса, тогда как интенция, через анализ потребностей и интересов, стягивает (лат. *abductio*) личностную значимость усвояемого предмета.

Системный элемент подвергался гендерной идентификации учеников младших классов по позициям гласной любви к отцу на фоне безусловной любви к матери. В результате были выявлены следующие тенденции. Идентификация пола в исследуемых группах детей из верующих и агностических семей была адекватной, однако вызвала аксессуарные затруднения у некоторых испытуемых из агностических семей, что составило 5% от общего количества испытуемых: «Юбки носят девочки, а мамы носят брюки». Наибольшее количество ошибок в обеих группах было обнаружено при построении гендерной идентификации отцовской сервильности «зарабатывания денег», «вождения машин», «ремонта мебели» и т. п.. В группе детей из агностических семей 70% испытуемых тенденциозно узнавали материнскую позицию доминирования в семье и общественных отношениях, высоко оценивая роль мужчины в политике. Достоверность различий в распределении признака была подтверждена путем статистической обработки χ^2 Пирсона, при уровне значимости $p = 0,05$. Данный факт свидетельствует о больших сложностях в формировании патерналистского аспекта эго-идентичности у детей из атеистических семей, по сравнению с их религиозными сверстниками. Это свидетельствует о низкой степени сформированности у детей-агностиков направленности на Другого (χ^2 Пирсона, при уровне значимости $p = 0,05$).

Тенденция наивно пренебрежительного отношения к смерти у агностиков сменяется ее выдержанным принятием «Знаю, что когда-то умру». Верующие студенты показали откровение характеристик стохастического плана: от кризисной имплицитности «Мне страшно, потому что знаю, что смерть это не конец» до релевантной переменной жизненного пути личности, относящейся к смерти как к врагу, но как к врагу, побежденному смертью Иисуса Христа.

Распределение позиций фрейма по проектам «Я..., знаю..., интересуюсь..., желаю..., могу..., хочу..., люблю..., иду..., верю..., Другой... Имя...» образует фрейм респондента с 9 визуальными и 1 акустическим (Имя Другого) значениями. Последнее обнаруживает ригидную имплицитность в перепевании 7-летней Есенией Л. шлягера «Уходи и дверь закрой, у меня теперь другой!» с тревогой неявно надвигающегося развода родителей. Эмерджентные высказывания Андрея К. зиждутся на ригидно-онтогенетической маскулинности «Я могу жениться». Благополучие «Я люблю маму, папу, брата, бабушку» оттеняет стохастическую линию ожидания другого, пусть пока сказочно безличного, но религиозно волшебного: «верю, что Дед Мороз существует». Трансцендентное желание «Еще раз родиться» вызвано переосмыслением несправедливости смерти и требования перемены ума (гр. *μετάνοια*) как функции личности: «Не удивляйся тому, что Я сказал тебе: должно вам родиться свыше» [6, Ин 3:3].

Значимый Другой, снимая субъектную оппозицию родового и индивидуального в человеке, «слегка подталкивает локтем» складку (англ. *fold*), возникновения главной, по З.Фрейду, потребности (нем. *Naubtrieb*) в любви к ближнему как гласного образа фигуры на фоне логической систематизации. Вне оноματοлогической объективации образа отца субъект расщеплен эффектом требовательной функцией языка: «Мама, смотри, вон ничейный папа валяется» (Никита, 5 лет). Отсюда понятным становится безотчетная одержимость желанием отца, грезами которого завладел сын. В глобальном смысле, лишение мира Имени Отца чревато оноματοлогической депривацией «Пути к Другому» (Э.Левинас, 2007). При этом голос Отца в личностной системе «подобия» [6, Быт 1, 26] предполагает

сосредоточение научных, художественных, нравственных предпочтений детей и студентов по стохастическим признакам ценностной шкалы образования.

Библиографический список

1. Ариэли Д. Поведенческая экономика. Почему люди ведут себя иррационально и как заработать на этом. М. : Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2012. 296 с.
2. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Издательство «Институт социологии РАН», 2003. 752 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология: поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии). Смоленск: Издательство «Ноопресс», 2015. — 293 с.
4. Мазиллов В.А., Янчук В.А. О методологических проблемах исследования культурного фрейминга // Человеческий фактор: социальный психолог, № 1 (23). 2012. С. 23.
5. Малиновский Е.Л. Теопсихология любви в образовании студента // Психология обучения. 2016. № 8. С. 14.
6. Священное Писание. Тексты. Библия. Брюссель Издательство: Жизнь с Богом, 1989. 2535 с.
7. Шукуров Д. Л. Имя Отца в психоаналитическом дискурсе Жака Лакана // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина: научный журнал. № 3. Том 5. Психология. 2012. С. 51.

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.В. Марихин

д.пед.н., к.пс.н., профессор кафедры социально-экономических наук и сервиса СПбГУГА
Россия, Санкт-Петербург

Е.А. Карпова

к.пс.н., доцент института развития технологий предпринимательства СПбНИУ ИТМО
Россия, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье раскрыты вопросы подготовки преподавательского состава вуза к реализации педагогической деятельности; теоретические подходы подготовки педагогов к профессиональной деятельности, включающие принципы, содержание, методы, приемы педагогической деятельности. Рассмотрены оценки, используемые в практике оценивания профессиональной деятельности преподавателей вуза, проведен теоретический анализ развивающего потенциала преподавательского состава.

Ключевые слова: подготовка преподавателей, педагогическая деятельность, процесс обучения, педагогические условия, образовательный маршрут.

Сложившаяся педагогическая ситуация подталкивает современные образовательные учреждения реализовывать инновационный опыт в таких формах, как *модернизация*, согласно которой происходит совершенствование системы; *реформирование*, когда происходит ее переход к оптимальной системе.

В связи с этим принципиально по-новому ставится цель обучения, воспитания, творческого развития обучаемых на основе способности личности к самореализации и познания. Возникает необходимость создания психолого-педагогических условий для подготовки преподавателей вуза к выполнению основных функциональных обязанностей.

Таким образом, возникает необходимость организации непрерывной подготовки, преподаватель в процессе обучения должен иметь возможность выявить и побороть свои профессиональные затруднения, которые не позволяют качественно, в соответствии с предъявляемыми требованиями осуществлять педагогическую деятельность в вузе.

Анализ научных работ А.Г. Асмолова, Н.В. Бордовской, Н.Г. Винокуровой, Н.А. Моревой, А.Г. Пашкова, В.А. Сластенина, А.С. Турчина, Л.В. Шабанова и других авторов показал, что в настоящий момент идет поиск путей повышения результативности подготовки преподавателей вуза к реализации профессиональной деятельности.

Обобщая различные подходы, названных исследователей, к выделению факторов подготовки преподавателей вуза, все многообразие данных факторов можно выделить три группы: *психолого-педагогические, организационные и материальные*.

Кроме названных факторов на педагогическую подготовку оказывают влияние условия, в которых она осуществляется. Одним из важнейших условий успешности деятельности преподавателя вуза является готовность к ней. Готовность и подготовленность к педагогической деятельности в отечественной литературе традиционно рассматривается в работах В.С. Безруковой, Е.П. Белозерцева, Е.П. Ильина, Г.В. Коваленко, В.Ю. Рыбникова, А.Г. Маклакова, С.В. Марихина и др.

Авторами раскрыты теоретические подходы подготовки преподавателей вуза к профессиональной деятельности, включающие принципы, содержание, методы, приемы педагогической деятельности, а также возможности управления этим процессом.

Мы отмечаем, что недостаточно полно раскрыты возможности опережающей подготовки педагогических кадров, которая вызвана непрерывными реформами и инновациями.

Несмотря на большое количество научных публикаций в этой сфере и интерес к поиску инноваций в практике подготовки преподавателей вуза к профессиональной деятельности, данный вопрос недостаточно проработан.

Сложность современного этапа состоит в том, что преподаватель вуза не всегда самостоятельно, объективно может определить свои профессиональные затруднения, подобрать наиболее оптимальные способы их устранения, определить свой индивидуальный образовательный маршрут подготовки к реализации профессиональной деятельности и оценить ее качество и эффективность.

Теоретический анализ практики подготовки преподавателей вуза к реализации педагогической деятельности позволил нам выявить *противоречие* между сложившейся практикой подготовки преподавателей и требованиями, предъявляемыми к педагогической деятельности.

Преодоление данного противоречия связано с изучением педагогических условий обеспечения подготовленности преподавателей к реализации профессиональной деятельности.

Под условиями профессионального развития преподавателей вуза мы понимаем оценивание его профессиональной деятельности, включающее в себя профессиональную оценку, анализ профессиональных знаний и навыков, побуждение к профессиональному развитию, основывающееся на результатах стимулирования их к развитию [1; с. 74].

Содержательный анализ исследований, посвященный этой проблеме показывает, что обновленные цели системы высшего образования Российской Федерации предъявляют новые требования к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров и профессиональной педагогической деятельности.

Целью нашего исследования являлось определение соотношения содержания, методов и форм методической работы в вузе требованиям Российского законодательства в сфере образования и профессиональной подготовки преподавателей к реализации педагогической деятельности.

Наше исследование показало, что 26,2 % преподавателей вуза используют диагностику уровня профессиональной подготовленности педагогического состава в процессе планирования организационно-методической работы на постоянной основе; 97 % преподавателей вуза по графику проходят курсы повышения квалификации; 20,34 % предоставляют отчет о прохождении переподготовки через различные формы методической работы; 34,6 % составляют индивидуальные программы, маршруты, карты повышения профессиональной квалификации; 16,8 % анализируют свою деятельность; 33,4 % не используют сетевые формы организации методической работы; 26,3 % занимаются инновационной деятельностью в вузе.

Одним из показателей результативности деятельности научно-методического отдела университета было наличие различных форм организации методической работы. Так, в своей деятельности используют форму деловой игры 26 % кафедр, чаще всего востребованы такие формы, как педагогические мастерские, тренинги (61 %).

Кроме того выяснилось, что данные профессиональной самооценки преподавателей вуза показывают, что они склонны высоко оценивать свои теоретические знания, практические навыки и профессионально-важные качества. Уровень своих теоретических знаний как «высокий» отметили 63,6% преподавателей вуза, как «средний» – 36,4%. Уровень практического опыта считают высоким 50,0% участников опроса, а средним – 43,1%.

Высокий уровень развития профессионально-важных качеств отметили 70% респондентов, а средний - 22,2%.

Как показывает наше исследование, научно-методический отдел вуза строит свою работу по организации подготовки преподавателей, повышению квалификации к реализации педагогической деятельности недостаточно системно и последовательно. На наш взгляд, не достаточно полно учитываются индивидуальные затруднения преподавателя вуза при планировании научно-методической работы.

В основу решения этой проблемы должен быть положен принцип «образование через всю жизнь», который позволяет обучать как новых специалистов, так и тех, кто желает повысить квалификацию, пришедший на смену принципу «образование на всю жизнь» [2; с. 47].

Таким образом, можно представить сложившуюся практику подготовки преподавателей вуза к реализации педагогической деятельности и определить на каждом этапе данного процесса аспекты, которые негативно влияют на ее результативность и эффективность.

Анализ сложившейся практики подготовленности преподавателей вуза к реализации профессиональной деятельности позволил нам выявить некоторые вопросы, требующих решения. К ним мы относим отсутствие критериально-оценочного алгоритма, позволяющего выявить недостатки в сложившейся практической деятельности преподавателя вуза для организации адресной подготовки, а также оценить качество и результативность профессиональной подготовки преподавателей вуза и посредством педагогического менеджмента и мониторинга управлять данным процессом.

Библиографический список

1. Марихин С.В., Карпова Е.А. Педагогические условия профессионального развития преподавателей вуза // Акмеология 2018, Методические и методические проблемы. Выпуск тридцать второй / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. С. 73-75.
2. Марихин С.В., А.А. Ячменева Проблемы подготовки квалифицированных кадров в ВУЗах Российской Федерации // Журнал Санкт-Петербургской академии Следственного комитета Российской Федерации «Правда и закон». 2017. - № 1. - С. 45 - 48.

УДК 378 – 057.87

СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ И УЧИТЕЛЕЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В СФЕРУ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Л.В. Марищук

д.пс.н., профессор РГСУ (филиал в г. Минске)
Республика Беларусь, Минск

Т.И. Юхновец

ст.преп. кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Аннотация. Рассматривается профессиональная субъектность. Приводятся результаты сравнительного исследования субъектности студентов, учителей с целью разработки психологического сопровождения субъектов профессиогенеза. Констатируется скачок в развитии субъектности. Анализ результатов позволяет резюмировать стадийное системное развитие профессиональной субъектности, системообразующим фактором которого выступает осознанная регуляция деятельности.

Ключевые слова: субъектность, компоненты профессиональной субъектности, сравнение субъектности студентов и учителей-дефектологов, этапы развития субъектности.

Оценка перспектив педагогических профессий на фоне информатизации, компьютеризации, технологизации, а также дифференциации, глобализации общества XXI ст. становится остросоциальной проблемой, сложной, неоднозначной, опосредованной множеством факторов. Она детерминруется разнообразными согласованными и разнопорядковыми балансирующими противоречиями, игнорирование которых приводит к негативным социальным последствиям различного масштаба. Ее созидательная направленность обращена к ценности человеческой жизни, феномену «человеческий фактор», интерпретация роли которых в системе образования, как и во всех сферах жизнедеятельности общества, углубляется. Научные дискуссии в рамках проблемного поля современной системы образования невозможно представить без вопросов о личности учителя.

Психологические модели современного педагога, разрабатываемые на платформе компетентного подхода, на примере концепции, предложенной В.Д. Шадриковым, И.В. Кузнецовой, М.Д. Диковой, учитывают не только профессиональную деятельность учителя в аспектах целеполагания, владения информационными основами деятельности, методической грамотности, организации деятельности обучающихся, т.е. не только в отношении его субъектной позиции (как деятеля), не только в аспекте его личности (как системе профессионально важных качеств), но и с точки зрения учета уровня развития субъектности учителя [5, с.58]. При этом под субъектностью В.Д. Шадриков понимает «способность сознательно инициировать деятельность, преодолевать внешние и внутренние противоречия (противодействия), препятствующие ее успешной реализации, и, соответственно, получению максимально высоких результатов» [4, с.179]. В модели компетентности педагога наличие препятствий подразумевается в явной или потенциальной форме относительно пяти компетенций из шести, т.е. там, где актуализируется межличностный контекст. Разработанная на основе модели диагностическая методика предполагает процедуру ее использования для самооценки уровня развития компетенций, что запускает механизмы рефлексии, самооценки, самоконтроля, принятия решения, которые опосредуют развитие и/или формирование субъектности (в зависимости от условий). Кроме того, помимо саморегуляции, самомотивации, способности управлять собственным целеполаганием, субъектность учителя обеспечивается и проявляется позиционированием себя как субъекта, иначе возможно ли установление субъект-субъектных отношений, созидательное управление процессами самомотивации обучающихся?

В пространстве и времени трудовой деятельности целесообразно конкретизировать проблему, дифференцировав личностное и профессиональное. Профессиональная субъектность представляет собой проекцию субъектности на область профессиональной деятельности, «обеспечивая возможность выходить за рамки ситуативной деятельности, активно-избирательно, инициативно-осознанно осуществлять ее регуляцию, обеспечивая эффективное решение профессиональных задач и личностно-профессиональное развитие» [2, с.10].

Профессия педагога в идеальном культурно-историческом смысле основана на субъект-субъектных отношениях, в которых субъектный учитель фасилитирует становление субъектности обучающихся. В действительности, воздействие множества интерферирующих факторов в ситуации естественного течения событий, связанных с ежедневным обучением, учением, воспитанием, (когда «в одну и ту же реку нельзя войти дважды») опосредует эти взаимодействия, нередко меняя качество сопровождающих отношений, значительно притормаживая психологический, социально-психологический прогресс всех субъектов учебно-воспитательного процесса, снижая его эффективность. Благодаря чему создаются высокие социальные стандарты, требования к уровню сформированности этого качества у учителя.

Проблема востребованности большого количества учителей как сознательных, субъектных личностей, субъектов, индивидуальностей относится ко всему образованию, не только специальному. Напряжение системы «учитель-образование-общество» усиливается бифуркационным воздействием множества современных социальных проблем, что в значительной степени обостряет понимание важности научно обоснованных решений, влияющих на личностную педагогическую эффективность учителей.

Анализ научной литературы по проблеме профессиональной субъектности педагога привел к формулированию вопроса: в чем состоит сходство и различия в субъектности студентов, будущих учителей-дефектологов и практикующих специалистов? Исследование, построенное по методу сравнения двух независимых выборок, проведено в 2018 г. Его участниками стали студенты Института инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка в количестве 187 человек и 101 учитель-дефектолог. Студенческую выборку составили 75 первокурсники и 112 студенток 4 курса очной формы получения образования. Действующие учителя работали на момент исследования в учреждениях образования Республики Беларусь. Из них: 38 специалистов работали в ДООУ, интегрированных классах средних школ, дошкольных центрах развития ребенка г. Минска и Минской области; 63 учителя осуществляли педагогическую деятельность в периферийных областях и районах Белоруссии. Средний возраст учителя-дефектолога составил 40,8 лет; стандартное отклонение – 10,3. Все испытуемые – женщины.

Субъектность личности изучалась при помощи методик: «Вопросник учебной активности студентов» (ЕАQst-4) (А.А. Волочков, 2007); «Вопросник профессиональной активности учителя» (ТАQ) (А.А. Волочков, 2006); «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ-2011» (В.И. Моросанова, 2011). Обработка проводилась методами математической статистики с использованием компьютерной программы SPSS-21.

Сравнение студенческой выборки и группы учителей осуществлялось несколькими методами с целью разработки дифференцированных, востребованных, системных рекомендаций и программ психолого-педагогического сопровождения, имеющих пролонгированный характер, направленных на оптимизацию педагогической деятельности учителей-дефектологов. Например, задача формирования выборок решалась следующим образом. В исследовании участвовали испытуемые из естественных групп: общая выборка студентов формировалась из 9 учебных групп; общая выборка учителей состояла из двух общностей, сформированных по территориальному принципу. Возник вопрос: однородны ли группы и насколько. Был применен метод однофакторного дисперсионного анализа. В группах учителей-дефектологов не было обнаружено ни одного различия ни по одной переменной; однородность студенческих групп по изучаемым характеристикам субъектности составила 81,25%. Различия проявились в учебно-профессиональной мотивации (по трем переменным): «самооценка обучаемости» ($F=19,5$; $p=0,000$); «учебная мотивация» ($F=4,98$; $p=0,025$); «потенциал активности» ($F=23,16$; $p=0,000$), причем студенты 4 курса более мотивированы, чем первокурсники. Следовательно, выделились 2 выборки: студентов и учителей.

При проверке однородности распределения признаков, выяснения нормальности распределения переменных методом Колмогорова-Смирнова обнаружилось, что практически по всем переменным распределение признаков в студенческой выборке отличаются от нормального, тогда как в группе учителей происходит значительная нормализация распределения эмпирических данных. Обобщенное портретирование субъектности студентов показывает крайне низкую сформированность их саморегуляции: у 81 % девушек зафиксирован низкий уровень и у 19 % – средний. Особенно ярко в структуре саморегуляции проявились личностные черты: у 100 % студенток был выявлен низкий уровень гибкости; 82,9 % студенческой выборки имеют низкий уровень самостоятельности и надежности (при этом отсутствуют испытуемые с высокими показателями). Далее, при умеренной мотивации учебной деятельности (10% студентов имеют низкий уровень; 79 % – умеренный и 11 % – высокий) доминирует средне-низкий уровень самооценки обучаемости (69 % девушек имеют умеренную самооценку обучаемости, 29 % – низкую и 1% – высокую). Можно предположить, что самооценка обучаемости блокирует учебно-профессиональную мотивацию, т.е. относительно зрелые люди нуждаются в поддерживающих, стимулирующих условиях учения, так называемых ситуациях успеха; также это может быть проявлением кросс-культурных гендерных особенностей, основанных на традиционных стереотипах относительно женской психологии: «женщина не должна верить в собственные силы и способности».

К самым благоприятным данным можно отнести наличие умеренно-высокого контроля за деятельностью в ситуации неудач (66,3 % испытуемых имеют умеренный уровень, 27,3 % – высокий и 15,5 % – низкий уровень), т.е. студентки проявляют достаточную фрустрационную толерантность, эмоциональную регуляцию, умение сохранить стабильность академической и квазипрофессиональной деятельности в сложных, напряженных условиях, способность «не застревать» на переживаниях, связанных с ошибками, и двигаться дальше.

В выборке учителей по трем переменным из 16, что составило 18 % от общего объема данных, распределение нормальное: «мотивация профессиональной деятельности», «показатель потенциала профессиональной деятельности», «общий уровень саморегуляции». Сравнительный математико-статистический анализ однофакторным дисперсионным методом выборок студентов и учителей показал значимые различия по 15 переменным из 16. «Мотивация деятельности» оказалась развитой и у тех, и у других, только в группе практикующих дефектологов проявляется большая вариативность этого признака, чем у студентов.

Статистические данные подтверждаются аналогичными исследованиями, проведенными под руководством В.И. Моросановой [3, с. 60], А.А. Волочкова [1, с. 225]. Таким образом, можно предположить этапное развитие профессиональной субъектности, когда она как новообразование зарождается на предыдущей стадии – стадии профессиональной подготовки; оформляется, созревает и превращается в психологический ресурс, непосредственно, на стадии профессиональной деятельности. В этом процессе важное значение имеет профессионально-ориентированная мотивация, а также компоненты регуляции деятельности: планирование, моделирование, программирование, выполняющие компенсаторную функцию по отношению к созревающим личностным свойствам (гибкости, самостоятельности, надежности). Процесс становления субъектности дисгармоничный, а, следовательно, трудный, может сопровождаться внутри- и межличностными конфликтами. Однако, у тех, кто выдерживает эти психологические нагрузки, происходит целостное становление субъектности, гармонизация ее структурных компонентов, позволяющая человеку переживать авторство, внутреннюю

наполненность собственной профессиональной судьбы, быть социально ответственным и эффективным специалистом.

Библиографический список

1. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь: Перм. Гос. Пед. Ун-т., 2007. 376 с.
2. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен//Акмеология. 2015. № 2 (54). С.8-20.
3. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
4. Шадриков В. Д. Субъект и субъектность деятельности: определение понятий // В кн.: Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского Т. 1. М.: Институт психологии РАН, 2013. С. 176-179.
5. Шадриков В. Д., Кузнецова И. В. Профессиональные компетенции педагогической деятельности // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 8. С. 58-69.

УДК 159.99

ВЛИЯНИЕ СКЛОННОСТИ К РИСКУ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВЕРШЕННОЙ ЭКОНОМИКИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А.Ю. Маркелов

д.э.н., профессор ПИУ РАНХиГС
Россия, Саратов

Аннотация. Представлены первые результаты экспериментальной сессии, анализирующей экономическое поведение, экономические стратегии, склонность к риску и результативность экономической активности. В первом приближении на выборке в 117 человек было установлено отсутствие системных связей между склонностью к риску и результативностью экономической деятельности в условиях совершенной экономики в рамках проведенного экономического эксперимента.

Ключевые слова: экономическая активность, экономическое поведение, поведенческая экономика, парадокс Алле, экономические стратегии, риск.

Экономическая психология как активно развивающееся междисциплинарное направление научных исследований на стыке психологической и экономической наук ставит одной из основных проблем задачу изучения психологических оснований экономической активности личности [1]. Поведенческая экономика, со своей стороны, базируясь на фундаменте междисциплинарного подхода, формирует новый взгляд на использование результатов наук о человеке для осуществления эффективной экономической политики со стороны государства.

Изучение реальных экономических процессов и явлений ставит в повестку дня необходимость проведения экономических экспериментов, которые позволяют в специально организованной среде воспроизвести процесс или явление с целью их изучения в наиболее благоприятных условиях [2. С.11-12]. Использование экономико-психологических моделей дает возможность объяснить различные феномены индивидуального принятия тех или иных экономических решений. На основе инструментария и методологии экономической психологии и экспериментальной экономики, представленных в работах В. Смита, Г. Саймона, Д. Канемана, А. Тверски, Р. Талера, И. Эрева, А. Неверова, на базе Центра психолого-экономических исследований (г. Саратов) была реализована серия психолого-экономических экспериментов по изучению экономической активности личности и выделению типов и видов экономического поведения. Одним из этапов исследования экономической активности личности выступил этап проведения экспериментальных сессий по исследованию процессов принятия решений в условиях неопределенности и риска.

Экспериментальная платформа базируется на экономической модели совершенной экономики, включающей в себя все основные положения классического и неоклассического подходов функционирования рынка (А.Смита, А. Маршала, Дж. Хикса), где участники эксперимента свободны в принятии тех или иных экономических решений, отсутствует влияние государства и цена устанавли-

вается под действием закона спроса и предложения. Модель представлена экспериментальной игрой, являющей собой имитацию определенных важнейших черт совершенной экономики. Использование подобных игр при проведении экономических экспериментов обосновано и описано в работах В.Смита и Э. Чемберлина. Один из экспериментов включал в себя оценку влияния склонности к риску на результаты экономической активности личности.

В экспериментальной сессии приняло участие 117 респондентов - студентов второго, третьего и четвертого курсов трех различных направлений подготовки. Все респонденты изучали на первом курсе дисциплину «экономическая теория» и не имели опыта участия в подобных экспериментах. Для респондентов эксперимент выглядел как участие в деловой экономической игре «Совершенная экономика». В основе игры лежит метод психолого-экономического моделирования, предложенный А.Н. Невровым [3 С.214]. Сама игра представляет платформу, разработанную ЦПЭИ моделирующую взаимодействие экономических агентов в условиях совершенной экономики [4]. Все решения принимались участниками индивидуально, а не в составе группы. Участники случайным образом были поделены на тех, у кого на момент первой итерации были товары номинальной стоимостью 20000 условных единиц, у других - деньги на эту же сумму. Эффективным результатом деятельности для участников на момент последней итерации (10 хода) было увеличение данной суммы, при этом стоимость всех товаров на конец последнего хода перерасчитывалась по первоначальным ценам.

Все участники эксперимента перед началом игровой сессии заполнили бланки лотереи М.Алле и их модификацию Ж. Сапира. Данная лотерея является стандартным инструментом в экспериментальной и поведенческой экономике, позволяющим оценить склонность участников к риску и выбираемые ими стратегии [5]. Можно выделить две стратегии по итогам обработки данных лотерей. Или участники эксперимента выберут вариант направленный на максимизацию потенциальных доходов (гипотеза ожидаемой полезности), чему соответствуют билеты В и D, либо они выберут стратегию минимизации риска, чему соответствуют билеты А и С.

В 2002 году Ж. Сапир в более расширенном варианте лотереи М.Алле получил следующие результаты: 5% испытуемых приняло максимизацию предвидимой полезности, 45% – минимизации риска, 50% участников колебались от одной стратегии к другой [6 С. 332].

После заполнения бланков с лотереей участники непосредственно приступали к процедуре игры. Игровая сессия состояла из 10 итераций. Все участники игры имели равный доступ к необходимой для принятия решений информации и находились в одинаковых институциональных условиях. В конце все товары, имеющиеся у игроков, были переведены в денежный эквивалент по первоначальным ценам. Победителями выступили участники, которые по результатам деятельности смогли набрать больше 21000 условных единиц.

В эксперименте приняли участие 117 человек. Из них 13,6% мужчин, 65,9% женщин и 20,5% респондентов забыли указать пол в анкете. Возраст участников находится в интервале между 17 и 21 годом. Средний возраст участников экспериментальной сессии составил 17,7 года. Из 117 участников 20,5 % респондента забыли указать свой возраст.

Результаты деятельности участников, а также выбранные ими в лотерее стратегии, были сведены в один массив данных. Выбранные стратегии по итогам заполненных бланков лотерей представлены номинативной шкалой, где 1 стратегия – это стратегия избегания риска, 2 – неопределенная стратегия, 3 – стратегия максимизации риска. Результаты деятельности также были переведены в следующую номинативную шкалу, представленную в таб. 1.

Таблица 1.

**Перевод интервальной шкалы по результатам деятельности
в номинативную шкалу**

Интервалы	Номинативная шкала
все отрицательные результаты до минус 1000 условных единиц	1
от минус 1000 до 5000 условных единиц	2
от 5000 до 15000 условных единиц	3
от 15 000 до 21000 условных единиц	4
от 21000 и выше	5

Респонденты, которые по итогам экономической активности получили свыше 21000 условных единиц, были признаны победителями игровой сессии, их экономическую активность можно признать эффективной. На данном этапе эксперимента была поставлена задача проанализировать выбранные стратегии по результатам лотерей М. Алле и Ж. Сапира и результатам экономической активности.

По результатам экономической активности участники экспериментальной сессии распределились следующим образом: 6,8% показали худший результат экономической активности (1 по номинальной шкале); результат, соответствующий 2 по номинальной шкале продемонстрировали 19,7% участников; результат, соответствующий 3 продемонстрировало 33,4%; 23,9% участников продемонстрировали результат 4 по номинальной шкале.

По итогам эксперимента 16,2% испытуемых показали высокую результативность экономической активности, что выразилось в превышении итогового дохода над стартовым капиталом, более чем на 1000 у.е. (что соответствует 5 в номинальной шкале).

Анализ самой эффективной группы (группы 5) показал, что 15,8% испытуемых выбрали стратегию избегания риска по М.Алле. Неопределенную стратегию выбрало 52,5%, стратегию максимизации риска выбрало 31,7 %. В модификации Ж. Сапира был получен следующий результат - стратегию избегания риска выбрали 0 человек. Неопределенную стратегию выбрали 68,3%. Стратегию максимизации риска выбрали 31,7%.

Участники эксперимента, продемонстрировавшие самый низкий результат экономической активности (получившие результат на конец игры до -1000 у.е.) распределились следующим образом: 1 стратегию по М.Алле выбрали 12,5% участников, неопределенную стратегию выбрали 62,5% участников. Стратегию максимизации риска выбрало 25%. По Ж. Сапиру получился следующий результат - 1 стратегию выбрали 0% участников, стратегию 2 выбрали 75% и стратегию 3 выбрали 25% участников.

Оценка выбранной стратегии всеми участниками эксперимента показала следующие результаты. Стратегию избегания риска по М. Алле выбрали 17,1% участников, неопределенную стратегию выбрали 50,4%, стратегию максимизации риска выбрали 32,5%. По Ж. Сапиру стратегию избегания риска выбрали 1,7% участников, неопределенную стратегию выбрали 65,0%, стратегию максимизации риска 33,3 %. Ниже представлено распределение участников по результатам экономической активности и выбранной стратегии (см. таб.2).

Таблица 2.

Распределение участников эксперимента по результативности экономической активности и выбранным стратегиям

Номинативная шкала результатов экономической активности по первоначальным ценам	Стратегия 1	Стратегия 2	Стратегия 3
1	5%	8%	5%
2	15%	15%	29%
3	40%	33%	29%
4	25%	25%	21%
5	15%	16%	15%

Как видно из представленных выше результатов склонность к риску в условиях совершенной экономики не является параметром, связанным с результативностью экономической деятельности. Это позволяет сделать вывод о том, что риск, возможно, не является критически важным качеством для успешного занятия экономической деятельностью. Для проверки данного предположения нами был произведен расчет линейного коэффициента корреляции, который по нестандартизированным данным равен $r=0,11104$, а по стандартизированным – $r=-0,056$ соответственно. Тем самым, значения коэффициента корреляции подтверждают отсутствие системных связей между склонностью к риску и результативностью экономической деятельности в условиях совершенной экономики.

Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ «Психологические особенности экономической активности личности в условиях совершенной экономики» №18-013-00952\18

Библиографический список

1. Tarde, G. La Psychologie Economique, Paris: Alcan (2 volumes), 1902.
2. Смит В. Экспериментальная экономика (комплекс исследований, по совокупности которых автору присуждена Нобелевская премия) / Вернон Смит ; пер. с англ, под научн. ред. Р. М. Нуреева. — М.: ИРИСЭН; Мысль, 2008. С.11-12.
3. Неверов А.Н. Общая экономическая психология: синтез, моделирование, эксперимент / Экономическая психология в современном мире: сборник научных статей / Отв. ред. д. пс. н. А.Н. Лебедев. — М.: Экон-информ, 2012. — С.214.
4. Неверов А.Н., Марков В.А., Каткова М.А. Психолого-экономические механизмы активизации инновационной активности [Электронный ресурс] // Социально-экономические и психологические

проблемы управления // Сборник научных статей по материалам I (IV) Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 23 по 25 апреля 2013 года / Под общей ред. М.Г. Ковтунович. Часть 1. – М.: МГППУ, 2013.

5. Allais M. Le comportement de l'homme rationnel devant le risque. Critique des postulats de l'cole americaine // *Econometrica*. 1953. Vol. 21. P. 503–546; Expected Utility Hypotheses and the Allais Paradox / M. Allais, O. Hagen (âds.). Dordrecht: Reidel, 1979.

6. Сапир Ж. Новые подходы теории индивидуальных предпочтений и ее следствия. // *Экономический журнал ВШЭ*, №3, 2005. С. 332.

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ЭКСТРАРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Е.В. Маркова

к.пс.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Т.Б. Колышкина

к.филол.н., доцент кафедры теории коммуникации и рекламы ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается феномен экстраролевого организационного поведения. Приведены результаты эмпирического исследования личностных предикторов как факторов экстраролевого поведения в целом и отдельных его компонентов: склонности к совершенствованию выполнения задачи, участие в сверхурочных работах, оказание помощи коллегам. Выявлено, что экстраролевое поведение можно прогнозировать на основе определенных сочетаний личностных черт. Отдельные компоненты экстраролевого поведения обусловлены разными личностными чертами. Сотрудники, обладающие личностными чертами, составляющими симптомокомплекс тревожности, склонны участвовать в сверхурочных работах, а сотрудники, обладающие чертами, которые входят в симптомокомплекс независимости, самостоятельности, склонны совершенствовать выполнение работ.

Ключевые слова: личностные черты, экстраролевое поведение, организационное поведение, личностный опросник Р. Кеттелла, ранговая корреляция.

Организационное развитие предполагает постоянное совершенствование всех элементов организационной системы. Один из факторов, обеспечивающих такое развитие, – экстраролевое поведение сотрудников организации. Экстраролевое поведение может определяться как поведение, превышающее ролевые ожидания. В зарубежных исследованиях существует два подхода к пониманию экстраролевого поведения [2]. Во-первых, это поведение, которое полезно и для работников и для организации; во-вторых, это поведение чаще всего является демонстративным или используется для собственной выгоды. Очевидно, что определенные личностные особенности сотрудника могут являться предикторами экстраролевого поведения. Тем не менее в современной психологической литературе можно отметить недостаток исследований, посвященных изучению личностных особенностей субъекта деятельности как факторов экстраролевого поведения.

Цель работы – выявить субъектные факторы, выступающие предикторами экстраролевого поведения. Объект исследования – экстраролевое поведение сотрудников организаций. Предмет исследования – личностные черты, выступающие предикторами экстраролевого поведения. Гипотеза: Экстраролевое поведение проявляют сотрудники, обладающие такими качествами как тревожность и ориентация на группу.

Этапы исследования: 1) проверка наличия экстраролевого поведения у сотрудников организаций (шкала экстраролевого поведения Б.Г. Ребзуева); 2) исследование личностных характеристик сотрудников организаций (личностный опросник Кеттелла); 3) исследование связи экстраролевого поведения и личностных факторов; 4) выявление личностных предикторов экстраролевого поведения на аналитическом уровне.

Процедура и описание методов эмпирического исследования. Для исследования использовались две методики. 1) Методика Б.Г. Ребзуева «Диагностика экстраролевого поведения» включает в

себя 12 утверждений, которые группируются в три шкалы по четыре пункта: совершенствование выполнения работы, сверхурочное выполнение работы, помощь коллегам [2]. 2) Методика Р.Б. Кеттелла «16-факторный опросник личности» форма «С» включает в себя 105 вопросов.

Характеристика выборки: Общая выборка – 60 человек (30 мужчин, 30 женщин) в возрасте от 18 до 50 лет, средний возраст 30 лет. Все респонденты имеют опыт работы в организациях, средний стаж работы – 6 лет.

Используемые статистические методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена для определения связей между показателями шкал экстраролевого поведения и уровнем выраженности личностных черт.

Анализ и интерпретация результатов.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1.

Связь экстраролевого поведения и субъектных факторов (rs)

Личностные факторы	Переменные экстраролевого поведения			
	Совершенствование выполнения	Сверхурочное выполнение	Помощь коллегам	Экстраролевое поведение
А (отчужденность – отзывчивость)	0,66***	0,12	0,01	0,25*
В (интеллект)	-0,17	-0,23	-0,09	-0,19
С (эмоциональная неустойчивость – устойчивость)	-0,28*	-0,34**	-0,42***	-0,54***
Е (подчиненность – доминантность)	-0,01	-0,28*	0,15	0,07
F (озабоченность – жизнерадостность)	0,75***	0,07	0,32*	0,47***
G (безответственность – сознательность)	0,65***	0,50***	0,37**	0,73***
Н (робость – смелость)	0,17	-0,62***	-0,03	-0,21
I (жесткость – мягкость)	0,29*	-0,18	-0,01	-0,04
L (доверчивость – подозрительность)	0,31*	0,62***	0,37	0,52***
М (практичность – мечтательность)	0,14	0,71***	0,52***	0,64***
N (прямолинейность – дипломатичность)	0,68***	0,17	0,31*	0,56***
О (спокойствие – обеспокоенность)	-0,02	0,77***	0,03	0,32*
Q1 (консерватизм – радикализм)	0,16	-0,01	0,87***	0,59***
Q2 (конформность – самодостаточность)	0,02	0,49***	-0,10	0,09
Q3 (низкий – высокий самоконтроль)	-0,03	0,46***	-0,29*	-0,01
Q4 (расслабленность – напряженность)	0,09	0,60***	0,72***	0,70***

Примечание. * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Из матрицы видно, что существует как положительные, так и отрицательные корреляции уровня выраженности личностных черт как с отдельными компонентами экстраролевого поведения, так и с целостным его проявлением в организационных условиях. Отметим, что некоторые личностные черты могут выступать предикторами лишь отдельных компонентов экстраролевого поведения. Участие в сверхурочном выполнении работы социально-застенчивыми (Н-), склонными к чувству вины (О+) сотрудниками или наоборот автономными, независимыми (Q2+), с хорошим самоконтролем эмоций и поведения (Q3+) не гарантирует того, что в целом такие группы сотрудников будут проявлять экстраролевое поведение. Вероятно, это связано с определенной «обыденностью» сверхурочного выполнения работ в организациях и выработкой у сотрудников собственной позиции к необходимости их участия в сверхурочных работах для снижения степени когнитивного диссонанса в подобных ситуациях [4].

Рассмотрим корреляции количественных данных по личностным факторам с уровнем выраженности общего показателя экстраролевого поведения для дальнейшего составления психологического портрета сотрудника, склонного к такому поведению.

Склонность к экстраролевому поведению (ЭП) проявляют сотрудники с низкими показателями по фактору С (эмоциональная неустойчивость – устойчивость). Отметим, что высокий суммарный балл ЭП обеспечивается у данной категории сотрудников за счет высокой склонности оказывать помощь коллегам. Тревожность, обеспокоенность, некоторое безволие, слабость эго-позиции (в психоаналитической интерпретации) могут выступать причинами безотказности при косвенном или прямом обращении коллег за помощью. Можно предположить, что, оказывая помощь коллегам, сотрудники с низкими показателями по фактору С обеспечивают себе социальную безопасность в условиях организации и субъективно снижают степень своей обеспокоенности. Их помощь коллегам вызвана не гуманизмом по отношению к другим, а ценностью собственной безопасности.

Совсем иные причины могут стоять за склонностью к ЭП у лиц с высокими показателями по фактору F (озабоченность – жизнерадостность). У активных, жизнерадостных, динамичных сотрудников наиболее сильный компонент ЭП – стремление к совершенствованию деятельности. Можно предположить, что в силу определенной импульсивности такие сотрудники не могут процедурно выполнять свои профессиональные задачи и стремятся совершенствовать свою работу внося в нее коррективы, изменения, нововведения для наполнения профессиональной жизни эмоциональной яркостью.

Расчет корреляций показателей ЭП и показателей по фактору G (безответственность – сознательность) позволяет утверждать, что ответственные, добросовестные, настойчивые, совестливые сотрудники склонны к целостному проявлению ЭП в различных организационных ситуациях. Известно, что при работе в группе лица с "G+" проявляют большую доброжелательность, стремление к сотрудничеству, в целом они успешны в работе, требующей выдержки, постоянной производительности, отсутствия колебаний и хорошей организации мышления [1]. Такие сотрудники осознанно соблюдают моральные правила и в таком случае для них выбор ЭП просто является реализацией собственных убеждений и установок в сфере профессиональной деятельности.

К сверхурочному выполнению работ положительно относятся и участвуют в нем сотрудники, обладающие высокими показателями по фактору L (доверчивость – подозрительность). Можно предположить, что сотрудники с L+ выбирают участие в сверхурочных работах, а не отказ от них, руководствуясь причинами, аналогичными причинам сотрудников С- (см. описание выше). Известно, что фактор L+ входит в фактор тревожности второго порядка вместе с "С-", "Н-", "О+", "Q3-" и "Q4+". Если обратиться к данным таблицы корреляций, то можно увидеть, что именно с этими факторами и коррелирует склонность к выбору сверхурочной работой. Таким образом, именно высокая личностная тревожность индивида является предиктором такого ожидаемого руководством российских организаций поведения, как участие в сверхурочных работах. Предположим, что качество таких работ у данной группы лиц может быть приемлемым, а не высоким, так как мотивированы они не содержанием деятельности, а обеспечением безопасности.

Высокая положительная корреляция показателей ЭП и таких его компонентов, как сверхурочное выполнение работ и помощь коллегам с уровнем выраженности фактора М (практичность – мечтательность), вероятно, имеет в своей основе совсем другую мотивацию по сравнению с той, что описана в предыдущем абзаце. Участие в работе лиц с богатым воображением, поглощенных своими идеями, проявляющих непрактичность в сверхурочных работах и их помощь коллегам возможно только в том случае, если такие сотрудники заинтересованы в своей работе. Лица с фактором М+ проявляют творчество и не заботятся о том, чтобы делать то же самое, что все, поэтому только их увлеченность процессом и желание достичь результата мотивируют их на ЭП.

Лица с высокими показателями по фактору N проявляют свое ЭП прежде всего через стремление совершенствовать выполнение работы. Лица N+ описывают как разумных, аналитичных, социализированных, умеющих находить выход из сложных ситуаций. Возможно, именно их склонность к рационализации и объясняет, то что они вносят свои коррективы в процесс выполнения работ, находя оптимальные варианты решения профессиональных задач.

Положительная корреляция показателей ЭП с уровнем выраженности такой личностной черты как Q1 обеспечивается склонностью таких лиц оказывать помощь коллегам. Описание особенностей личности с Q1+ позволяет предположить, что такие сотрудники много взаимодействуют с коллегами и что, с их точки зрения, они могут воспринимать такое взаимодействие как помощь. Но является ли оно таковым для коллег – вопрос остается открытым. Склонность к радикализму у лиц с Q1+ сопряжена с их конфликтностью, отказом подчиняться авторитетам, свободомыслию. Такой сотрудник вовлекает других членов профессиональной группы в «неповиновение», организует их на возможный протест, что и может им восприниматься как «помощь». Хотя возможна и другая интерпретация: склонность к экспериментаторству позволяет таким сотрудникам видеть оригинальные способы

решения профессиональных задач, предлагать их коллегам и таким образом действительно помогать им выходить из тупика.

Лица с Q4+ (расслабленность – напряженность) склонны к двум формам ЭП: сверхурочное выполнение работ и помощь коллегам. Выше отмечалось, что тревожность в целом является фактором сверхурочного выполнения работ. Человек с "Q4+" беспокоен, возбужден, неусидчив, чувствует себя разбитым, усталым, но не может оставаться без дела даже в обстановке, благоприятной для отдыха [3]. Логично, что напряженность, фрустрированность, повышенная мотивация, беспокойство, раздражительность будут «подталкивать» такого сотрудника на участие (вмешательство) в делах коллег, что субъективно будет интерпретироваться как помощь.

Выводы. Многообразие личностных факторов, выступающих предикторами ЭП, свидетельствует о неоднородности мотивов, стоящих за данной формой организационного поведения. Гипотеза о том, что экстраролевое поведение проявляют сотрудники, обладающие такими качествами, как тревожность и ориентация на группу подтвердилась. Однако отметим, что нельзя составить общий портрет сотрудника, склонного к ЭП, так как тогда придется волонтаристски объединять личностные черты, очень редко встречающиеся в совокупности. Скорее можно предложить типологию сотрудников, в которой будут описаны мотивационные источники ЭП и дано описание личностных черт, соответствующие тем или иным субъектным причинам выбора данной формы организационного поведения. Личностные характеристики являются важным критерием при отборе и найме сотрудников. Выбор сотрудников по критерию тревожности и ориентации на группу позволит гарантировать их участие в сверхурочных работах, но, для того чтобы гарантировать стремление работника совершенствовать деятельность, придется ориентироваться уже не на тех, кому свойственна тревожность, а на тех, кто осознанно ориентирован на выполнение социальных норм в силу зрелости своей «Я-позиции».

Библиографический список

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. -112с.
2. Ребзуев Б.Г. Разработка конструкта трудового поведения и шкалы экстраролевого трудового поведения \ Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 1. С. 3-57.
3. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Р.Кеттелла-95: Руководство по использованию. СПб, Иматон, 2002. – 95 с.
4. Толочек В.А. Психология труда. СПб., Питер, 2017. Сер. Учебное пособие (2-е издание, дополненное) 480с.

УДК 159.9.07

РОЛЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В КАРЬЕРНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

С.В. Матвеева

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) СГУ
Россия, Саратов

Е.А. Коннова

бакалавр Балашовского института (филиала) СГУ
Россия, Саратов

Аннотация. В статье раскрывается гипотеза о том, что перфекционизм является одним из источников карьерного и профессионального развития личности. Исследование проводилось с учащимися 8-х классов г. Балашова. Анализируются показатели по шкалам: перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, социально-предписанный перфекционизм, общий уровень перфекционизма. Проводится анализ половых различий.

Ключевые слова: перфекционизм, перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, социально-предписанный перфекционизм, общий уровень перфекционизма, половые различия, карьера.

Перфекционизм – это явление психической жизни человека. С латинского: perfectus — «абсолютное совершенство» [1]. В современной психологии рассматривается как стремление субъекта к

совершенству, высокие личные стандарты, стремление доводить результаты своей деятельности до высоких эталонов.

Я. Холендер одним из первых дал определение перфекционизма как повседневной практики предъявления к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства [2].

Стремление к совершенству, на наш взгляд, может получить свое развитие в возможности реализоваться личности во взрослой жизни как профессионалу, и как побудительная сила к созданию карьеры, стремление достичь видимых результатов.

Так как профессиональные интересы, благодаря профподготовке в школах, начинают складываться достаточно рано, то, возможно, говорить об истоках осознанного профессионального развития к концу подросткового возраста. В это время подростки стремятся найти себя, делают выбор профильного класса, реализовываются в личностном плане, строят свой образ «Я». Влияние общества, интерес к новому создают возможность заглянуть в свое будущее.

Установка на совершенство, идеалистическое видение себя и других – это и есть проявления перфекционизма, формированию которого, на наш взгляд, способствуют особенности подросткового возраста. Поэтому нас заинтересовало исследование перфекционизма у подростков.

Исследование было проведено в г. Балашове на базе МОУ СОШ № 16. Исследовательская выборка состояла из 40 человек и была представлена двумя группами подростков 8-х классов, из них 21 девочка и 19 мальчиков.

В результате проведения исследования по методике «Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта» (в адаптации И. И. Грачевой) были получены следующие данные.

По субшкале «Перфекционизм, ориентированный на себя» был получен высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя у 26 человек (65 %), из них 15 девочек и 11 мальчиков. Подростки предрасположены к субъектно- или личностно-ориентированному перфекционизму высокого уровня, что заставляет их предъявлять завышенные требования к себе. У них развита самокритика. Испытуемые игнорируют собственные недостатки и неудачи. Важно отметить, что по результатам исследования баллы в этой субшкале ближе к начальным, что позволяет отметить возможность их дальнейшего роста (см. рис 1).

Средний уровень перфекционизма, ориентированного на себя, был выявлен у 8 испытуемых (18%), из них 1 девочка и 5 мальчиков. Эта группа испытуемых является стандартной. По ее показателям судят в целом об этом направлении. Таким образом, завышенные требования к себе в этой группе менее выражены.

Кроме того, 6 человек (17%) испытуемых, из них 5 девочек и 1 мальчик, предрасположены к сдержанным эмоциональным проявлениям личностно- ориентированного перфекционизма и находятся на низком уровне.

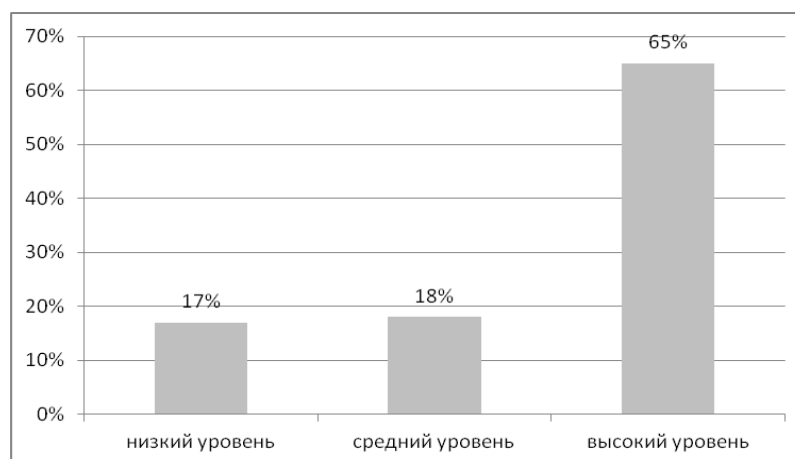


Рисунок 1. Показатели по субшкале «Перфекционизм, ориентированный на себя»

В ходе исследования половых различий в выявлении перфекционизма, ориентированного на себя, с помощью критерия Манна-Уитни было выявлено, что девочки превосходят мальчиков $U_{\text{ман}} = 198,5$ (при $p \leq 0,05$). Возможно, это объясняется активным развитием, возрастными изменениями, происходящими в этот период у девочек.

По субшкале «Перфекционизм, ориентированный на других» было выявлено, что большинство подростков предрасположены к низкому уровню. Эта группа испытуемых велика по численности и составляет 21 человек (52%), из них 11 девочек и 10 мальчиков. Возможно, она определяется нереалистичным видением окружающих, неумением понять и оценить других людей, а значит получить адекватную оценку и самого себя.

Средний показатель выявлен у 13 испытуемых (33%), из них 7 девочек и 6 мальчиков. Эта группа учеников характеризуется усредненными показателями, в ней нет колебаний по показателям.

Высокий уровень получен у 6 человек (15%), из них 3 девочки и 3 мальчика. Эта группа требует особого внимания, так как ее представители склонны к проявлениям несанкционированных действий (см. рис 2).

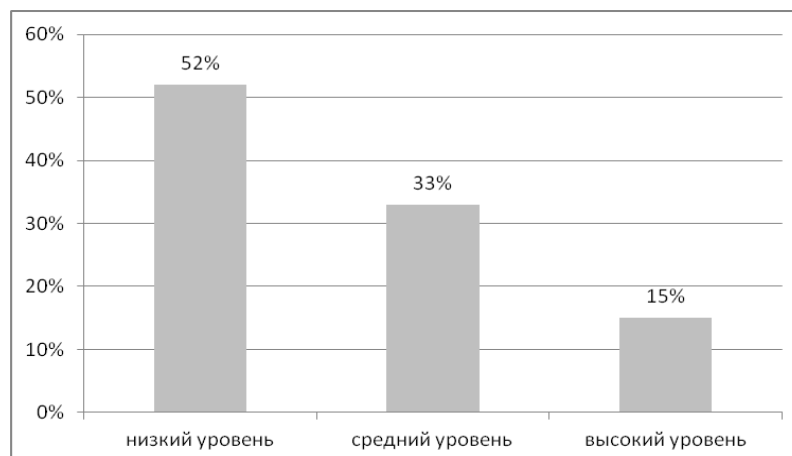


Рисунок 2. Показатели по субшкале «Перфекционизм, ориентированный на других»

В ходе исследования половых различий в выявлении перфекционизма, ориентированного на других, с помощью критерия Манна-Уитни было выявлено, что девочки превосходят мальчиков $U_{\text{ман}} = 172,5$ (при $p \leq 0,05$). Возможно, завышенные требования к другим связаны с появляющимся интересом к противоположному полу, а значит, к повышенному интересу к своему внешнему виду, социальному статусу.

По субшкале «Социально-предписанный перфекционизм» было выявлено, что на низком уровне находится 18 девочек и 12 мальчиков (75%). Генерализованное убеждение или ощущение того, что другие предъявляют к ним завышенные требования, чтобы заслужить одобрение – составляют менее 50 баллов (максимальный 48,9 при стандартном максимуме 54).

На среднем уровне находятся 3 девочки и 6 мальчиков (22%). Достаточное количество подростков, обладающих этими характеристиками, позволяют сделать вывод о нормальных показателях. Наименьшее число составляет группа с высоким уровнем социально-предписанного перфекционизма. Она состоит из 1 мальчика (3%). Таким образом, у большинства подростков можно говорить об устойчивости психики и верном направлении в выборе жизненных ориентиров (см. рис 3).

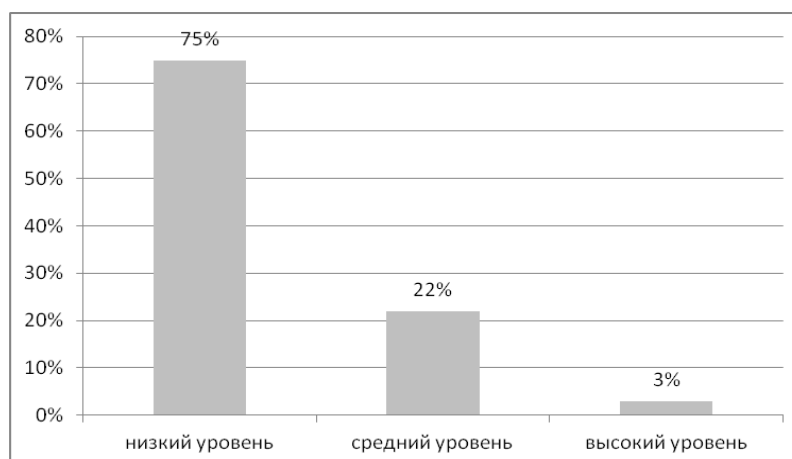


Рисунок 3. Показатели по субшкале «Социально-предписанный перфекционизм»

В ходе исследования половых различий в выявлении социально-предписанного перфекционизма с помощью критерия Манна-Уитни было выявлено, что девочки превосходят мальчиков $U_{\text{мп}} = 184$ (при $p \leq 0,05$). Возможно, объясняется тем, что в поведении преобладает «подростковый нигилизм». В дальнейшем происходит расслоение, переформатирование и снижение разрыва между показателями выраженности социально- предписанного перфекционизма и перфекционизма, ориентированного на других.

По интегральной шкале «Общий уровень перфекционизма» на среднем уровне находятся 11 девочек и 13 мальчиков (60%), доминирует умеренно выраженное стремление к совершенству, безупречности во всем.

На следующем месте по количеству испытуемых находится группа подростков, стоящих на низком уровне перфекционизма, что составило 25% (6 девочек и 4 мальчика). Оставшаяся часть – 4 девочки и 2 мальчика (15%), находятся на высоком уровне перфекционизма (см. рис 4).

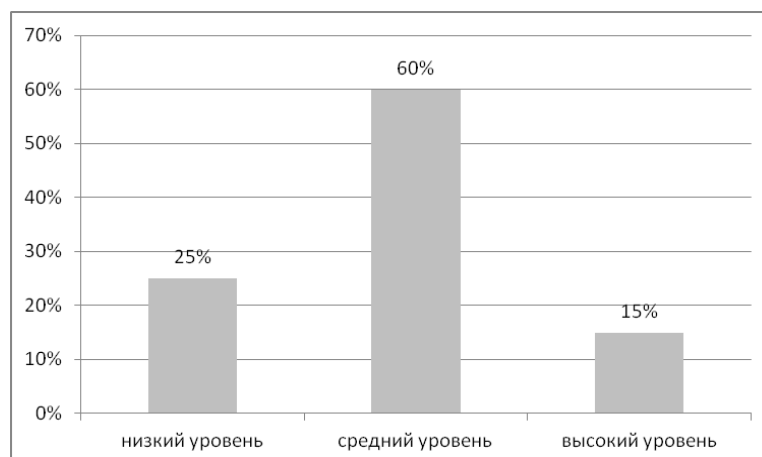


Рисунок 4. Показатели по интегральной шкале «Общий уровень перфекционизма»

В ходе исследования половых различий в выявлении общего уровня перфекционизма с помощью критерия Манна-Уитни было выявлено, что девочки превосходят мальчиков $U_{\text{мп}} = 191,5$ (при $p \leq 0,05$). Возможно, объясняется тем, что подростков обычно выделяет стремление любым путем занимать высокое положение в коллективе и неприятие «необоснованных» запретов, чувствительность к неудачам. Девочки более эмоциональные, поэтому любые проявления проходят более ярко. Половые различия затрагивают все указанные особенности, прежде всего характер общения и социальные интересы. Девочки обычно стремятся заслужить авторитет успехами в учебе, а у мальчиков варианты самоутверждения иные: расширение физических, умственных, волевых возможностей, демонстративный негативизм.

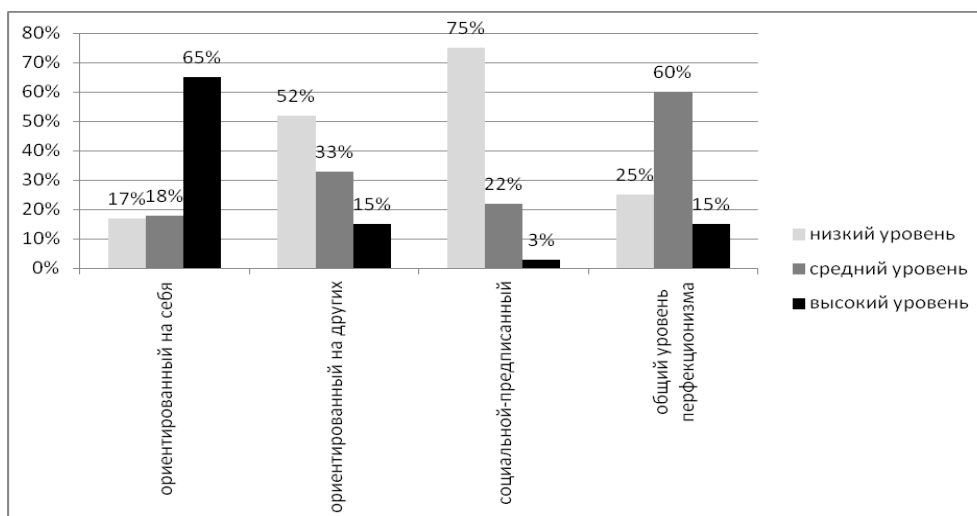


Рисунок 5. Результаты тестирования по методике «Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта»

Таким образом, подростковый возраст характеризуется: повышенным уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, низким уровнем перфекционизма, ориентированного на других и социально-предписанного перфекционизма (см. рис. 5). Выявлены половые различия в уровне перфекционизма у подростков. Девочки превосходят мальчиков в стремлении к совершенству, что во многом обусловлено неоднозначностью роли перфекционизма в субъективном благополучии и жизни его носителя. Ведь нормальный перфекционизм является психологическим ресурсом, показывающим стимул личности к совершенству и непрерывному саморазвитию, познанию собственных возможностей.

Благоприятное протекание процесса самосовершенствования возможно в условиях позитивного самоотношения к своей личности. Заложенные основы в подростковом возрасте дают возможность сделать выбор и реализовать в дальнейшем свои профессиональные интересы, выстроить успешную карьеру.

Библиографический список

1. Гарчева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии, 2006. 24 с.
2. Гарчева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта. // Психологический журнал. Т. 27. № 6. 2006. С. 73-81.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Л.М. Митина

д.пс.н., профессор, главный н.с. ПИ РАО
Россия, Москва

Аннотация. Результаты теоретико-эмпирического исследования создают предпосылки для формирования нового научного направления – психологии профессионально-карьерного развития личности. Разработана структурно-процессуальная модель профессионального и карьерного развития, выделены профессиональные типы личности, описаны их психологические портреты, созданы и внедрены коррекционно-развивающие программы.

Ключевые слова: системный личностно-развивающий подход, профессиональное и карьерное развитие, альтернативные модели профессионализации, профессиональные типы личности, комплекс психологических условий, коррекционно-развивающие программы.

Современная эпоха характеризуется значительным расширением перспектив с новыми внешними стимулами, становящимися для общества вызовом, порождающим с одной стороны противоречия, создающие проблемы, но также и новые возможности для социума и личности. С другой – риски, как опасности появления неблагоприятных перемен в ближайшем будущем, как вероятность нежелательных событий, как возникновение альтернатив шанса и угрозы, успеха и неудачи в ситуациях неопределенности.

Вызовы и риски нашего времени стали следствием изменения целого комплекса объективных и субъективных условий. Это – расслоение российского общества, изменение его социальной и профессиональной структуры, увеличение удельного веса обслуживающих профессий и его снижение в производственной сфере деятельности, падение статуса интеллектуального труда на фоне коммерциализации, коррупции, общего падения нравов.

Разрушение традиционных культурных ценностей сопровождается трансформацией мировоззрения, потерей духовной идентичности, глубокими внутриличностными конфликтами, упадническими настроениями, что отражается на значительном снижении показателей психического и физического здоровья большей части трудоспособного населения страны. Такое общество породило маргинального субъекта, сфокусированного на должности, доходном месте, а не на профессиональном развитии, желающего иметь блага отнюдь не за счет реализации своих профессиональных компетенций и достижений.

Профессиональная эволюция превращается в профессиональный регресс, поэтому уже сейчас необходимо ответить на ряд вопросов.

Насколько современный человек способен или готов к изменениям, может выйти за рамки традиций, определять для себя новые задачи? Готов ли он к перестройке себя и своего сознания? Но, главное, – какие его характеристики могут выступить в роли мотиваторов, посредников принятия вызовов, а какие, наоборот, представляют барьеры, блокирующие потенциал развития?

Какие способности позволяют переосмыслить, отразить принципиальные, качественные изменения, происходящие в социуме, и ответить на эти вызовы активно, в интересах саморазвития, карьерного роста и общественного блага, а какие – лишь приспособиться к изменившимся обстоятельствам?

Как развивать свой личностно-профессиональный потенциал при высоком уровне карьерных притязаний? Совместимо ли это?

Профессиональная жизнедеятельность человека и главные ее составляющие, такие как профессиональное развитие и профессиональная карьера, приобретают сегодня определяющее значение и признаются одним из показателей качества жизни людей и цивилизованности общества. Существуют разные подходы к изучению каждого из этих феноменов: одни исследователи отождествляют эти понятия, другие, наоборот, рассматривают их изолированно друг от друга.

Можно констатировать, что ни в одном из психологических, социологических, политологических, экономических исследований не изучалось взаимовлияние профессиональной карьеры и профессионального развития; исследования носили, главным образом, «коллекционный» характер. И как следствие – большое разнообразие зачастую малоэффективных семинаров, тренингов, коучингов карьерного роста. Непродуктивность подобного рода практической работы объясняется отсутствием единых теоретико-методологических оснований, позволяющих создавать инновационные технологии и диагностические программы, разрабатывать типологии и осуществлять психологическое сопровождение.

Ряд исследований [1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10], как в области профессиональной карьеры, так и профессионального развития, подготовили *переход от изолированного изучения этих процессов к пониманию личностно-профессионального и карьерного развития как целостной, непрерывно изменяющейся психической реальности*. Последнее требует существенной перестройки сложившихся к настоящему времени взглядов на профессиональную эволюцию человека, реконструкции принципов психологической теории, системы понятий, методов исследования, т.е. разработки *нового научного направления – психологии профессионально-карьерного развития личности*. Наиболее продуктивным в изучении психологических закономерностей личностно-профессионального и карьерного развития является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход [5, 6], который качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности человека и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального и карьерного развития на разных этапах онтогенеза и разных стадиях профессиональной жизни человека. Поставленная в исследовании проблема заключалась в необходимости определения, содержательного описания, выявления психологических закономерностей личностно-профессионального и карьерного развития как интеграции основных процессов профессиональной жизнедеятельности человека: личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры в их взаимосвязях и взаимовлияниях с учетом накопленного в XX столетии отечественного и зарубежного опыта, а также современного уровня развития науки и практики.

В рамках поставленной проблемы разработана методология исследования, позволяющая интегрировать конструктивные компоненты сложившихся подходов к изучению профессионального развития и карьеры, дающая возможность создания обобщающей концепции, инновационной психологической технологии и коррекционно-развивающих программ личностно-профессионального и карьерного развития.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории – логически обобщенного опыта, отражающего закономерности личностно-профессионального и карьерного развития человека на основе понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда человека позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при преобладающей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не

отдельных сторон, а профессионального труда в целом. Каждое из указанных составляющих профессионального труда задается разнообразными способами личностной (субъектной) реализации себя человеком. Профессиональная деятельность характеризуется такими альтернативными способами осуществления действий, как «система принуждения — система, направленная на развитие» в отношении себя и других, — «система содействия — система противодействия». В системе профессионального общения как наиболее важную нужно выделить дихотомию таких способов реализации субъекта, как «принятие» и «непринятие» себя и других, «система приобщения — система разобщения». В отношении собственной личности человек может реализовать либо «самостоятельность» в саморазвитии, либо «зависимость», то есть подверженность внешним стереотипам.

Системный личностно-развивающий подход связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию, диагностические и коррекционно-развивающие программы непрерывного образования.

Экспериментальным путем на выборках руководителей среднего звена промышленных предприятий (n=100) и специалистов системы образования (n=511) выделено четыре профессиональных типа личности, которые определяют систему психологических воздействий с целью оптимизации профессионально-карьерного развития в процессе практической психологической работы.

I. Модель личностно-профессионального развития:

- *Профессионально-личностный тип;*
- *Профессионально-карьерный тип (эффективный).*

II. Модель адаптивного функционирования:

- *Традиционалистский тип;*
- *Карьеристский тип.*

Выявлено, что эффективное профессионально-карьерное развитие (профессионально - карьерный тип) обусловлено комплексом психологических условий: внутренних (интрапсихологические), внешне-внутренних (интер - интрапсихологические), внешних (интерпсихологические).

Внутренние условия – система интрапсихологических факторов, определяющих активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, внутренняя детерминация жизнедеятельности, включающая в себя актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Внешние условия – система интерпсихологических факторов, внешняя детерминация, задающая представление о результате карьерного продвижения: традиционные социологические «карьерные» показатели успешности (позитивная динамика карьерного роста, должностные позиции, статус, высокие размеры доходов и т.д.) и предлагающая новые системные средства достижения такого результата.

Внешне-внутренние условия – система интер-интрапсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии профессионально-карьерного развития личности в системе непрерывного образования с целью гармонизации внешней и внутренней детерминации жизнедеятельности и гармонизации в собственной психосфере личности (психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и работой и т.п.).

На основе инновационной психологической технологии профессионально-карьерного развития личности были разработаны и интегрированы в систему непрерывного образования (школы, вуза, ИПК и др.) обучающие, развивающие и коррекционные программы: «Навстречу призванию», «Первые этапы профессиональной карьеры», «Оптимизация состояния готовности к риску», «Профилактика и коррекция состояния психоэмоционального напряжения», «Стресс-синдром: диагностика и резервы преодоления».

Итак, наиболее продуктивным в изучении психологических закономерностей личностно-профессионального и карьерного развития является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход, который позволяет изучать профессиональную жизнь людей целостно в единстве как личностно-профессионального развития (самоопределение, самовыражение, самореализация), так и профессионального регресса (стагнация, профессиональные деформации, девиации, выгорание и т.п.), в единстве как «позитивной» карьеры (рост, продвижение), так и «негативной» (утрата перспектив роста, состояние безработного и т.п.), как «явных» (периоды активной профессиональной деятельности), так и «латентных» фаз (предподготовка к профессии, обучение, переподготовка и т.д.), как профессиональное развитие без должностного продвижения, так и значительное карьерное продвижение без высокого уровня профессионализма, как успешное взаимное влияние, усиление,

интеграция профессионального развития и карьеры, так и ослабление, разрушение, снижение эффективности обоих процессов.

Успешное решение ключевых задач психологии профессионально-карьерного развития личности предполагает более полную самореализацию человека, более эффективное управление человеческим капиталом, как в масштабе отдельных организаций, так и государства в целом.

Теоретико-эмпирическое исследование показало, что необходимо целенаправленное личностное, профессиональное и карьерное развитие человека в условиях непрерывного образования, в основе которого лежит принцип саморазвития, позволяющий личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и обуславливающий стратегию инновационной деятельности и гуманистического образа жизни членов общества как основы научно-технологического развития страны.

Библиографический список

1. Базаров Т.Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? //Организационная психология, 2012. том 3. № 4.
2. Бодров В.А. Психологические исследования профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. Под ред. В.А. Бодрова. М., 1991.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М., 2004.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
5. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М., СПб., 2014.
6. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития и профессиональной карьеры: общее и особенное // Российский научный журнал, 2014. №4(42).
7. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Саратов: Изд-во СГПУ, 2013.
8. Сьюпер Д. Концепция профессионального развития. М., 1957.
9. Тидеман Д., О`Хара. Теория принятия карьерных решений. М., 1977.
10. Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М., 2017.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Морозов

д.пс.н., профессор, главный н.с. ИУО РАО
Россия, Москва

Ю.С. Сергеева

ст.преп. кафедры уголовного права АСО
Россия, Казань

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности формирования у студентов - будущих юристов-бакалавров компетентности в сфере противодействия коррупции; введение в учебный процесс дополнительных специальных компетенций позволяет активизировать процесс усвоения учащимися правовых знаний, выполняющих мотивирующую функцию, побуждая студентов к более глубокому освоению дисциплины.

Ключевые слова: формирование компетентности, противодействие коррупции, будущие юристы, профессиональная подготовка, профилактика коррупционных проявлений, коррупционные правонарушения, учебная деятельность.

Корруптированность не только тормозит развитие экономики, институтов демократии и гражданского общества, реализации гражданами своих конституционных прав в сфере образования, здравоохранения, социального обеспечения, имущественных отношений, но и несет угрозу нацио-

нальной безопасности России. В настоящее время в России сформирована многоуровневая правовая база противодействия коррупции, реализован комплекс практических, правовых, экономических, организационных политических и информационных мер, разработаны и успешно применяются на практике соответствующие антикоррупционные стандарты [7].

Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» устанавливает основные принципы противодействия коррупции, правовые и организационные основы предупреждения коррупции и борьбы с ней, минимизации и (или) ликвидации последствий коррупционных правонарушений, устанавливает основные меры по профилактике коррупции, одной из которых является формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению [3; 9].

Вопрос эффективного предотвращения и противодействия коррупции является одной из важнейших проблем, которые пытается решить современное российское государство, а также одним из приоритетных направлений государственной политики. Противодействие коррупции предполагает комплексное воздействие, которое включает в себя совершенствование антикоррупционного законодательства, антикоррупционное образование и просвещение, пропаганду, а также создание действенной системы стимулов антикоррупционного поведения граждан.

Невзирая на принимаемые меры, коррупция продолжает оставаться одной из актуальных проблем российского общества. Отечественный и мировой опыт борьбы с коррупцией свидетельствует о том, что для успешного противостояния этой социальной аномалии применения одних лишь административно-правовых мер недостаточно. Коррупция начинает сдавать свои позиции тогда, когда воздействие закона подкрепляется нравственным осуждением, моральной нетерпимостью к тем, кто использует свое служебное положение для извлечения личной выгоды [1].

В современных условиях одной из определяющих сторон образования является фундаментальность теоретической и прикладной подготовки будущих специалистов, подразумевающая их готовность к эффективной профессиональной деятельности, которая сегодня не представляется возможной без сформированной в процессе обучения профессиональной компетентности, оказывающей влияние как на уровень работоспособности, так и на профессиональное долголетие специалистов, а также на повышение качества образования посредством повышения правовой компетентности обучающихся [5].

Антикоррупционное образование должно включать в себя обучение умению реализовывать знания при решении, возникающих задач антикоррупционного характера в ходе профессиональной деятельности, поэтапную адаптацию, а также обладание правовым сознанием, нетерпимостью к коррупционному поведению, компетентностью в сфере противодействия коррупции. В настоящее время наблюдается недостаточное обеспечение правовой информацией; слабое владение нормативными актами, необходимыми в процессе профессиональной деятельности; несформированность антикоррупционного мировоззрения у студентов □ будущих юристов-бакалавров [8].

Подготовленность будущих выпускников юристов-бакалавров к результативной профессиональной деятельности – одна из комплексных характеристик качества подготовки, включающая гибкую и быструю адаптацию; освоение и применение общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; умение реализовывать полученные знания при решении возникающих задач в ходе профессиональной деятельности (компетентность); а также устойчивую мотивацию неприятия к такому отрицательному общественно-правовому явлению, как коррупция.

Современное состояние формирования у студентов - будущих юристов-бакалавров компетентности в сфере противодействия коррупции предъявляет соответствующие условия и требования к организации учебно-воспитательного процесса, содержанию образования, организационно-педагогическим условиям. Актуализируется потребность в формировании правового сознания [4], в том числе, антикоррупционного мировоззрения студентов, педагогической подготовки к предупреждению коррупционного поведения, что требует системных и эффективных изменений в содержании образования [2].

Важную роль в организации образовательного процесса приобретает введение в учебный процесс юридических факультетов дисциплины, направленной на противодействие коррупционным проявлениям, что способствует освоению студентами не только теоретических знаний по данной тематике, но и активизирует формирование компетентности в сфере противодействия коррупции.

На сегодняшний день обучение студентов-бакалавров в сфере противодействия коррупции затрагивается в различных юридических дисциплинах, таких как «Криминология», «Уголовное право», «Криминалистика» и т.д., которые включают в себя всего лишь несколько тем данной тематики, что естественно, не может быть достаточным для освоения выпускниками компетентности в сфере про-

тиводействия коррупции в полном объеме в соответствии с требованиями Федерального закона от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» [9], и не соответствуют выдвигаемым обществом требованиям к выпускникам-бакалаврам, в целом.

В современных условиях развития общества противодействие коррупционным проявлениям приобретает особую актуальность для студентов □ будущих юристов-бакалавров, актуализируются проблемы отбора содержания образования, и поиска методологии по формированию компетентности в сфере противодействия коррупции [6].

На базе Академии социального образования было проведено эмпирическое исследование с целью выяснения необходимости введения в учебный процесс специальной дополнительной дисциплины по антикоррупционному образованию. В эксперименте приняли участие студенты трех факультетов: юридического, психолого-педагогического и социально-экономического. Общая выборка составила 200 человек в возрасте от 17 до 23 лет, из которых 40 человек (что составило 20% от общей выборки) считали, что коррупция, хоть и негативное явление в обществе, но с ней бороться бесполезно, а для предупреждения коррупционных проявлений достаточны личностные качества человека; 46 человек (что составило 23% от общей выборки) считали, что они и без специальных знаний о видах и формах коррупции могут эффективно справляться с возникающими коррупционными ситуациями; 114 человек (что составило 57% от общей выборки) высказались о том, что в процессе будущей трудовой деятельности и жизни для превенции коррупционных проявлений необходимо владение комплексом знаний по законодательству, юриспруденции, педагогике, социологии, психологии, обладание стойким неприятием коррупции, иметь определенные компетенции.

В процессе изучения профессиональной подготовки у 200 студентов трех факультетов вуза на предмет готовности к противодействию коррупции был выявлен критический уровень готовности, несформированность антикоррупционного мировоззрения. Было выяснено, что теоретическую базу (на уровне пропедевтики) по противодействию коррупции имеют 21% студентов, а 79% студентов обладают лишь общими представлениями, чаще всего представленными на обыденном уровне сознания. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что абсолютное большинство студентов под процессом формирования профессиональных компетенций в сфере противодействия коррупции понимают исключительно приобретение теоретических знаний в ходе учебного процесса.

В процессе проведенного эксперимента нами были разработаны критерии и показатели уровня подготовки студентов к предупреждению коррупционного поведения (оптимальный, средний, низкий). Полученные в ходе исследования данные, дают основания сделать вывод о том, что произошли положительные изменения в уровнях подготовки студентов экспериментальной группы. Анализ результатов проведенного нами эксперимента по формированию компетентности в сфере противодействия коррупции у студентов □ будущих юристов-бакалавров □ позволяет сделать вывод о том, что оптимальный уровень сформированности компетентности по противодействию коррупции достигли 31% студентов, средний уровень достигли 43% студентов (в 2 раза больше, чем в начале эксперимента), что в совокупности составляет 74% (то есть почти три четверти студентов, принявших участие в проведении эксперимента).

Таким образом, удалось актуализировать востребованность в формировании компетентности в сфере противодействия коррупции в процессе учебной деятельности студентов – будущих бакалавров юриспруденции.

Библиографический список

1. Алексеев С.Л., Сергеева Ю.С., Шайдуллин Р.Н. Формирование стандартов антикоррупционного поведения у студентов образовательных организаций // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 1. С. 5-10.
2. Алексеева Ю.С. Стратегия антикоррупционной политики в гуманитарных вузах // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 380-383.
3. Молчанов С.В., Спектор А.А., Туманов Э.В. Научно-практический комментарий к Федеральному закону от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции». М.: ЮРКОМПАНИ, 2009. 136 с.
4. Морозов А.В., Анучкин В.А. Правовое обучение современной молодежи как одна из важнейших составляющих ее духовно-нравственного развития // Социально-экономические и технические системы. 2016. № 5 (72). С. 251-261.

5. Морозов А.В., Анучкин В.А. Улучшение качества образования посредством повышения правовой компетентности обучаемых // В сборнике: Евразийское пространство: приоритеты социально-экономического развития // Материалы Международной научно-практической конференции. Том 2. М.: Изд. центр ЕАОИ, 2011. С. 188-192.
6. Морозов А.В., Сергеева Ю.С. Формирование компетентности по противодействию коррупции в процессе обучения в вузе как одна из составляющих повышения качества образования будущих юристов // Ученые записки ИУО РАО. 2017. № 3 (63). С. 192-197.
7. Рыбаков О.Ю. Антикоррупционная правовая политика: понятие и структура // Мониторинг правоприменения. 2016. № 1 (18). С. 11-19.
8. Сергеева Ю.С., Морозов А.В. Формирование у студентов – будущих юристов-бакалавров – компетентности в сфере противодействия коррупции // Управление образованием: теория и практика. – 2018. – № 1 (29). – С. 70-82.
9. Федеральный Закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» // [Электронный ресурс] URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-25122008-n-273-fz-o/>

УДК 377

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К САМОАНАЛИЗУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Н. Морозова

преподаватель АрхПК, аспирант САФУ
Россия, Архангельск

Е.А. Донченко

преподаватель АрхПК, аспирант САФУ
Россия, Архангельск

Аннотация. Статья посвящена вопросам подготовки воспитателей к самоанализу профессиональной деятельности. Показано, что сформированный самоанализ собственной деятельности у педагога способствуют развитию его компетентности, повышению качества образовательных результатов. Авторами обоснована роль педагогической практики в процессе обучения специалистов дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная педагогическая деятельность, педагогическая практика, самоанализ профессиональной деятельности.

В настоящее время актуальна проблема обеспечения детских садов педагогами-профессионалами, способных к эффективному решению образовательных задач. Сложность решения данной проблемы обусловлена высокими требованиями к качеству дошкольного образования в России. В условиях реформирования государственной политики и обновления нормативной базы в области дошкольного образования, решения проблемы профессиональной компетентности педагогов становятся еще более актуальными.

Способность к самоанализу сформулирована как требование к воспитателям в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [4]. Соответственно, самоанализ можно рассматривать в качестве направления подготовки воспитателя.

Подготовка воспитателей (или педагогов дошкольных образовательных организаций) к профессиональной деятельности осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами профессионального образования, которые построены в рамках компетентностного подхода. Результаты обучения предполагают, в том числе сформированность компетенций самоанализа у будущих специалистов. Так, например, для обучения студентов педагогических колледжей выделяются следующие компетенции: организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; анализировать процесс и результаты организации различных видов деятельности и общения; анализировать занятия; оценивать и анализировать результаты работы с родителями, корректировать процесс взаимодействия с ними [5].

Научные исследования в России по проблеме самоанализа педагогической деятельности рассматривались в работах А.В. Бабухиной, Е.А. Бессоновой, Л.Н. Бережновой, Г.Ю. Ермаковой, Л.А. Кунаковской, Е.В. Перенковой, А.И. Уман, Л.В. Шелеховой и др. В их работах подчеркивается значение профессионального самоанализа для личности будущего педагога, его профессиональной самореализации.

Так, по мнению В.В. Шадрикова, «стремление к анализу и осмыслению своих действий, поступков, своих личностных качеств, учет представлений учащихся о том, как его (педагога) воспринимают, умение видеть себя «глазами учеников» [6; с.60] относится к компетентности педагога в области личностных качеств.

И.Ю. Шустова, под самоанализом понимает «специфическую человеческую способность, позволяющую сделать свои знания и мысли, эмоции и чувства, действия и отношения, себя в целом предметом специального отстраненного рассмотрения и практического преобразования» [7, с.75]. Готовность к самоанализу, по мнению автора, включает в себя три компонента: информационный (комплекс знаний об окружающем и способах самореализации), мотивационно-ценностный (ценности, мотивы деятельности) и операциональный (владение способами действий самоанализа), таким образом, готовность к самоанализу проходит путь развития от теоретических знаний к их практическому применению в жизненных ситуациях [7, с.82-83].

В ходе исследования Е.В. Перенковой были выделены уровни развития способности педагога к анализу собственной деятельности: анализ деятельности на основе эмоций; обращение внимания на результат и выделение значимых для результата педагогических действий; критический анализ собственной педагогической деятельности [3]. Подготовка будущего педагога подразумевает наличие теоретической подготовки, которая сопровождается практической деятельностью будущих педагогов непосредственно в образовательных организациях. Большая роль в подготовке будущих педагогов отводится педагогической практике. По мнению А.М. Новикова и Д.А. Новикова, будучи целесообразной деятельностью, практика, выступает как целостная система операций и раскрывает свое существо в следующих моментах: цель, сама целесообразная деятельность, предмет, средства, результат практической деятельности [1, с.124]. Особое место отводится производственной практике, целью которой является формирование профессиональных компетенций, связанных с организацией образовательной работы с детьми дошкольного возраста, родителями, сотрудниками дошкольной организации, осуществлением профессионального самообразования и проектированием дальнейшего образовательного маршрута. Спецификой производственной практики является то, что студенты на определенный период становятся членами педагогического коллектива образовательной организации, принимают активное участие в педагогических мероприятиях.

Г.М. Коджаспирова отмечает огромную роль производственной практики для становления педагога как профессионала. В процессе производственной практики будущий специалист имеет возможность анализировать профессиональную деятельность педагогов, студентов сокурсников, осуществляет самоанализ «своих педагогических попыток». Первоначально студент делает анализ и самоанализ профессиональной деятельности руководствуясь образцом и только затем в ходе практики складывается «эталон анализа и самоанализа» которым педагог будет руководствоваться в своей дальнейшей деятельности [2, с. 52]. Обобщая сказанное, подчеркнем, что именно производственная практика является благоприятной средой для формирования навыков самоанализа профессиональной деятельности будущих воспитателей.

Анализ педагогической литературы и практической образовательной деятельности позволяет утверждать, что проведение студентами каждого мероприятия на производственной практике имеет комплексный характер и включает следующие этапы: подготовительный этап (ознакомление студентов с целями, задачами мероприятия, планирование и подготовка мероприятий для дальнейшего их проведения, консультирование с педагогами – практиками, оформление документации); основной этап (активная педагогическая деятельность студентов, непосредственное проведение мероприятия); завершающий этап (самоанализ проведенного мероприятия, собеседование).

Профессиональная готовность к выполнению самоанализа формируется в ходе преодоления профессиональных трудностей и становится новым знанием. Развитие навыков самоанализа будет успешным, если студент будет обладать инструментом, помогающим ему проводить анализ собственной деятельности. Положения изложены в виде методических рекомендаций по производственной практике. Содержание методических рекомендаций составлено с учетом современных требований дошкольной педагогики и WorldSkills Russia по компетенции «Дошкольное воспитание». Методические рекомендации представляют собой карты самоанализа разных видов профессиональной деятельности, например, проведение игровой деятельности с дошкольниками, проведение занятия с дошкольниками; проведение мероприятия с родителями и др. Карты апробированы в работе со студентами ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж» в 2017-2018 гг.

После каждого проведенного мероприятия, студенты заполняли одну из выше приведенных карт самоанализа в зависимости от вида проведенной профессиональной деятельности и затем делали выводы о качестве проведенного мероприятия. Осуществление самоанализа позволяет студентам получить необходимые знания о собственных возможностях, в перспективе откорректировать ее.

С целью выявления результативности использования методических рекомендаций для осуществления самоанализа был осуществлен опрос студентов. В опросе участвовали 160 студентов 2-3 курсов Архангельского педагогического колледжа, использующих методические рекомендации по самоанализу во время прохождения производственной практики. При опросе использовалась составленная шкала мнений самооценки студентов.

Результаты опроса позволяют определить, что у студентов возрастает частота проведения самоанализа проведенных мероприятий. Студенты второго курса отметили, что лишь 15% из числа опрошенных, оценивают каждое проведенное мероприятие, а на третьем курсе – 62% от числа опрошенных. Также уменьшается количество студентов, считающих проведение самоанализа ненужным делом (второй курс – 79%, третий курс – 24%).

33% студентов второго курса и 42% студентов третьего курса считают достоверным для себя утверждение «Осуществляя анализ собственной деятельности, я нахожу пути преодоления профессиональных трудностей». 76% опрошенных из числа студентов третьего (выпускного) курса отмечают важность самоанализа проведенных мероприятий. По мнению студентов, самоанализ имеет положительное влияние на развитие их профессиональных качеств и ведет к положительным результатам в функционировании дошкольной образовательной организации.

Обобщая все вышесказанное, приходим к следующим выводам:

Проблема формирования у воспитателей способности к самоанализу профессиональной педагогической деятельности является актуальной на современном этапе развития образования, что нашло отражение в педагогических исследованиях и нормативных документах.

Самоанализ формируется в процессе подготовки педагога-профессионала. Необходимым условием является участие будущих воспитателей в активной педагогической деятельности, такая возможность предоставляется в процессе производственной практики.

С целью успешного осуществления самоанализа профессиональной деятельности студентам предлагались методические рекомендации в виде карт самоанализа педагогических мероприятий с детьми и родителями. Апробация данных методических рекомендаций осуществлялась со студентами ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж» в рамках производственной практики, была доказана их эффективность. Большинство студентов последних курсов обучения отмечают значимость проведения самоанализа для их дальнейшего профессионального развития. Полученные результаты подтверждают перспективность дальнейшего изучения проблемы и поиска новых видов деятельности в процессе обучения будущих воспитателей и прохождения ими практики в дошкольных учреждениях.

Библиографический список

1. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. – М.: Либроком, 2013. 208 с.
2. Педагогическая практика в начальной школе: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикина, Н.И. Бостанджиева и др.; Под ред. Г.М. Коджаспировой, Л.В. Борикиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.
3. Перенкова Е.В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Москва, 2003, 187 с.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от «18» октября 2013 г. № 544. URL: <http://профстандартпедагога.рф> (дата обращения: 02.09.2018).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование. URL: <https://http://base.garant.ru/70810642/> (дата обращения: 22.08.2018).
6. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Профессиональные компетенции педагогической деятельности // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 8. С. 58-69.
7. Шустова И.Ю. Роль педагогической поддержки в самоопределении старшеклассников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №5 (20). С.74-88.

РЕЛИГИОЗНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ МОЛОДЕЖИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Неруш

к.пед.н., доцент кафедры управления персоналом и психологии
Саратовского социально-экономического института (филиала) РЭУ
Россия, Саратов

А.А. Неруш

бакалавр СГУ
Россия, Саратов

Д.И. Бирюков

бакалавр СГУ
Россия, Саратов

Аннотация. В статье рассмотрена проблема религиозной толерантности молодежи. Религиозная толерантность анализируется как ресурс профилактики выгорания и фактор, повышающий продуктивность деятельности трудовых/учебных коллективов. В работе описаны результаты проведенного эмпирического исследования религиозной толерантности/интолерантности молодежи с различным уровнем профессионального образования.

Ключевые слова: религиозная толерантность, религиозная интолерантность, молодежь, студенты, межконфессиональный диалог, межрелигиозные конфликты, профессиональное выгорание.

Вопрос толерантности и интолерантности современной молодежи принадлежит к числу актуальных проблем профессионализации. Толерантность рассматривается как: характеристика межкультурного взаимодействия [4]; совокупность установок и характеристик личности [1]; элемент ее общего конструктивного профессионального развития [6, 8]; условие профессиональной активности [7]. Изучаются ее детерминанты и механизмы формирования, этапы и структура, а также различные ее виды (этническая, политическая, религиозная, межличностная, социальная, профессиональная и др.) и проявления [2, 4-10].

Толерантность – это «принятие индивидуальности другого человека и собственной личности, умение понимать эмоциональные состояния людей, стремление к диалогу и сотрудничеству во взаимодействии, отказ от доминирования и насилия» [2; С. 10]. Религиозная толерантность – важнейший аспект конструктивного межкультурного и межконфессионального диалога [3], а интолерантность и неуважение к религиозным чувствам других способствуют нарастанию социальной напряженности и конфликтам на религиозной почве в социуме, трудовых и учебных коллективах. Молодежь – кадровый резерв организаций и государственных структур, функционирующих в современном социуме, именно поэтому развитие культуры межконфессионального общения и взаимодействия, является особо значимым. Разработка проблематики религиозной толерантности/интолерантности молодежи представляется актуальной в связи с тем, что она имеет прямое отношение к проблеме выгорания профессионалов, включенных в длительные межличностные коммуникации. Религиозная толерантность в данном контексте может быть рассмотрена как ресурс профилактики выгорания и фактор, повышающий продуктивность деятельности трудовых/учебных коллективов.

В период с марта по май 2018 года на примере Саратова и Саратовской области было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение толерантности и интолерантности молодежи с различным уровнем профессионального образования. Для реализации цели исследования был разработан авторский опросный инструментарий. Операциональными индикаторами толерантности/интолерантности молодежи выступили: интерес к правилам поведения и особенностям мировоззрения, существующим в других конфессиях; конфликты на религиозной почве; эмоциональные барьеры общения. Было опрошено 400 человек (53% девушек, 47% юношей) с различным уровнем профессионального образования (среднее специальное/техническое, высшее – бакалавриат/специалитет/магистратура, научное – аспирантура/докторантура). Обработка и анализ данных осуществлялась на базе компьютерной программы PSPP.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что религиозная принадлежность человека, с которым они общаются, интересует 22% респондентов со средним специальным/техническим образованием, 16% – с незаконченным высшим образованием, 14% – с высшим уровнем образования (бакалавриат). Среди респондентов со средним специальным и техническим образованием 56% интересуются особенностями религиозного мировоззрения и нормами поведения; интересуются, но лишены возможности многое узнать лишь 6% опрошенных; 38% не интересуются и не видят в этом смысла. Из числа респондентов с незаконченным высшим образованием 50% сообщили о том, что они интересуются правилами поведения и особенностями мировоззрения, существующими в других религиях; 25% интересуются, но не могут многое узнать; 25% не интересуется и не считают это нужным. Среди респондентов, получавших образование по программам бакалавриата, правилами поведения и особенностями мировоззрения интересуются 50% опрошенных; 20% интересуются, но не могут многое узнать; 30% не интересуются и не видят в этом смысла. Из числа респондентов, получавших образование по программам специалитета, правилами поведения и особенностями мировоззрения интересуются 40% опрошенных; 10% интересуются, но не имеют возможности многое узнать; 50% не интересуются и не видят в этом смысла опрошенных респондентов, получавших образование по программам специалитета. Установлено, что 50% респондентов, обучавшихся в магистратуре, интересуются правилами поведения и особенностями мировоззрения; 25% интересуются, но не имеют возможности многое узнать; 25% не интересуются и не видят в этом смысла. 60% респондентов с научным образованием интересуются правилами поведения и особенностями мировоззрения; 10% интересуются, но не могут много узнать; 30% не интересуются, и не видят в этом смысла.

Таким образом, наибольшую заинтересованность правилами поведения и особенностями мировоззрения демонстрируют респонденты, имеющие неоконченное высшее образование, а также получавшие образование по программам магистратур (75%). Равные доли опрошенных, получавших высшее образование по программам бакалавриата (70%) и с научным образованием (70%) проявляют интерес к правилам поведения и особенностям мировоззрения, существующим в других религиях. Среди респондентов с средним специальным образованием 62% интересуются нормами, правилами поведения и особенностями мировоззрения, существующим в других религиях.

Среди респондентов, обучавшихся по программам специалитета, ровно половина проявляет интерес к правилам поведения и особенностям мировоззрения, принятым в других религиях, тем самым, демонстрируя наименьший уровень заинтересованности.

Выявлено, что конфликты на религиозной почве происходили у 39% респондентов со средним специальным или техническим образованием; у 29% с незаконченным высшим образованием; у 25% получавших образование по программам бакалавриата; у 27% с образованием по программам специалитета; у 26% обучавшихся в магистратуре; у 18% респондентов с научным образованием.

С помощью критерия χ^2 обнаружена статистически значимая связь между уровнем образования и опасением представителей иных религиозных взглядов ($p = 0,009$; V Крамера – 0,17; $Df=3$). 12% респондентов со средним специальным образованием считают, что в представителях иных религиозных взглядов есть что-то чуждое для них. Равные доли опрошенных среди данной категории испытывают недоверие и отвращение по отношению к представителям иных религиозных взглядов (6%). Среди респондентов с незаконченным высшим образованием 8% чаще всего испытывают недоверие к представителям иных религиозных взглядов; 8% считает, что в представителях иных религиозных взглядов есть что-то чуждое им; 7% испытывают отвращение при коммуникации с представителями религиозных взглядов отличных от их собственных. Выявлено, что 17% респондентов, получивших образование по программам бакалавриата, испытывают опасение при коммуникации с представителями других конфессиональных взглядов; 13% считают, что в представителях других религиозных взглядах есть что-то чуждое им; 11% испытывают недоверие к носителям иного религиозного мировоззрения опрошенных; 9% – отвращение. Среди респондентов, получавших высшее образование по программам специалитета, 17% опрошенных испытывают опасение в отношении представителей иных конфессий; 13% испытывают отвращение к носителям иного религиозного мировоззрения; 10%, что в носителях другого религиозного мировоззрения есть что-то чуждое; 7% не доверяют носителям иных религиозных взглядов.

10% респондентов, получавших образование по программам магистратуры, считают, что в носителях иных религиозных взглядов есть что-то чуждое. Равные доли опрошенных испытывают ненависть, опасение, а также недоверие к представителям иных религиозных взглядов (5%).

Среди респондентов с научным образованием распространены лишь две точки зрения: 18% опрошенных опасаются представителей иных конфессий, 9% считают, что в представителях иных религиозных взглядов присутствует что-то чуждое для них.

Таким образом можно говорить о наличии тенденции развития религиозной толерантности в процессе профессионализации: от среднего специального до научного образования. Наибольшее число конфликтов на религиозной почве можно наблюдать среди респондентов, находящихся на этапе среднего специального образования и на этапе получения высшего образования. В последствии с повышением уровня образования среди респондентов наблюдается уменьшение конфликтности на религиозной почве: конфликтность переходит в латентную стадию проявления негативных эмоций. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ по профилактике религиозной интолерантности у современной молодежи на различных этапах профессионального обучения.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. С. 8-18.
2. Воробьева И.В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2006. 24 с.
3. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. / Век толерантности: Научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. С.72 -81.
4. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России //Психологический журнал. 2003. Т. 24. №. 5. С. 31-44.
5. Неруш Т.Г., Неруш А.А. Социально-психологические факторы формирования религиозной толерантности в поликультурном регионе с точки зрения молодежи // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания, 2018, № 2. С. 106-111.
6. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2005. № 1. С. 66–70.
7. Рубцова М. О. Толерантность личности как условие ее профессиональной активности //Сибирский педагогический журнал. 2013. №. 5. С. 106-109.
8. Семенова Е. М. Специфика проявления толерантности и ее детерминант у представителей разных типов профессий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Психология. Философия. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 3. С. 97-102.
9. Симаворян А., Овян В. Религиозная толерантность в современном обществе // 21-й ВЕК. 2013. № 1(26). С.83-90.
10. Шереги Ф.Э. Этническая и религиозная толерантность молодежи // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. №. 2 (96). С.21 -38.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.В. Никитина

аспирант кафедры социальной психологии и конфликтологии УдГУ
Россия, Ижевск

Аннотация. Представлены основные научные подходы, связанные с формированием феномена идентичности. Рассмотрены основные проблемы развития профессиональной идентичности преподавателя на начальном этапе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессионализм, профессиональная адаптация, профессиональное становление.

Повышенный интерес к изучению профессиональной идентичности на сегодняшний день во многом обусловлен изменениями, происходящими в обществе и мире в целом. Стремительное развитие рыночной экономики требует от человека непрерывного самосовершенствования, профессионального и личностного развития, способствуя тем самым формированию конкурентоспособности на рынке труда. В таких условиях обретение профессиональной идентичности становится первоочередной задачей, так как она выступает не только как фактор эффективности профессиональной деятельности, но и, по мне-

нию Ю. П. Поваренкова, является «одним из ведущих критериев становления профессионала, который свидетельствует о количественных и качественных особенностях принятия человеком: себя как профессионала; конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности» [5; с.55]. Проблема профессиональной идентичности является междисциплинарной проблемой, находящейся на стыке интересов таких наук как психология и социология. К определению профессиональной идентичности не существует единого подхода, так как разные исследователи трактуют смысл этого феномена по-своему. Д.И. Завалишина под профессиональной идентичностью понимает характеристику субъекта, выбирающего и реализующего способ профессионального взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение определенной деятельности [3; с.110]. Ю.П. Поваренков считает этот феномен как «состояние личности, которое человек сам себе задает и к которому стремится» [5; с. 57]. Л.Б. Шнейдер в своей концепции профессиональной идентичности раскрывает ее структуру, генезис, динамику. По мнению автора, профессиональная идентичность – «это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, то есть, переживание своей профессиональной целостности и определенности» [9; с.103]. Существует мнение, что термин «профессиональная идентичность» тождественен таким терминам как «профессиональное самоопределение», «профессиональное становление». Однако, эти слова хоть и близки по смыслу, но каждое имеет свое индивидуальное значение. Так, Н.С. Пряжников считает, что профессиональное становление личности является ведущей формой развития идентичности [6; с.37]. В связи с тем, что учеными выделяется два основных вида идентичности: личностная и профессиональная, можно говорить и об их взаимосвязи: личностная идентичность сопутствует представлению индивида о своей профессиональной принадлежности, а профессиональную идентичность можно считать личностным качеством, так как она является стимулом для профессионального и личностного становления [9; с.124]. Е.П. Ермолаева считает профессиональную идентичность «продуктом длительного личностного профессионального развития, формирующегося только на высоких уровнях овладения профессией, который представляет собой устойчивую согласованность базовых элементов профессионализации, а именно согласованность реальных и идеальных представлений человека о себе». С данной точки зрения, она выступает регулятором, который выполняет стабилизирующую и преобразующую функции [2; с. 51, 52].

Профессиональная идентичность – это сложный процесс постепенного перехода от образа «реального – Я» (самоотождествления себя как профессионала) к образу «идеального – Я» (идеального профессионала). Ответственным моментом для формирования профессиональной идентичности является начальный этап профессиональной деятельности. Для процесса развития профессиональной идентичности необходимо постоянное сравнение идеальных и реальных образов. Такое сравнение, по мнению В.А. Гунчиной, является импульсом для запуска механизмов актуализации, мотивации и развития идентичности, что может привести как к развитию профессионала, так и к кризису. Причем, чем больше разрыв между этими образами, тем труднее будет молодому специалисту осознать себя как профессионала и внедриться в профессиональное сообщество [1; с.61].

Актуальность обращения к вопросу формирования профессиональной идентичности преподавателей обусловлена, в первую очередь, задачами реформ системы образования, сводящимися к требованиям к совершенствованию и повышению качества образовательного процесса. Формирование высокопрофессиональных кадров для инновационной экономики, воспитание граждан с чувством долга и социальной ответственности накладывает новые обязательства на педагогов, осуществляющих образовательный процесс, требует повышения их профессионального уровня [8; с.3]. Перед начинающим преподавателем встает целый ряд проблем, препятствующих развитию профессиональной идентичности, среди которых можно выделить проблемы карьерного роста, социального статуса, адаптации к профессии, научно – исследовательской деятельности, компетентности и другие [4; с.35].

Согласно социологическим исследованиям, социальный статус преподавателя зависит от стратификационных процессов в обществе, которые отличаются изменчивостью и усилением социальной поляризации на основе материального неравенства. В связи с этим, социологи отмечают тенденции снижения социального статуса преподавателя, что служит главным фактором низкого уровня удовлетворенности преподавателя работой [8; с.4].

Немаловажной проблемой для развития профессиональной идентичности на начальном этапе профессиональной деятельности преподавателя является профессиональная адаптация. Под профессиональной адаптацией понимается процесс вхождения в профессию и гармонизация его взаимодейст-

вий с профессиональной средой и деятельностью [7; с.372]. Молодой преподаватель попадает в новую для него профессиональную и социальную среду, новые сферы взаимоотношений и взаимодействий. У начинающего специалиста происходит преобразование прежних стереотипов деятельности, формируются новые знания, убеждения, навыки, привычки адекватного поведения. Адаптацию можно считать успешной при условии достижения молодым преподавателем положительных результатов в профессиональной деятельности. К таким результатам, например, относится освоение педагогической технологии, творческий подход к методикам преподавания, положительные отзывы коллег, наставников. Преподаватели, у которых процесс адаптации не был успешен, как правило, либо уходят из профессии, либо испытывают большие трудности в осуществлении трудовых функций [4; с.35].

Преподаватель, находящийся на начальном этапе профессиональной деятельности часто сталкивается с проблемой низкого уровня или отсутствия психолого – педагогических знаний и умений. По результатам исследований А.А. Яшиной, молодой специалист испытывает затруднения с подбором и презентацией учебного материала, пытается экспериментировать [10; с.19].

Таким образом, формирование профессиональной идентичности на начальном этапе профессиональной деятельности преподавателя является ключевым моментом на пути к профессионализму, которое происходит через преодоление ряда проблем, успешное преодоление которых способствует становлению профессионала.

Библиографический список

1. Гунчина, В.А. Феномен профессиональной самоидентификации / В.А. Гунчина // Молодой ученый. — 2017. — №15.2. — С. 59 – 64.
2. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №4. – С.51 – 59.
3. Завалишина, Д.Н. Способы идентификации человека с профессией / Д.Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.: Ярославль, 2001. – С.104 – 128.
4. Кузембаева, А.М. Проблемы развития профессиональной идентичности преподавателя вуза на начальном этапе профессиональной деятельности / А.М. Кузембаева // Actualscience. – 2016. – Т.2. – №3. – С. 35 – 36.
5. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю.П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. – 2006. - № 24. – С.53 – 58.
6. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. – М., Воронеж, 1997.
7. Сластенин, В.А. Педагогика и психология: учеб. пособие / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480с.
8. Шакурова, А.В. Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: автореф. дисс...доктора социологических наук / А.В. Шакурова. – Н.Новгород, 2014.
9. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Воронеж, 2004. – 600 с.
10. Яшина, А.А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза: автореф. дисс... канд. психол. наук / А.А. Яшина. – Ярославль, 2007.

УДК 159.99

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ЗДОРОВЫХ СВЕРСТНИКОВ ДИСТАНЦИОННОЙ И ТРАДИЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

М.А. Одинцова

к.пс.н., профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения МГППУ
Россия, Москва

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ выраженности мотивов и направленности мотивации учебной деятельности у студентов трех групп: студентов традиционной формы обучения (N=44); студентов дистанционной формы обучения с инвалидностью (N=15) и их здоровых сверстников (N=19).

Ключевые слова: дистанционная и традиционная формы обучения, мотивация учебной деятельности, студент с инвалидностью.

На сегодняшний день дистанционные технологии прочно вошли в образование. Возможность получения образования без отрыва от трудовой деятельности; сокращение времени и расстояния; доступность для людей с инвалидностью – лишь немногие плюсы дистанционных форм обучения. Следует отметить и возможности использования интерактивных технологий при проведении интернет-занятий: мгновенный онлайн-просмотр и обсуждение необходимых материалов, отражающих более глубоко и наглядно ту или иную тему лекции, дискуссии и т.д.

Дистанционные технологии предъявляют дополнительные требования к студентам и преподавателям. Режим трансляции и видеозаписи лекций и семинаров, призывают к более тщательной подготовке занятий. Это непрерывная череда открытых занятий, которые доступны для просмотра, анализа и к которым приходится более тщательно готовиться. Видео-трансляции требуют предельной мобилизации, что способствует оттачиванию мастерства педагогов. В свою очередь, студенческая аудитория, «заряжаясь» энергией мастера, также стремится реализовать свои способности. К недостаткам относят отсутствие контактного общения в интернет-формате. Но данное ограничение можно избежать, сочетая дистанционный и очный формат обучения, что успешно реализуется уже на протяжении 12 лет на факультете дистанционного обучения в МГППУ, на котором обучаются здоровые студенты и студенты с инвалидностью. В работах Б.Б.Айсмонта и А.Мд.Уддина доказана эффективность реализации системы дистанционного обучения в развитии самоактуализационных характеристик студентов [1]. Хотя встречаются исследования, в которых подмечается, что технологии дистанционного обучения не способствуют развитию мотивации у студенчества [4]. Такие противоречивые данные можно объяснить разными подходами к организации дистанционного обучения так такового. Безусловно, если во главу угла ставить исключительно дистанционный формат: электронное тестирование по предметам, формальная сдача экзаменов и зачетов, отсутствие живого общения и т.д., результаты могут быть неутешительными. Реализация дистанционного обучения требует внедрения массы интерактивных технологий, а значит творчества всех участников взаимодействия. Именно в такой интерактивной форме реализуется дистанционное обучение в МГППУ [3]. Кроме того, студенты с инвалидностью, включенные в образовательную среду факультета, вдохновляют других студентов, что было доказано нами в исследовании самоактивации разных студенческих групп [2].

Одним из факторов продуктивного обучения становится мотивационная сфера личности. Именно поэтому мы сосредоточились на изучении мотивации студентов с инвалидностью и без инвалидности дистанционной и традиционной форм обучения. В исследовании приняли участие 78 студентов-психологов третьего и четвертого курсов очно-заочной формы обучения (средний возраст 27 лет). Из них: 1) 44 студента традиционной формы обучения; 2) 34 – обучающихся дистанционно (среди них 15 студентов с инвалидностью). В исследовании была использована Методика диагностики мотивационной структуры личности В.Э. Мильмана, 2005 для анализа направленности мотивации и степени реализации разнообразных потребностей в учебной сфере.

Анализ результатов исследования показал, что у студентов дистанционной и традиционной форм обучения наблюдается гармоничное сочетание поддерживающей и развивающей мотивации, однако мотивация студентов дистанционной формы является более выраженной и это касается как здоровых, так и сверстников с инвалидностью (Рис. 1). Развивающая мотивация включает мотивы активности в познавательной деятельности, творческой активности, полезности и значимости своей деятельности; поддерживающая – поддержание жизнеобеспечения, потребность в комфорте и социальном статусе.

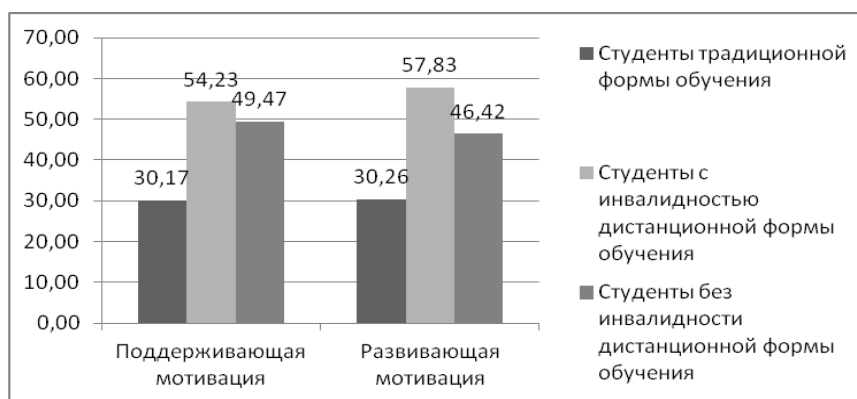


Рисунок 2. Направленность мотивации студентов разных групп и разных форм обучения

Общение занимает промежуточное положение и может быть направлено на реализацию той и другой направленности мотивации. Интересно то, что потребность в общении (идеальное состояние мотива) в большей степени выражена у студентов традиционной формы обучения в отличие от двух других групп ($p=0,025$).

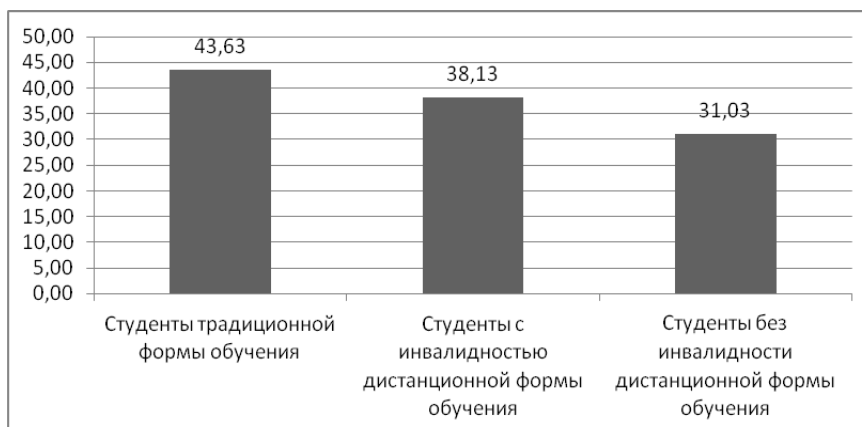


Рисунок 2. Потребность в общении (идеальное состояние мотива) у студентов разных групп и разных форм обучения

Что касается реального состояния мотивации к общению, различий между группами не обнаружено ($p=0,117$). Это говорит о том, что студенты разных форм обучения вполне реализуют свою потребность в общении в процессе учебной деятельности.

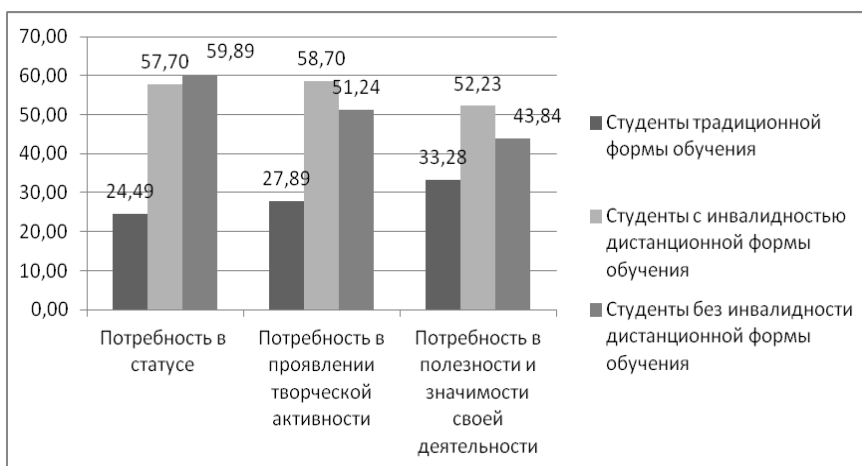


Рисунок 3. Различия между студенческими группами в реализации потребностей в статусе, в творческой активности и потребности в полезности и значимости своей деятельности

Анализ степени реализации разнообразных потребностей в учебной сфере продемонстрировал, что студенты с инвалидностью и их здоровые сверстники дистанционной формы обучения в учебной деятельности вполне реализуют потребность в признании (статусе) ($p=0,000$); потребность в проявлении творческой активности ($p=0,000$); потребность в полезности и значимости своей деятельности ($p=0,01$) в отличие от студентов, обучающихся в традиционной форме.

Вместе с тем, студенты и традиционной и дистанционной форм обучения чувствуют себя достаточно комфортно ($p=0,141$) и реализуют свои потребности в познавательной деятельности ($p=0,084$): различий между группами не обнаружено. Однако потребность в комфорте и безопасности (идеальное состояние мотива) в большей степени выражена у студентов традиционной и студентов с инвалидностью дистанционной форм обучения в отличие от здоровых сверстников дистанционной формы обучения ($p=0,009$).

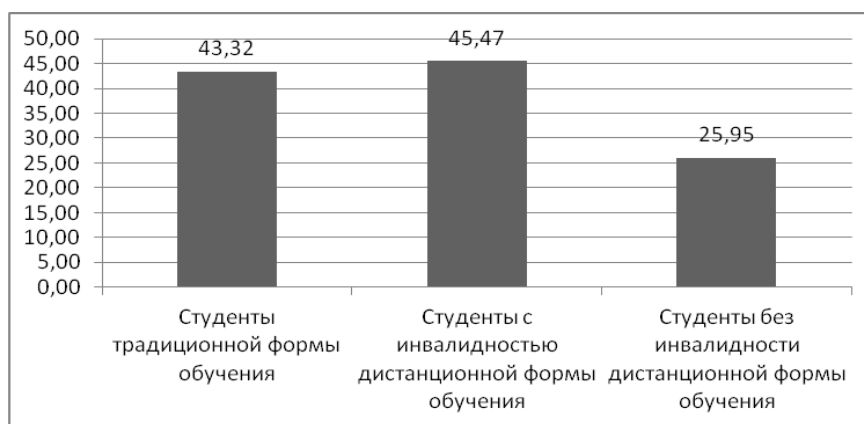


Рисунок 4. Потребность в комфорте и безопасности в разных группах студентов

И это, не смотря на то, что по оценкам самих студентов трех групп, данная потребность у них является вполне реализованной. Вероятно для уточнения обнаруженного противоречия, необходимы более масштабные исследования.

Последующий корреляционный анализ показал, что структура мотивации студентов традиционной формы обучения более детерминирована. Обнаружено 52 положительные связи между реализованными мотивами, направленностью мотивации и идеальным состоянием мотивации, в отличие от структуры мотивации студентов дистанционной формы обучения, в которой выявлено 24 положительные связи. При разделении выборки студентов дистанционной формы обучения с учетом наличия инвалидности, более детерминированной оказалась структура мотивации студентов с инвалидностью, в которой обнаружено 23 положительные взаимосвязи, в отличие от здоровых сверстников, в структуре мотивации которых только 10 положительных взаимосвязей. Возможно, при более высоком уровне развития мотивации, выделяемые нами переменные, относящиеся к реальному и идеальному состояниям мотивов, а также к общей направленности мотивации, не предопределяют друг друга однозначно, а выступают лишь как предпосылки. Вероятно, существуют иные личностные ресурсы, которые могут предопределять мотивацию студентов дистанционной формы обучения, например, самоактивация как проявление самостоятельности и активности, что чрезвычайно важно при такой форме обучения.

Выводы:

Реализация дистанционного обучения, наряду с его доступностью для людей с инвалидностью, требует не формального подхода, а внедрения массы интерактивных технологий, что выдвигает повышенные требования ко всем участникам взаимодействия в образовательной среде вуза. Продуктивность дистанционного обучения невозможна без сочетания очного и дистанционного формата.

Гармоничное сочетание поддерживающей и развивающей мотивации характерно для студентов традиционной и дистанционной форм обучения, однако мотивация студентов дистанционной формы является более выраженной и это касается как здоровых, так и сверстников с инвалидностью.

Студенты традиционной и дистанционной форм обучения реализуют свои потребности в познавательной деятельности и потребности безопасности. Студентам дистанционной формы обучения (студенты с инвалидностью и здоровые сверстники) в большей степени, чем студентам традиционной формы обучения, характерна удовлетворенность в реализации потребности в поддержании своего социального статуса на высоком уровне, потребности в проявлении творческой активности и полезности и значимости своей деятельности.

В структуре мотивации студентов традиционной формы обучения идеальное состояние мотивов предопределяет их реальное воплощение и общую направленность мотивации, в отличие от структуры мотивации студентов дистанционной формы обучения, в которой реальные и идеальные мотивы, направленность мотивации не предопределяют друг друга однозначно, и могут выступать лишь как предпосылки.

Библиографический список

1. Айсмонтас Б.Б., Уддин Актер Мд. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов) [Электронный ресурс] // Пси-

- психологическая наука и образование psyedu.ru». 2013. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Aismontas_Ahter.phtml (дата обращения: 18.09.2018).
2. Айсмонтас Б.Б. Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29–41.
 3. Айсмонтас Б.Б. Панюкова С.В. Саитгалиева Г.Г. Учебно-методическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 60–70.
 4. Венцова Т.Б. Астафьева А.С. Особенности мотивации студентов в условиях дистанционного образования // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 4 (26). С. 108–112.

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНЫЙ И КУЛЬТУРНЫЙ КАПИТАЛ В СИСТЕМОГЕНЕЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.М. Орлова

ассистент кафедры психологии управления НГУ
Россия, Нижний Новгород

А.В. Орлов

доцент кафедры психофизиологии НГУ
Россия, Нижний Новгород

Е.Н. Башук

ст.преп. кафедры психологии управления НГУ
Россия, Нижний Новгород

Аннотация. В исследовании изучалось взаимодействие составляющих социального и культурного капитала с результатами профессионального и социального развития. Проведен анализ важности определенных культурных и социальных установок личности для экономической успешности. Установлены корреляции характеристик социального и культурного капитала с активностью профессионального развития, морально-нравственной направленностью и ценностными ориентациями.

Ключевые слова: культурный капитал, социальный капитал, системогенез профессиональной деятельности, активность профессионального развития, социальные ценности и нормы.

В настоящее время задачи экономического развития в России, как и в любой другой стране, не могут решаться исключительно за счет денежного капитала, природных ресурсов и технологий. Все большее значение придается социальным факторам экономической деятельности, так как они обеспечивают основу взаимодействия экономических агентов. Знания, ценности, прогрессивная направленность субъектов экономической деятельности, их взаимодействие и сплоченность создают основу доверия со стороны инвесторов и готовности к сотрудничеству. Данные характеристики относятся к социальному и культурному капиталу индивидов и групп. Их развитие в российском обществе может рассматриваться как ключевая социально-экономическая задача. Генезис социального и культурного капитала – это системный процесс, связанный с социализацией и профессионализацией индивидов, их интеграцией в социальное пространство отдельных групп и общества в целом. В данном исследовании рассмотрена взаимосвязь социального и культурного капитала с системогенезом профессиональной деятельности.

Понятия социального и культурного капитала ввел Пьер Бурдьё [1], чтобы обозначить нематериальные средства, с помощью которых люди и социальные группы могут удовлетворять свои экономические интересы. Он выделяет 4 формы капитала: экономический, культурный, социальный и символический. Экономический капитал – это экономические ресурсы, которые могут быть задействованы субъектом в его деятельности – деньги, товары, ценности. Культурный капитал – это ресурсы, имеющие культурную природу: образование, культурный уровень индивида, авторитет его в определенной области, а также авторитет агентов его социализации и профессионализации (вуза, страны и др.). Социальный капитал – это совокупность реальных и потенциальных институционализированных отношений с другими экономически значимыми субъектами. Символический капитал – это, по

сути, доверие агенту, которое имеет место в любом акте социально-экономического обмена. Высокий кредит доверия позволяет получить и высокий материальный кредит (аванс, задаток, ссуду). Позднее П. Бурдые расширил понятие символического капитала, трактуя его как любую разновидность капитала, которую агенты воспринимают как определенную ценность. То есть и культурный и социальный капитал могут рассматриваться как формы символического капитала. В качестве агентов социального и культурного капитала рассматриваются и люди, и экономические группы и общества (государства).

В настоящее время существует множество определений социального и культурного капитала. Мы рассматриваем их как взаимосвязанные, но различные по своей природе, ценностные ориентации экономического характера. Под культурным капиталом мы понимаем совокупность интернализованных норм и установок индивида или группы, определяющих их направленность, как субъектов экономической деятельности на прогрессивное развитие в конкурентной среде. Социальный капитал – это направленность индивида или группы на социальную интеграцию и совместную деятельность с целью получения экономической выгоды. Как системообразующие качества социальный и культурный формы капитала могут быть свойственны разным уровням организации социальных систем – уровне отдельных индивидов, социальных групп (организаций, отраслей, профессиональных сообществ) и общества в целом. И социальный и культурный формы капитала не являются ликвидными ресурсами, но они могут повышать готовность инвесторов вкладывать деньги в объекты с высоким уровнем знания и определенной ценностной ориентацией. Социальный и культурный капиталы – это результат горизонтального и вертикального взаимодействия систем разного уровня, эмерджентные свойства элементов социальных систем, позволяющих прогрессивно эволюционировать в меняющейся экономической среде. В современных условиях экономическая деятельность не может быть эффективна без соответствия ценностей, норм и установок экономических агентов направленности эволюции глобальных социально-экономических систем.

П. Бурдые полагает, что капитал функционирует только в определенном поле социального пространства, то есть значение капитала зависит от социальной ситуации. В случае капиталистического общества, это, прежде всего, ситуация конкуренции. Конкурентоспособность индивидов зависит от сочетания их личностных качеств, а также от ценности данных ресурсов в определенной социальной ситуации.

Основой и социального и культурного капитала является человеческий капитал, который является основным результатом профессионального развития. Человеческий капитал представляет собой совокупность качеств человека, включая здоровье, способности, знания, мотивацию и профессиональные компетенции. Социальный и культурный капитал личности является результатом дифференциации определенных качеств личности в процессе социальной и культурной вовлеченности индивида в групповые и общественные процессы. В то же время, на уровне малых социальных групп и больших общностей и социальный и культурный капитал развиваются путем интеграции личностных качеств отдельных индивидов в свойства группового субъекта. Социальный и культурный капитал личности, групп и общества формируются через развитие в определенном ценностном направлении социальных отношений, социализации и профессионализации. Этот процесс связан с формированием, сохранением и упрочением социальных сетей, обменом информацией и закреплением прогрессивных установок.

Наряду с другими социальными и профессиональными компетенциями и социальный и культурный капитал начинают формироваться в детстве на первых этапах социализации и профессионализации. Экономическая деятельность как составляющая социальной и профессиональной жизни индивида развивается благодаря кристаллизации особого социокультурного мышления, направленного на решение экономических задач. Формирование социального и культурного капитала личности – это часть профессионального развития, необходимое условие успешности человека в современных социально-экономических условиях.

В своих исследованиях В.Д. Шадриков [7] показал, что любая деятельность, в том числе профессиональная и экономическая, является системным процессом с многочисленными функциональными связями. Ключевыми блоками профессиональной деятельности являются связанные с целью мотивы, индивидуальные личностные качества, и аппарат анализа деятельности и принятия решений. Ключевым фактором системогенеза профессиональной деятельности является внутренняя активность и соответствующая направленность на достижение цели. Ю.П. Поваренков [4] показал, что в системогенезе профессиональной деятельности направленность развития определяют нормы и требования, предъявляемые к индивиду, комплексная социальная ситуация профессионального развития, как над-

система профессиональной деятельности. Ключевой вектор профессиональной активности определяет экономическая культура труда.

В данном исследовании мы изучали взаимосвязь установок, составляющих социальный и культурный капитал личности с профессиональной активностью, морально-нравственной направленностью и ценностными ориентациями, как центральными образованиями социализации и профессионализации. Использовались авторские методики «Культурный и социальный капитал» и «Активность профессионального развития», а также методы «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко [3] методика Ш. Шварца по изучению ценностей личности [2]. В исследовании участвовало 262 студента гуманитарных специальностей. Использовался корреляционный анализ по К. Пирсону.

Методика «Культурный и социальный капитал» представляет собой опросник для оценки выраженности установок и ценностей, являющихся основой данных форм капитала личности и групп. В основе структуры культурного капитала лежит модель Л. Харрисона [6]. На основе ее выделены следующие параметры оценки: 1) сосредоточенность на будущем, настрой на долгосрочное планирование, 2) направленность на приумножение богатства, 3) установка на жесткое соблюдение норм и правил, 4) ориентация в общем деле на формальные отношения, организованность и ответственность, 5) стремление постоянно повышать образованность, 6) понимание связи успеха с интенсивным трудом, 7) активный интерес к предпринимательской деятельности, 8) отношение к конкуренции как к благу, способу достичь успеха и высокого качества, 9) интерес к инновациям, 10) законопослушность, 11) стремление максимально интегрироваться в сообщества, стать их частью. Модель оценки социального капитала является интегрированной, включает многообразие мнений на данный предмет [5]. Опросник включает следующие параметры оценки: 1) стремление к социальному единению, 2) стремление к близости с другими людьми, сопричастности, 3) высокие моральные обязательства перед людьми, чувство взаимозависимости, 4) направленность на стабильные отношения, стремление к снижению противоречий, 5) готовность к социальной поддержке, оказанию помощи, 6) стремление быть с людьми в критической ситуации, 7) стремление следовать традициям и правилам группе, 8) нормативность поведения, 9) доверие людям, 10) отсутствие проблем с поиском нужной информации, 11) отсутствие проблем с коммуникацией.

В исследовании установлены следующие достоверные ($p < 0,01$) корреляции. Выраженность характеристик культурного капитала у респондентов положительно взаимосвязано со стремлением к успеху, готовностью прилагать усилия для профессионального развития, для расширения профессионального опыта. Выраженность в среде социального и профессионального развития индивида ментальности и ценностей культурного капитала, а также агентов его развития, способствует планированию профессионального развития, повышенному интересу к выбранной профессии, стремлению к расширению профессионального опыта и достижению успеха в профессии.

Выраженность характеристик социального капитала способствует осведомленности о профессии, формированию более четких и широких представлений о ней, в том числе о проблемах профессионализации. Выраженность в среде развития индивида норм и ценностей социального капитала, а также наличие агентов его развития, способствует большей осведомленности субъекта профессионального развития о трудностях в профессии и проблемах профессионализации, глубокому интересу к профессии и позитивному отношению к ней, стремлению к успеху и готовности к социальному взаимодействию в профессиональной сфере.

Выраженность ключевых характеристик культурного и социального капитала личности способствует активности в соблюдении нравственных норм, а также ожиданиям воздаяния за добро и зло. Выраженность в среде развития индивида норм и ценностей социального капитала взаимосвязано с проявлениями внутреннего нравственного самоконтроля.

Выраженность характеристик культурного капитала у респондентов положительно взаимосвязано ценностью личного успеха, как проявления компетентности, а также значимостью соответствующих личностных качеств. Характеристики социального капитала респондентов, а также показатели аналогичных параметров среды их развития, связаны с ценностями поддержания традиций, проявлений доброты и универсализма (благополучия для всех), а также значимостью соответствующих личностных качеств.

В целом исследование показало взаимосвязь социального и культурного капитала личности и среды развития с некоторыми проявлениями их профессионализации и социализации.

Библиографический список

1. Бурдые П. Практический смысл. СПб.: Алетея, М.: «Институт экспериментальной социологии», 2001. 562 с.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
3. Купрейченко А.Б., Воробьева А.Е. Нравственное самоопределение молодежи. М.: Институт психологии РАН, 2013. 480 с.
4. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Издательство УРАО, 2002. 160 с.
5. Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2014. 384 с.
6. Харрисон Л. Кто процветает? М.: Новое издательство, 2008. 300 с.
7. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.

УДК 373.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ОБНОВЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

О.А. Панищева

магистр педагогических наук ЗКГУ
Казахстан, Уральск

Аннотация. В статье рассматривается характеристика профессиональной готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности, определяются ее факторы и компоненты. А также, затрагивается проблема психологической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности в системе обновленного образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная готовность, мотивация, обновленное образование.

Одной из актуальных задач современной психолого-педагогической науки, является проблема готовности человека к профессиональной деятельности. Преобразования, которые на сегодняшний день, происходят в системе образования Республики Казахстан, ставят целью подготовку студента, готового к профессиональной деятельности.

Смена парадигмы «образование на всю жизнь» на «образование длиною в жизнь» выявила новое для Республики Казахстан понятие - «непрерывное образование». Эта система ориентирована как на присвоение квалификаций (бакалавриат), так и на присуждение в установленном порядке академических (магистратура) и ученых степеней (докторантура). С ее введением процесс получения образования стал многоуровневым (довузовская, вузовская и послевузовская подготовка), многоступенчатым (школа, колледж, вуз, магистратура, докторантура) и непрерывным – в буквальном смысле этого слова.

Все очевиднее становится необходимость изучения побудительных сил, мотивации и мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности. Мотивационная готовность будущих специалистов формируется в ходе профессионального обучения и практической деятельности, являясь стержнем психологии личности, мотивация влияет на результативность профессиональной деятельности [1].

Анализ литературы показывает, что в психологической литературе уделяется значительное внимание готовности личности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, Л.А. Кандыбович и др.). Для раскрытия сущности психологической готовности к трудовой деятельности, важны исследования профессиографического изучения различных профессий (И.Н. Шпильрейн и др.), профессиональной пригодности к деятельности (К.М. Гуревич и др.), профессионального самоопределения (Е.А. Климов и др.) [2].

Процесс формирования личности профессионала начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека, в ходе его выявляются важнейшие проблемы взаимоотношений человека и профессии. Несомненно, профессия влияет на личность, изменяет ее

в ходе профессионального развития. Поэтому в процессе формирования личности профессионала, главное – формирование позитивной мотивации специалиста работать по полученной профессии. Современный этап жизни нашего общества представляет совершенно новое понимание задач профессионального образования. Совершенствование системы обучения, стимулируемое социальным заказом общества, усложняет требования к уровню подготовки выпускника, а, следовательно, – и к его профессиональной деятельности [3].

Сегодня уже недостаточно обеспечить овладение студентом суммы знаний, большое значение придается задаче формирования его к профессиональной готовности, рассматриваемой нами как личностное качество и существенная предпосылка эффективной деятельности после окончания учебного заведения. Готовность человека к труду рассматривалась исследователями по-разному, в зависимости от специфики структуры профессиональной деятельности. Большинство авторов объясняли готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, как общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсисян и др.). По их мнению, мотивационная готовность – это целостная, относительно устойчивая система психологических образований личности, которые, в тех или иных обстоятельствах, создают соответствующие состояния психики и побуждают, регулируют поведение и деятельность человека. Мотивационная готовность к профессиональной деятельности определяется соответствующей направленностью, наличием смысла в этой деятельности, профессиональными установками личности [4].

В структуре профессиональной готовности выделяются следующие компоненты: мотивационный (отношение к профессиональной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к совершенствованию знаний, умений и навыков); волевой (умение действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путем сопоставления с ним как с эталоном); умственный (достижение достаточно высокого уровня развития познавательных процессов в избранной сфере профессиональной деятельности); коммуникативный (наличие контекстного общения с различными категориями людей).

В формировании профессиональной готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [5].

Современное общество предъявляет к работе профессионалов и к вузам, занятым их подготовкой, особые требования. Вся система подготовки специалистов в целом определена спецификой конкретной области профессиональной деятельности. Но связь между сферой деятельности выпускников и высшим учебным заведением не всегда прочна и надежна. Поэтому для адаптации к условиям профессиональной деятельности после окончания вуза молодому специалисту требуется время. Важную роль в успешности этого процесса играет наличие у молодого специалиста готовности к своей профессиональной деятельности, одной из основных составляющих которой является психологическая готовность [5, с.86].

По определению И.А. Калининой психологическая готовность к профессиональной деятельности может быть рассмотрена «...как степень сформированности у студента мотивационной и операциональной сфер профессионализма» [6].

По мнению Н.В. Кузьминой, психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять деятельность на уровне существующих в современном обществе требований науки и техники. Так как любая деятельность есть решение многочисленного ряда задач, профессионализм (или психологическая готовность) обнаруживается, прежде всего, в умении видеть и формулировать задачи, применить методологию, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для их решения. Иными словами, психологическая готовность связана с осознанием своих личностных потребностей, предполагает активность личности и является предпосылками для успешной профессиональной деятельности [7].

Важно отметить и структурные компоненты психологической готовности студентов к профессиональной деятельности: профессиональная идентичность, профессионально важные качества личности, ценностные ориентации, осознание престижа профессии, профессиональная компетентность, которые интерпретируются как внутренние (объективные и субъективные) психолого-акмеологические факторы ее успешного формирования.

В Казахстане организационной основой национальной образовательной политики является Государственная программа развития образования РК на 2011–2020 годы, которая направлена на создание современной системы оценки качества образования, совершенствование стандартов образования, требований к уровню подготовки выпускников учебных заведений, появление различных типов учебных заведений разных форм собственности, информатизация образования и внедрение новых технологий обучения, активное привлечение негосударственных источников финансирования образования.

Впервые обновленная учебная программа, была введена в первых классах в 2016-2017 учебном году, наступающем учебном году аналогичным образом обновляется содержание программ вторых, пятых и седьмых классов во всех школах, а также третьих классов пилотных школ. Обновленная программа обучения включила в себя ряд новшеств: принцип спиральности, то есть постепенного наращивания знаний и умений от темы к теме, от класса к классу; акцентирование внимания на целях обучения, основанных на формировании мыслительных навыков учащихся от элементарного (знание, понимание, применение) до высокого уровней (анализ, синтез, оценка); наличие «сквозных тем», что позволяет максимально эффективно организовывать межпредметные связи, служащих основой для полноценного внедрения особенно важной в настоящее время программы трехязычия.

Настоящее исследование направленно на изучение формирования психологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности. Исходя из факторов и компонентов, были поставлены следующие задачи: развитие интереса, активности, а также ценностного отношения к выбранной профессии, знаний об индивидуальной линии профессионального развития; помощь в решении проблем развития психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности; формирование профессиональной уверенности; развитие способностей к прогнозированию; формирование позитивных личностных сил, обеспечивающих изменение поведения.

Диагностическое исследование формирования психологической готовности студентов к профессиональной деятельности осуществлялось на базе Западно-Казахстанского государственного университета имени М.Утемисова специальности «Педагогика и методика начального образования» в количестве 40 человек.

В исследовании были использованы наблюдение, опрос, методика «Изучения уровня коммуникативного контроля» (М. Шнайдер), «Опросник направленности поведения» (В. Смейкл, М. Кучер), методика «Типология личности и привлекательная профессиональная среда» Д. Холланда.

По результатам исследования по методике «Опросник направленности поведения» выявлено, что 57,5% всех испытуемых характеризует направленность на себя, руководство мотивами собственного благополучия, стремление достичь собственных целей независимо от интересов партнеров, коллег.

У 22,5% испытуемых проявляется направленность на задачу или деловая направленность - эти студенты характеризуются сосредоточенностью на деятельности. Несмотря на свои личные интересы, они охотно идут на сотрудничество с другими, если это даст положительный результат. Всегда пытаются отстоять свое мнение, которое считают единственно правильным и полезным для выполнения задания. Охотно осваивают новые знания, умения и навыки, если это полезно для дела, которое они производят.

Уровень коммуникативного контроля тесно связан с направленностью поведения. Он определяется способностью человека к способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, искреннему общению, контролю собственного эмоционального состояния. По результатам методики «Изучение уровня коммуникативного контроля» мы выявили следующие результаты: у 30% испытуемых низкий уровень коммуникативного контроля - поведение этих студентов равномерное (одинаковое) независимо от ситуации. Они способны к искреннему раскрытию в общении. Некоторые считают таких людей «невыгодными» в общении из-за их прямолинейности.

50% имеют средний коммуникативный контроль. Это означает, что эти студенты искреннее, но сдержанны в своих эмоциях, считаются в своем поведении с окружающими людьми.

У 20% студентов высокий уровень коммуникативного контроля - такие люди легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо себя чувствуют и способны предвидеть впечатление, которое производят на окружающих.

В ходе исследования по методике «Типология личности и привлекательная профессиональная среда» было выявлено, что преобладающим является сочетание нескольких типов личности у одного испытуемого, по количеству набранных баллов этим типам присуща одинаковая или почти одинаковое количество набранных баллов. В чистом виде преобладающим типом являются: артистический - для 10%; социальный - для 12,5% и деловой - для 7,5% от всего количества опрошенных.

У других испытуемых выявлено сочетание следующих типов: интеллектуальный + конвенциональный - 22,5%; социальный + деловой - 30% опрошенных; реалистичный + интеллектуальный - 17,5%.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у студентов-выпускников преобладает направленность на себя, средний уровень коммуникативного контроля, при этом мы можем предположить, что у них в достаточной мере сформирована психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная готовность студента к практической деятельности – это сложное структурно-системное образование. Оно охватывает различные стороны психики специалиста и включает личностно-мотивационную и волевую сферы, обобщенные знания и представления, определенные профессиональные навыки, способности человека. Это не сумма изолированных психических качеств и свойств, а их целостное единство, имеющее определенную структуру.

Библиографический список

1. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. - 264 с.
2. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. - М., 1997. - 188 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 176 с.
4. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков // Звезды Ярославской психологии / Под ред. В.В. Козлова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. - С. 195-218
5. Касаткина Н.Е. Психологические факторы профессионального самоопределения (на примере специалистов физического воспитания). Дисс. канд. психол. наук. СПб.- 2005. - 136с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала. - М., Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1996. - 400 с.
7. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320с.

УДК 159

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Ю.Г. Панюкова

д.пс.н., ведущий н.с. лаборатории экопсихологии развития и психодидактики ПИ РАО
профессор кафедры педагогики и психологии РГАУ-МСХА
Россия, Москва

Аннотация. В статье проанализированы наиболее известные в отечественной экопсихологии методические инструменты, направленные на исследование психологической репрезентации образовательной среды студентами. Представлены как малоформализованные, так и формализованные методики, позволяющие получить информацию как об особенностях репрезентации отдельных компонентов образовательной среды, так и образовательной среды как экологической системы.

Ключевые слова: экопсихология, образовательная среда, социоэкологическая система, семантический дифференциал, ранжирование мест, свободное описание, проективный рисунок, субъективная оценка реализуемости базисных ценностей, тип взаимодействия субъекта с образовательной средой.

В поиске методических инструментов, которые используются сегодня психологами для исследования особенностей восприятия студентами образовательных учреждений, мы обратились к ресурсу экопсихологии как к отрасли психологии, акцентирующей внимание на средовых детерминантах психической деятельности субъекта. Экологическая психология для отечественной науки – отрасль, находящаяся в процессе как операционализации теоретических подходов к объяснению взаимодействия субъекта и среды, так и поиска методических инструментов для проведения эмпирических исследований. Несмотря на сравнительно «молодой» возраст, отечественная экопсихология обладает достаточно дифференцированным методическим ресурсом, позволяющим изучать, в том числе, особенности репрезентации студентами образовательной среды вуза.

Тема репрезентации образовательной среды студентами в формате отечественных экопсихологических исследований ведет начало с 1990-х годов прошлого века, когда появились первые варианты концептуализации образовательной среды как экопсихологической системы [8]. В работах Г.А.Ковалева было сформулировано положение о том, что образовательная среда может рассматриваться как социэкологическая система, включающая в свою структуру три компонента: физический, социальный и ценностный. В формате предложенного подхода была проделана исследовательская работа, направленная на изучение особенностей восприятия студентами этих компонентов. Анализировались особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды, с акцентом на физическом компоненте образовательной среды [1]. На основе традиционных для зарубежной экопсихологии методических инструментов: ранжирование мест, свободное описание мест, проективные рисунки мест и др., получены данные о «предпочитаемых – отвергаемых» учениками местах в школе, и выявлены эмоционально-оценочные «характеристики» этих мест. При анализе представлений о пространстве школьной среды учитывались пол и возраст учащихся.

На основе данного исследования, и в ходе последующей работы был проделан системный анализ особенностей структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды [10]. В контексте онтологической парадигмы к анализу восприятия среды жизнедеятельности субъекта предложена теоретическая модель психологической репрезентации пространственно-предметной среды. В качестве элементов модели рассматриваются: единица анализа репрезентации – «место-ситуация», уровни репрезентации (чувственный и содержательный), параметры репрезентации (формальный, динамический, прагматический, эстетический и этический) и свойства репрезентации (характеристики среды, которыми ее наделяет субъект). На основе теоретической модели разработан методический инструмент – «пространственный» семантический дифференциал, который может быть использован для изучения особенностей восприятия разных сред жизнедеятельности субъекта: природной, городской, жилой, профессиональной, рекреационной и др. [10]. Данный методический инструмент был апробирован в исследовании, посвященном анализу индивидуально-психологических и возрастных особенностей репрезентации пространственно-предметного компонента образовательной среды школьниками [4].

С целью обоснования необходимости гуманитарной экспертизы образовательной среды, ориентированной на диагностику ее развивающих ресурсов, в отечественной экопсихологии была разработана теоретическая модель векторного моделирования образовательных сред, а также создан методический инструмент, позволяющий исследовать особенности субъективной оценки студентами и преподавателями степени выраженности данных ресурсов в различных образовательных средах [13]. Широко известны, и активно используются в эмпирических экопсихологических исследованиях два варианта методики: экспресс-версия, позволяющая получить информацию об оценке образовательной среды как создающей условия или препятствующей активности и свободе субъектов. Кроме того, существует полный вариант методики, позволяющий разным субъектом образовательного процесса оценить среду по следующим показателям: «широта», «интенсивность», «осознаваемость», «обобщенность», «эмоциональность», «доминантность», «когерентность», «активность», «мобильность», «структурированность», «безопасность», «устойчивость». Сегодня эти методики активно используются для решения различных задач, связанных с повышением эффективности функционирования образовательной среды высшей школы.

Проблема восприятия пространственно-предметной среды образовательных учреждений субъектами стала предметом многих эмпирических исследований [12]. Основным методическим инструментом в данных исследованиях – ассоциативный эксперимент, позволяющий выделить систему свойств – характеристик пространственно-предметного компонента образовательной среды. Предложена авторская анкета для анализа предпочитаемых – отвергаемых мест в вузе, а также разработан алгоритм анализа смысловых значений этих мест. Среди факторов, влияющих на восприятие и «освоение» пространственно-предметной среды, рассматривались индивидуально-психологические особенности, возраст и специальность студентов.

Существуют варианты систематизации отечественного и зарубежного опыта проектирования пространства университетов, и результатов исследования инвариантов восприятия университетской среды участниками образовательного процесса, а также модель организации обучающей практики по разработке дизайн-проектов обновления предметно-пространственной среды университетов [6]. В качестве методических инструментов рекомендуется свободный ассоциативный опрос с разработанным алгоритмом обработки ответов, а также семантический дифференциал Ч.Осгуда в авторской модификации и схема его анализа. На основе полученных с помощью предложенных методических инструментов данных может быть получена информация об эмоциональной направленности восприятия разных мест в пространстве образовательной среды.

На последней конференции, посвященной проблемам экопсихологии и году экологии в России был представлен новый для отечественных экопсихологических исследований переведенный и адаптированный к отечественной выборке опросник SACERS (School Age Care Environment Rating Scale), позволяющий оценить ресурсы школьных образовательных систем (пространственные, социальные, психодидактические) с точки зрения удовлетворенности субъектами образовательного процесса этими ресурсами [5]. Данный опросник фиксирует универсальную специфику методического инструментария современных экопсихологических исследований – рассматривать образовательную среду как систему компонентов, и оценивать степень удовлетворенности образовательной средой субъектами данной среды.

Еще один вариант методического решения в проблемном поле экопсихологии образовательной среды – изучение субъективной оценки субъектом реализуемости базисных ценностей в вузе. Методика, которая ранее была разработана для изучения реализуемости базисных ценностей в городской среде, была транслирована на среду образовательную, и адаптирована к решению исследовательских задач в области экопсихологии образования [2].

Сравнительно недавно в систему методических инструментов отечественной экопсихологии образования была включена авторская методика диагностики типа взаимодействия учащихся и студентов с тремя компонентами образовательной среды: пространственным, социальным и психодидактическим [7]. Основная идея методики предполагает выбор учащимся или студентом описание своего восприятия процесса взаимодействия с элементами образовательной среды. Выбор фиксирует доминирование одного из пяти типов экопсихологического взаимодействия субъекта со средой: субъект-объектного, субъект-обособленного, субъект-нормативного, субъект-совместного и субъект-порождающего.

Проведенный анализ методических инструментов, разработанных в отечественной экопсихологии для изучения психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза позволяет сделать вывод о существовании достаточно широкого спектра методик, которые могут быть использованы исследователями, ориентированными на поиск экопсихологических предикторов различных аспектов психологического благополучия и академической успешности студентов.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-013-01184)

Библиографический список

1. Абрамова Ю.Г. Представления учащихся о пространстве школьной среды. Дисс....к.психол.н. – М.: ПИ РАО, 1995.
2. Богомаз С.А., Атаманова И.В. Оценка восприятия городской и университетской среды через измерение ценностей //Фундаментальные и прикладные исследования в современной психологии. – М.: ИП РАН, 2017. – С.646-651.
3. Виноградова И.А., Иванова Е.В. Исследование представлений студентов и преподавателей о среде университета //Научно-педагогическое образование. Pedagogical Review. 2017. №1 (15). С.62-71.
4. Доронина Т.В. Возрастные особенности восприятия пространственно-предметного компонента образовательной среды //Психологическая наука и образование. – 2012, №1.
5. Иванова Е.В., Виноградова И.А. Возможности исследования образовательной среды школы с использованием шкалы SACERS //Год экологии в России. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – С.236-239.
6. Иванова Е.В., Виноградова И.А., Никитаева М.В. Исследование инвариантов восприятия университетской среды участниками образовательного процесса. Монография. – М.: МГПУ, 2017. – 112 с.
7. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки образовательной среды учреждения с позиций экопсихологического подхода //Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2015. №2(18). – С.34-45.
8. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда //Вопросы психологии. – 1993. - №1.
9. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы //Учителю об экологии детства. – М., 1996. – С.189-199.
10. Марютина Т.М., Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды //Идея системности в психологии. – М.: ИП РАН, 2005.
11. Панов В.И. Экпсихология: Парадигмальный поиск. – М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История. – 2014.
12. Соловьева Е.А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза //Известия Российского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена, 2005.
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

**АНАЛИЗ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА**

С.Б. Пашкин

д.пед.н., профессор кафедры психологии профессиональной деятельности РГПУ
Россия, Санкт-Петербург

Н.Б. Лисовская

к.пс.н., доцент кафедры психологии профессиональной деятельности РГПУ
Россия, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье приведены результаты исследования социально-психологической адаптации студентов 1 и 2 курсов вузов Санкт-Петербурга, а также факторы, влияющие на данный процесс.

Ключевые слова: психология, студент, обучение, адаптация, дезадаптация.

Сфере образования сегодня приходится сталкиваться с такими явлениями, как процессы глобализации и интернационализации. Область образования и воспитания столкнулась с проблемами подвижности, наплыва учащихся из-за рубежа, присутствия различных культурных меньшинств и иностранных учеников. Образование приобретает трансграничный характер, более того наднациональный характер, что подразумевает, в первую очередь, формирование мирового образовательного пространства. На фоне данной ситуации очевидна значимость проблемы адаптации иностранных учащихся в современном российском социуме, воспитания их в духе толерантности, эмпатии, понимания другого человека, другой культуры, другого государства.

Статья является логическим продолжением наших предыдущих работ [1, 2, 3]. Анализ различных путей повышения эффективности процесса адаптации иностранных студентов в условиях российского социума позволяет прийти к выводу о возможности или даже необходимости преодоления психологических трудностей. Успешная адаптация иностранных студентов в Российском вузе позволит каждому студенту осознать меру своего этноцентризма, выработать уважительное, толерантное отношение к людям другой культурной общности, научиться находить разумные, конструктивные решения любых спорных проблем и компромиссов, оставаясь в то же время свободной, независимой личностью.

На основе проведенного теоретического анализа нами были выделены внешние (социально-психологическая атмосфера в группе, участие университетских структур в процессе адаптации студентов, подготовленность студентов к новой форме обучения) и внутренние (личностные особенности, тревожность, мотивация, адаптивность) факторы адаптации.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей социально-психологической адаптации российских и иностранных студентов к вузам Санкт-Петербурга. При этом в понятие социально-психологической адаптации мы включаем внешние факторы (социально-психологический климат, уровень подготовленности студентов к новой форме обучения, особенности организации университетскими структурами процесса адаптации студентов) и внутренние факторы (мотивация, адаптивность, личностные особенности, тревожность). Объектом исследования выступили студенты 1-го и 2-ого курса. Из них 30 китайских студентов, 30 – приезжих студентов (русские) и 30 – коренные жители СПб. Общее количество испытуемых 90 человек.

Далее рассмотрим результаты анализа данных, полученных с помощью 16-ти факторного личностного опросника Р. Кеттелла, методики самооценки психологической адаптивности, методики исследования тревожности (Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина) и методики для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реана и В.А. Якунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой). В результате математической обработки данных с использованием t-критерия Стьюдента были выявлены следующие различия по исследуемым показателям в группах студентов, постоянно проживающих в Санкт-Петербурге, и студентов из Китая, обучающихся в Санкт-Петербурге:

Таблица 1.

**Различия в сравниваемых показателях в группах студентов,
постоянно проживающими в СПб и китайскими студентами**

Сравниваемые показатели	Средние значения		t-критерий Стьюдента	p
	СПб	Китай		
1. Фактор Е	5,73	4,73	2,130153	0,037412
2. Фактор Н	8,30	6,30	3,177784	0,00238
3. Фактор М	7,30	6,07	2,387482	0,020243
4. Фактор N	4,90	7,00	-4,557697	2,7205
5. Коммуникативные мотивы	15,07	18,17	-3,521929	0,000842
6. Мотивы избегания	11,97	17,10	-4,133679	0,000116
7. Мотивы престижа	13,73	17,87	-3,465905	0,001001
8. Социальные мотивы	16,80	19,70	-3,029711	0,003652

Таким образом, были выявлены различия по опроснику Р. Кеттелла и методике диагностики учебной мотивации. Исходя из полученных результатов, можно заключить, что китайские студенты более зависимы, скромны, сдержанны, уступчивы, конформны, проницательны, хитры, стремятся к соблюдению правил, законов и традиций, чем студенты, постоянно проживающие в Санкт-Петербурге. Студенты, постоянно проживающие в Санкт-Петербурге, в свою очередь, больше склонны к независимости, автономии, прямые, смелые и общительные, в поведении руководствуются, прежде всего, своими собственными актуальными потребностями и порой игнорируют установленные в обществе правила и нормы. Мотивация учения у китайских студентов достоверно выше, чем у студентов, постоянно проживающих в Санкт-Петербурге. Это может говорить о том, что ценность высшего образования для студентов из Китая выше и значимее (тем более получаемого в другой стране), чем для студентов, постоянно проживающих в Санкт-Петербурге.

При сравнении результатов тестирования между студентами, постоянно проживающими в Санкт-Петербурге, и иногородними студентами были выявлены различия, представленные в таблице 2:

Таблица 2.

**Различия в сравниваемых показателях в группах студентов,
постоянно проживающими в СПб и иногородними студентами**

Сравниваемые показатели	Средние значения		t-критерий Стьюдента	p
	СПб	Иногородные		
1. Фактор М	7,30	5,70	3,400568	0,001223
2. Фактор О	7,77	6,47	2,047164	0,045181
3. Фактор Q1	6,90	8,13	-2,337668	0,022876
4. Фактор Q3	5,60	6,90	-2,753684	0,007856
5. Мотивы престижа	13,73	16,77	-2,646137	0,010463
6. Учебно-познавательные мотивы	23,83	26,67	-2,077094	0,042232
7. Социальные мотивы	16,80	19,93	-3,5902	0,000681

Из таблицы 2 видно, что были выявлены различия также как и в предыдущем случае (таблица 2): по опроснику Р. Кеттелла и методике диагностики учебной мотивации. Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что иногородние студенты более практичны, конвенциональны, дисциплинированы, контролируемы и менее тревожны, чем студенты, постоянно проживающие в Санкт-Петербурге местных студентов. Учебная мотивация иногородних студентов достоверно выше, чем у студентов из Санкт-Петербурга. Это может свидетельствовать о том, что иногородние студенты с большим желанием и рвением получают высшее образование, поскольку оно для них имеет большую ценность и престиж.

Таблица 3.

**Различия в сравниваемых показателях в группах
китайских студентов и иногородних студентов**

Сравниваемые показатели	Средние значения		t-критерий Стьюдента	p
	Иногородные	Китайские		
1. Фактор А	8,43	6,83	4,246074	7,96e-05
2. Фактор Е	5,53	4,73	2,013546	0,048705
3. Фактор G	7,47	6,13	2,923742	0,004926

4. Фактор Н	7,93	6,30	2,838001	0,006246
5. Фактор J	7,70	6,67	2,149998	0,035737
6. Фактор N	5,53	7,00	-3,193835	0,00227
7. Фактор O	6,47	7,87	-2,790819	0,007105
8. Фактор Q1	8,13	5,97	4,104456	0,000128
9. Фактор Q2	4,33	5,30	-2,957146	0,004486
10. Фактор Q3	6,90	6,00	2,120643	0,038239
11. Адаптивность	6,20	4,80	2,418209	0,018758
12. Личностная тревожность	39,60	44,80	-2,665931	0,00993
13. Мотивы избегания	14,50	17,10	-2,301613	0,024968
14. Профессиональные мотивы	26,17	22,70	3,185332	0,002328

Из таблицы 3 можно видеть, что выявлено множество различий по изучаемым показателям между иногородними студентами и китайскими студентами. Таким образом, можно заключить, что иногородние студенты более общительны и открыты, независимы, настойчивы, смелы и авантюرنы, прямы и бесхитростны, либеральны во взглядах, более зависимы от группы и менее тревожны, чем китайские студенты. Иногородние студенты оценивают свой адаптивный потенциал достоверно выше, чем студенты из Китая. Иногородние студенты, получая высшее образование, думают, прежде всего, о будущей профессии и не боятся порицания за неуспеваемость со стороны окружающих. Студенты из Китая, наоборот, ориентированы на избегание неудач в обучении.

Таким образом, на успешность социально-психологической адаптации российских и иностранных студентов к обучению в вузе оказывают влияние: уровень подготовленности студентов к новой форме обучения, особенности организации университетскими структурами процесса адаптации студентов, социально-психологический климат в группе, уровень тревожности студентов, уровень самооценки психической адаптивности, уровень учебной мотивации студентов.

Библиографический список

1. Кораблина Е.П., Пашкин С.Б. Самопомощь в процессе профессиональной подготовки психологов-консультантов: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. 63 с.
2. Кораблина Е.П., Лисовская Н.Б., Пашкин С.Б. Особенности карьерных ориентаций студентов различных профилей обучения // Научное мнение. 2018. №3. С. 72-78.
3. Фальтермайер Е.А., Худяков А.И., Пашкин С.Б. Современная организационная психология и проблемы психодиагностики // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова. Материалы международной научно-практической конференции. Москва, 12-15 октября 2016 г. / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. М.: ООО «Акрополь», 2016. Электронное издание. С. 491-497.

УДК 159.923.38

КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Е.И. Перикова

к.пс.н., ведущий специалист СПбГУ
Россия, Санкт-Петербург

С.А. Богомаз

д.пс.н., профессор, заведующий кафедрой организационной психологии ТГУ
Россия, Томск

Аннотация. Представлено эмпирическое исследование факторной структуры личностных свойств современной российской молодежи (на уровне их личностной готовности к деятельности) и культурных ценностей, рассматриваемых в качестве факторов социально-экономического развития общества,

в контексте инновативности. Обнаружена выраженность традиционных ценностей и консервативности стиля реагирования на изменения.

Ключевые слова: культурные ценности, психологическая система деятельности, параметры инновативности личности.

Работа является частью исследовательского проекта направленного на комплексное исследование ценностных ориентаций современной молодежи и параметров их психологической системы деятельности во взаимосвязи с культурными измерениями.

Согласно данным современных исследований социальные и психологические процессы в долгосрочной перспективе оказывают влияние на экономические и политические явления [1, 9]. В этом контексте развитие высококачественного человеческого капитала позиционируется в качестве ведущего фактора дальнейшего социально-экономического прогресса общества [2]. В этом смысле исследование культурных ценностей студенческой молодежи и системы готовности к деятельности важно для понимания вектора развития страны в целом.

Цель исследования заключалась в описании факторной структуры личностных свойств современной российской молодежи (на уровне их личностной готовности к деятельности) и культурных ценностей, рассматриваемых в качестве факторов социально-экономического развития общества, в контексте инновативности. Методическую базу исследования составили опросниковые методы, позволяющие оценить следующие группы параметров.

Культурные факторы социально-экономического развития: Модифицированный опросник ценностей (Р. Инглхарт; в модификации Р.К. Хабибулина): «Традиционные – секулярно-рациональные ценности» и «Ценности выживания – ценности самовыражения».

Параметры психологической системы деятельности: Опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова): «Планирование», «Наличие целей», «Настойчивость», «Фиксация», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее», Методика дифференциальной диагностики рефлексивности (Д.А. Леонтьев): «Системная рефлексия»; Опросник эмоционального интеллекта Люсина Д.В. (2009) для оценки способности к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими, включающий шкалы межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), понимание эмоций (ПЭ), управление эмоциями (УЭ), понимание чужих эмоций (МП), управление чужими эмоциями (МУ), понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ), контроль экспрессии (ВЭ) и суммарный показатель.

Параметры инновативности личности: Шкала самооценки инновативных качеств личности (СИКЛ, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко): «Креативность», «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее» и «Индекс инновативности»; Опросник стилей реагирования на изменения (Т.Ю. Базаров и М.П. Сычева): «Консервативный», «Инновационный», «Реактивный» и «Реализующий».

Выборку исследования составили студенты второго курса Санкт-Петербургского государственного университета факультета биологии (средний возраст $19,67 \pm 1,05$ года; женщины 74,1% и мужчины 25,9%; $n=138$). Процедура исследования предполагала заполнение бумажных версий опросников в условиях учебных аудиторий. Участие в исследовании было добровольным и не предполагало вознаграждения.

Статистическая обработка проводилась с использованием Statistica 6.0. Применялись описательная статистика и факторный анализ.

Результаты. Проведенный статистический анализ позволил вычислить описательные статистики 27 показателей. Были получены средние значения и стандартные отклонения индексов шкал, характеризующих параметры психологической системы деятельности: «Планирование» ($17,8 \pm 5,43$ баллов), «Наличие целей» ($30,5 \pm 6,86$ баллов), «Настойчивость» ($18,7 \pm 6,69$ баллов), «Фиксация» ($18,8 \pm 5,10$ баллов), «Самоорганизация» ($10,0 \pm 3,99$ баллов), «Ориентация на настоящее» ($7,9 \pm 3,08$ баллов), «Суммарный показатель ОСД» ($103,5 \pm 17,17$ баллов), «Системная рефлексия» ($40,0 \pm 5,5$ балла), «Межличностный эмоциональный интеллект» (МЭИ) ($43,8 \pm 10,5$ баллов), «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (ВЭИ) ($37,8 \pm 9,07$ баллов), «Понимание эмоций» (ПЭ) ($41,2 \pm 8,78$ баллов), «Управление эмоциями» (УЭ) ($40,2 \pm 8,60$ баллов), «Понимание чужих эмоций» (МП) ($26,3 \pm 6,68$ баллов), «Управление чужими эмоциями» (МУ) ($17,1 \pm 4,94$ балла), «Понимание своих эмоций» (ВП) ($15,05 \pm 5,32$ балла), «Управление своими эмоциями» (ВУ) ($13,3 \pm 3,43$ балла), «Контроль экспрессии» (ВЭ) ($9,99 \pm 4,31$ балла), Традиционные – секулярно-рациональные ценности ($3,8 \pm 0,86$ баллов), «Ценности выживания – ценности самовыражения» ($3,96 \pm 0,85$ балла). «Планирование» ($18,1 \pm 5,5$ балла), «Наличие целей» ($30,7 \pm 6,8$ баллов), «Настойчивость» ($18,2 \pm 6,74$ балла), «Фиксация» ($19,02 \pm 5,31$

балл), «Самоорганизация» ($9,46 \pm 4,17$ баллов), «Ориентация на настоящее» ($8,01 \pm 3,23$ балла), «Суммарный показатель ОСД» ($102,8 \pm 17,5$ балла), «Рефлексия» ($39,15 \pm 5,24$ балла), «Консервативный стиль» ($20,16 \pm 5,40$ баллов), «Инновационный стиль» ($19,02 \pm 5,2$ балла), «Реактивный стиль» ($18 \pm 5,4$ балла), «Реализующий стиль» ($19,3 \pm 5,09$ баллов), «Креативность» ($3,73 \pm 0,79$ баллов), «Риск ради успеха» ($3,19 \pm 0,83$ балла), «Ориентация на будущее» ($3,42 \pm 0,66$ баллов), «Общий индекс инновативности» ($3,40 \pm 0,60$ баллов).

Был проведен факторный анализ, включивший 138 наблюдений, применен метод главных компонент с ротацией факторов «Varimax»; число переменных: 13; критерий «каменистой осыпи» Р.Б. Кеттелла, количество факторов: 4, объясняющих 65,0% дисперсии исходной корреляционной матрицы. В качестве критерия значимости показателя была использована факторная нагрузка более 0,40. В самом значимом факторе соединились на одном полюсе «Инновационный стиль» ($-0,811$, здесь и далее в скобках указана факторная нагрузка), «Реализующий стиль» ($-0,868$) и «Индекс инновативности» ($-0,593$) а на другом полюсе «Консервативный стиль» ($0,782$), «Реактивный стиль» ($0,883$). Таким образом, ведущими факторами в контексте личностной готовности к инновационной деятельности являются стили реагирования на изменения. Фактор 2 объединил шкалы опросника самоорганизации деятельности «Традиционность» ($0,699$), «Выживание» ($0,715$), «Планирование» ($0,464$). Традиционные ценности связаны с личностным свойством планирования своей жизни у студенческой молодежи. Фактор 3 включил шкалы «Наличие целей» ($0,647$), «Фиксация» ($0,600$), «Понимание эмоций» ($0,461$), «Управление эмоциями» ($0,660$). Вероятно, для развития традиционных ценностей оказываются важными личностные качества наличия целей, фиксация, а также понимание и управление своими и чужими эмоциями. Фактор 4 включает шкалы самоорганизации деятельности «Планирование» ($0,461$), «Рефлексия» ($0,756$), «Индекс инновативности» ($0,496$), «Понимание эмоций» ($0,684$). Личностная готовность вузовской молодежи к инновационной деятельности может быть связана с такими личностными качествами как планирование, рефлексия и пониманием своих и чужих эмоций.

Таким образом, ведущим фактором в структуре личностной системы деятельности у вузовской молодежи Санкт-Петербурга оказались параметры инновативности. Среди параметров психологической системы деятельности планирование, рефлексия и понимание эмоций обнаруживают связи с инновативностью; планирование, наличие целей, фиксация, а также понимание и управление эмоциями обнаруживает связь с традиционными ценностями. Интересно, что личностная черта планирования относится как к традиционным, так и инновативным стремлениям студентов. Можно предположить, что важную роль играет не только сама форма планирования, но и содержание.

Проведенный комплексный анализ позволил соединить в единую структуру культурные ценности, выступающие в качестве факторов социально-экономического развития общества и параметры психологической системы деятельности студенческой молодежи в контексте личностной готовности к инновационной деятельности. В нашей выборке обнаружена выраженность традиционных ценностей и консервативности стили реагирования на изменения. Вероятно, именно эти социально-экономические факторы оказывают решающее влияние на готовность деятельности в российской реальности.

Исследование проведено при поддержке РФФИ в рамках проекта 18-013-00781 «Ценностные ориентации и психологическая система деятельности молодежи в меняющемся мире: кросс-культурный анализ».

Библиографический список

1. Sirgy, M., J., Michalos, A. C., Ferris, A. L., Easterlin, R. A., Patrick, D., & Pavot, W. The quality of life (QOL) research movement: past, present and future // Social Indicators Research. - 2006. - 76. - Pp. 343–466.
2. Аузан А.А. О возможности перехода к экономической стратегии, основанной на специфике человеческого капитала в России // Журнал Новой экономической ассоциации. - 2015. - № 2, 26. - С. 243–248.
3. Базаров Т.Ю., Сычева М.П. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования. - 2012. - Т. 5. - № 25. - С. 12.
4. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2014. - Т. 11. - № 4. - С. 110-135.

5. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН. – 2009. – С. 264 – 278.
6. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С.87-111.
7. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии / Отв. ред.: И.М. Савельева. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ. – 2011. – С.98-116.
8. Хабибулин Р.К. Характеристики авторитета Российской государственной власти в сознании граждан: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2015. 179 с.
9. Ясин Е.Г. Исследование культурных ценностей — общее дело социальных наук // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 2. – С. 25–36.

УДК 37.015.3-057.875

МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

С.Е. Покровская

к.пс.н., доцент кафедры психологии образования БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной направленности личности в юношеском возрасте. В рамках метасистемного и системно-структурного подходов выделены 3 этапа развития профессиональной направленности личности, разработаны модели на этапе профессионального самоопределения. Приводятся результаты исследования старшеклассников по развитию профессиональной направленности средствами профессионального просвещения и консультации.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности; теоретическая модель; 3-х уровневая эмпирическая модель.

Понятие «направленность личности» появилось в рамках деятельностного подхода. Как считает А. В. Карпов, «психология деятельности, выступая «составляющей» в общей структуре психологической проблематики и явившись на определенном этапе «локомотивом» развития психологического знания, затем начала утрачивать эту роль. Психология деятельности в ее традиционных вариантах все ощутимее обнаруживала «невосприимчивость» к новейшим достижениям в области психологии: слабые «концептуальные контакты» с современной когнитивной психологией, в частности метакогнитивизмом» [1, с. 6–7]. «Разработанность и развитость» психологической теории направленности личности, оказывается в действительности «иллюзорными», сама направленность, в том числе и профессиональная направленность, продолжает таить множество вопросов и нерешенных проблем на пути раскрытия ее психологической природы [8].

Ключевым положением концепции формирования личности в онтогенезе Л.И. Божович является представление о личности как о целостной структуре, формирующейся под влиянием воздействий внешней среды, а затем становящейся независимой от внешних условий, устойчивой к воздействиям среды, при этом личность становится способной преобразовывать не только среду, но и саму себя [2]. В отечественной психологии понятие профессиональная направленность (ПН) личности является производным от общей направленности личности и раскрывается через: а) систему отношений личности к профессиональной деятельности (Н. Ф. Добрынин, Н. К. Елаев, Л. Л. Кондратьева, Н. К. Котилеников, С. С. Мартынова, Ю. А. Полешук [3], А. С.Ткаченко); б) систему предпочтений и мотивация конкретной деятельности (А. Е. Голомшток, Н. В. Кузьмина, А. Б. Шавир); в) систему регуляции поведения личности через социально-психологические установки, детерминированные ее профессиональными потребностями, интересами и ценностями (А. А. Вавилов, С. Е. Покровская [4], М. Х. Титма, В. В. Чебышева, Б. А. Федоришин).

Для ПН личности свойственна непреходящая, длительная готовность к активизации определенной мотивированной деятельности. ПН личности проявляется на 3-х этапах ее развития: в процессе профессионального самоопределения, в процессе профессионализации, в процессе профессиональной деятельности.

Мы считаем, что понятие *профессиональной направленности личности* может быть раскрыто через социально-психологическую установку, выражающую непреходящую длительную готовность человека к определенной мотивированной деятельности и поведению, которые отвечают его профессиональным потребностям и ценностям. Н.Ф. Добрынин рассматривает такую готовность личности, как психологическое состояние в системе подготовки ее к труду и профессиональной деятельности [6]. Мы выделяем социально-психологическую готовность личности в юношеском возрасте к выбору профессии с учетом ее способностей и требований к выбираемой профессии.

К. К. Платонов [5, с. 122] писал, что «приступая к системно-структурному анализу, при любом понимании этих терминов, прежде всего, надо четко установить, какой познаваемый феномен берется за целое, которое будет в дальнейшем раскрываться через его компоненты и их связи».

Профессию можно рассматривать как метасистему, так как она является «внешнеположенной» по отношению к ПН, и в нее объективно включена. В результате ПН приобретает «качественно новый статус – становится системой со «встроенным» метасистемным уровнем» [1, с.10–11].

Метасистемный и системно-структурный подходы позволили представить структуру ПН личности в юношеском возрасте в виде теоретической модели: потребности, интересы, ценностные представления, мотивы, убежденность в правильности профессионального выбора, идеалы, социально-психологическая готовность совершить профессиональный выбор, профессиональные намерения.

Самыми глубинными образованиями ПН личности в юношеском возрасте являются потребности [4, с. 77–79]. Во время учебной деятельности у старшеклассников исключительное значение приобретает потребность в познании и общении, которая развивается на протяжении всей его жизнедеятельности. Л. И. Божович считает, что потребность в самоопределении является важнейшим компонентом социальной ситуации развития старшеклассников» [2, с. 18]. «Полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно потребности приобретают форму самодвижения» [5, с. 34].

На определенном этапе развития личности формирующийся профессиональный интерес, который надстраивается над познавательным [4]. При выборе профессии личность в юношеском возрасте ориентируется на свои жизненные и нравственные ценности, как на социально значимые [6]. Система жизненных и профессиональных ценностей у личности складывается раньше, чем совершается выбор профессии.

Ценностные представления в свою очередь порождают мотивацию действий и поступков, основанную на потребностях и интересах личности. В структуре ПН личности в юношеском возрасте мотивы являются наиболее действенными и управляемыми компонентами [5].

Профессиональные намерения придают структуре ПН личности в юношеском возрасте устойчивый характер. «Намерения, – пишет Л.И. Божович, – представляет собой сложный опосредованный по своей внутренней структуре акт поведения, побуждающий человека к цели, не имеющей собственной побудительной силы» [7].

В процессе профессионального самоопределения у личности в юношеском возрасте происходит зарождение и развитие различных компонентов ее ПН, от элементарных форм ко все более сложным. Все виды побуждений: социогенные потребности, интересы, мотивы, ценностные представления, идеалы и намерения, возникающие у личности, дают ей импульс к активности. У личности в юношеском возрасте возникает специфическое состояние, выражающееся в социально-психологической установке как готовности совершать профессиональный выбор.

3-х уровневая эмпирическая модель ПН личности в юношеском возрасте представлена в виде социально-психологических установок: установка как готовность к трудовой деятельности (I – низкий уровень), установка как готовность к профессиональной деятельности (II – средний уровень), установка как готовность к выбору профессии (III – высокий уровень). I (низкий) уровень ПН личности юношеском возрасте характеризуется отсутствием профессиональных намерений, их мотивации и области профессиональной деятельности. Познавательные и профессиональные интересы старшеклассников носят поверхностный характер. У них слабо выражены потребности в познании, достижении, реализации своих способностей, отсутствует потребность в профессиональной деятельности, широко представлена потребность в общении. Для низкого уровня ПН характерна частичная сформированность жизненных и профессиональных ценностных представлений личности, наблюдается отсутствие трудовых и нравственных идеалов. При I (низком) уровне ПН личности в юношеском возрасте чаще сформирована только социально-психологическая установка как готовность к трудовой деятельности.

II (средний) уровень ПН личности в юношеском возрасте является динамичным. Он характеризуется неустойчивыми профессиональными намерениями. Мотивация, жизненные и профессио-

нальные ценностные представления имеют элементы сформированности. Трудовые и нравственные идеалы личности в юношеском возрасте связываются с конкретными людьми и личностными качествами. При наличии широких познавательных интересов у личности в юношеском возрасте, профессиональные интересы только формируются. Проявляются потребности: в познании, достижении, признании. Вследствие того, что профессиональные намерения личности нечетко выражены, убежденность в правильности своего профессионального выбора не всегда носит устойчивый характер. II (средний) уровень ПН личности в юношеском возрасте отличается неустойчивостью В зависимости от личных обстоятельств и условий образовательной среды возможен переход на более высокий (III) или низкий (I) уровни. II (средний) уровень ПН личности в юношеском возрасте сформирован в виде социально-психологической готовности к профессиональной деятельности.

III (высокий) уровень ПН личности в юношеском возрасте определяет выбор конкретной профессии. Этот уровень ПН выражается наличием сформированных профессиональных намерений, путей получения выбираемой профессии. Мотивация основных профессиональных намерений имеет сложную иерархическую структуру. Жизненные и профессиональные ценностные представления личности в юношеском возрасте ранжируются по степени значимости и составляют определенную систему. У них сформированы трудовые и нравственные идеалы. Познавательные и профессиональные интересы старшеклассников проявляются через активную подготовку к будущей профессии через «пробу сил». При этом сохраняется потребность в общении и признании со стороны сверстников, возрастают потребности в познании и достижении, в реализации своих способностей в профессиональной деятельности. Старшеклассники с высоким уровнем ПН убеждены в правильности своего профессионального выбора. III (высокий) уровень ПН личности в юношеском возрасте представлен как социально-психологическая готовность к выбору профессии.

Процесс формирования ПН личности в юношеском возрасте управляем, что подтверждается в ходе формирующего эксперимента, в котором приняли участие 130 старшеклассников Минских школ, обучающихся в межшкольных учебно-производственных комбинатах (МУПК). Им был предложен факультативный курс «Мое профессиональное будущее», тематика которого учитывала возрастные особенности и интересы старшеклассников. Программа курса включала в себя профпросвещение и профконсультацию.

Было обнаружено изменение уровней ПН личности в контрольных и экспериментальных группах, которые имеют статистически значимые различия. Так количество девятиклассников с низким уровнем ПН в контрольных группах уменьшилось на 2%, в экспериментальных – на 8%. Приблизительно такие же изменения произошли и у десятиклассников в контрольных (3%) и экспериментальных групп (9%). Почти никаких изменений не произошло в количественном составе учащихся с ПН высокого уровня в контрольных группах. Их количество увеличилось на 1% в IX и на 2% в X классах, в то время как в экспериментальных группах таких учащихся стало значительно больше: в IX классах на 12%, в X – на 15%.

Количество учащихся со средним уровнем ПН в контрольных группах увеличилось в IX классе и в X классе на 1%, а в экспериментальных – уменьшилось (в IX классе – на 4%, и X классе – на 6%). Средний уровень ПН личности является наиболее подвижным в сторону повышения при проведении соответствующей работы.

Сформированность ПН возрастает в условиях информации профориентационного курса с включением профессионального просвещения и консультации. Представленные теоретическая и структурно-уровневая модели ПН отражают основные тенденции развития личности в юношеском возрасте в процессе профессионального самоопределения и могут быть использованы для организации профориентационной работы с учащимися старших классов.

Библиографический список

1. Карпов, А. В. Психология деятельности: в 5 т. Т.1: Метасистемный подход / А.В. Карпов. М.: РАО, 2015. 546 с.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под. ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд., стереотип. М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 349 с.
3. Полещук, Ю. А. Исследование компонентов профессиональной направленности студентов-психологов / Ю.А. Полещук // Смальта. 2015. №1. С.53–56.
4. Покровская, С. Е. Развитие профессиональной направленности личности в процессе дифференцированного обучения: монография / С. Е. Покровская. Минск: БГПУ, 2016. 208 с.

5. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. М. : Наука, 1986. 198 с.
6. Добрынин, Н. Ф. О некоторых существенных социогенных потребностях и их развитии / Н. Ф. Добрынин // Проблемы формирования социогенных потребностей: материалы I Всесоюзн. конф. психологов / Тбилиси, 18 апреля, 1974 г. Тбилиси, 1974. С. 77–79.
7. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.
8. Пономарев, Я. А. Методологическое введение в психологию / Я. А. Пономарев. М.: Наука, 1983. 205 с.

УДК 159.9

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

О.Б. Полушина

к.пс.н., доцент кафедры общей и прикладной психологии СПВИ
Россия, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье раскрыты компоненты профессиональной толерантности, определено влияние содержания, характера и условий труда на определение компонентов профессиональной толерантности, на примере военнослужащих выделены функционально-боевой, социально-управленческий и социально-бытовой компоненты толерантности.

Ключевые слова: толерантность, профессиональная толерантность, компоненты толерантности (поведенческий, эмоциональный, когнитивный, мотивационно-ценностный), компоненты профессиональной толерантности военнослужащих (функционально-боевой, социально-управленческий и социально-бытовой).

При рассмотрении проблемы структуры толерантности можно использовать триаду компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В данном случае мы рассматриваем толерантность, как социальную категорию, которая заключается в умении встраивать толерантные отношения с другими людьми, через активную позицию по сохранению целостности своей личности, личности другого человека, проявляется в поведении через установку на эмпатическое понимание, открытое и доверительное общение. Когнитивный компонент толерантности предполагает понимание многообразия и сложности мира, невозможности свести многообразие к единообразию. Эмпатия составляет эмоциональный компонент толерантности. Кроме того, необходимо отметить эмоциональную устойчивость как составляющую эмоционального компонента толерантности. Эмоциональная устойчивость личности позволяет справляться с эмоциональным напряжением, тревожностью. Необходимо отметить, толерантность по отношению к проявлениям эмоций других людей. Какими бы странными, необычными или неуместными они не казались (С.Л. Братченко) [1]. Чаще всего при изучении структуры толерантности изучают поведенческий компонент. К поведенческому компоненту можно отнести навыки и умения толерантного взаимодействия (умения толерантно высказывать и отстаивать свою точку зрения; принятие точки зрения другого человека; умение вести диалог; толерантное поведение в критических, экстремальных ситуациях и пр.).

Считаем так же необходимым в эту триаду включить и четвертый компонент толерантности: мотивационно-ценностный. Данный компонент включает в себя личностные установки, убеждения, мотивы толерантного взаимодействия. Следовательно, согласно деятельностному подходу структуру толерантных-интолерантных отношений можно рассмотреть в комплексе мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционального поведенческого компонентов. Представим данную структуру в виде схемы.

Кроме того, при рассмотрении толерантности как профессионально важного качества, необходимо говорить о структуре профессиональной толерантности. При этом структуру профессиональной толерантности будут определять содержание, характер и условия профессиональной деятельности. Например, в профессиональной деятельности учителя толерантность необходимо рассматривать по отношению к субъектам учебно-воспитательного процесса: коллегам, администрации, обучающимся, родителям. Причем толерантное отношение может наблюдаться только к обучающимся или коллегам. Таким образом, структура профессиональной толерантности будет еще более сложной, и характеризоваться на каждом уровне взаимодействия.

Для формирования профессиональной толерантности и ее компонентов важное значение имеют условия профессиональной деятельности. Эту взаимосвязь можно охарактеризовать на примере профессиональной толерантности военнослужащих. Деятельность военнослужащих проходит в особых условиях.

Особые условия труда, как правило, связаны с большим процентом критических ситуаций. По мнению Ф.Е. Василюка личность на особые условия труда реагирует двояко: перестраивает сформированные стереотипы деятельности (которые были сформированы в общеобразовательной школе) и снижает эмоциональное напряжение с использованием механизмов защиты, в том числе использует механизмы толерантности. К особым условиям труда относят: наличие опасности для жизни и здоровья субъекта и предмета труда, большие физические нагрузки, негативные эмоциональные воздействия, различные нестандартные ситуации. Особые условия труда способствуют развитию ответственности, более глубокому осмыслению действительности (поиску личностных ресурсов). С другой стороны они могут негативно сказываться на личностном развитии человека, приводя к формированию профессиональных деформаций.

Тогда проблема толерантности будет раскрываться в отношении нескольких аспектов: 1) в условиях боя (нормативное насилие); 2) лояльности по отношению к органам военно-политического управления; 3) толерантное отношение к социально-бытовым неудобствам и ограничениям.

М.В. Кибакин [2] выделил три компонента толерантности военнослужащих: функционально-боевой, социально-управленческий и социально-бытовой. Функционально-боевой компонент толерантности предполагает использование нормативного насилия при угрозе интересам страны. Социально-управленческий компонент проявляется в терпимости к управляющим воздействиям. А социально-бытовой компонент предполагает толерантность к бытовым неудобствам. Кроме того необходимо подчеркнуть важность сочетания низкой терпимости к вооруженному противнику с достаточно высокой социальной терпимостью к населению. Несмотря на то, что возможны ситуации, когда население противника может проявлять враждебные действия (диверсии, разведка, изнурение враждебным отношением и пр.), но при этом население не может быть подвергнуто за это вооруженному насилию. Кроме того, необходимо отметить отличие военнослужащих войск национальной гвардии в том, что они осуществляют функции охраны общественного порядка, защиты коммуникаций и пр. Поэтому для военнослужащих ВНГ является важным аспектом высокий уровень развития субъектного компонента социальной толерантности. Требуется высокий уровень социально-управленческой толерантности (лояльность политическому строю) для решения внутриполитических задач. Военнослужащие должны иметь повышенную управляемость при выполнении служебно-боевых задач, так как осуществляют свою деятельность в привычной для людей социальной среде. При недостатке информации о правовом статусе лиц, совершающих противоправные действия военнослужащие ВНГ должны правильно квалифицировать исходящую угрозу и выбрать адекватную форму поведения.

		КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ			
		толерантность	интолерантность		
		механизм принятия развития	механизм принятия не развития		
поведенче- ский компо- нент	толерантность	Ассертивное по- ведение (уступ- чивость, убежде- ние, разъяснение и пр.)	ценности: нена- силия, доброже- лательности и пр., мотивы: помощь, сотрудничество, сопереживание	толерантность	МОТИВАЦИОН- НО- ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ
	интолерант- ность	агрессивное по- ведение (отстра- ненность, диктат, манипулирова- ние и пр.)	ценности: инди- видуализма, эго- изма; мотивы: безразличие, стремление изме- нить другого	интолерант- ность	
		сдерживание раздражительно- сти, невтерпе- жливости, само- контроль, само- регуляция, эмпатия	эмоциональная неустойчивость, агрессивность, пренебрежение		
		толерантность	интолерант- ность		
		ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ			

Рисунок 1. Структура толерантности личности

Профессиональная толерантность военнослужащих ВНГ должна опираться на нормативное поведение военнослужащего с учетом условий осуществления профессиональной деятельности. Уровень толерантности выражается в потенциальной готовности применить насилие в ситуациях допускающих уничтожение другого человека.

Итак, структура профессиональной толерантности определяется на личностном и профессиональном уровне. На личностном представлена четырьмя компонентами: эмоциональный, когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий. Данные компоненты разворачиваются в рамках конкретной профессиональной деятельности. Условия, содержание и характер труда будут определять структуру профессиональной толерантности.

Библиографический список

1. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – с. 201 – 222.
2. Кибакин М.В. Социальная терпимость российских военнослужащих: методология исследования, состояние, механизм формирования: Дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.08. – М., 2004 – 439 с.

УДК: 159.9.07:001.89

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА НА ПСИХОЛОГИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

И.В. Романов

к.пс.н., главный специалист Московского представительства АО ВНИИ «Градиент»
Россия, Москва

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов связанных влиянием информатизации общества на психологию профессионального развития и развитие научно-исследовательской среды. Информационная среда современного общества является основой для проведения современных научно-исследовательских работ практически во всех областях знаний, в частности, в области психологических исследований. В статье отмечается, что в значительной степени от квалифицированного взаимодействия с информационной средой современного общества зависит результат порождения новых психологических знаний и развития профессиональных умений психологов практиков.

Ключевые слова: информационная среда, инновационная семиосфера, синергия и целостность сетевых информационных систем.

Глобализация и информатизация оказывают значительное влияние на психологию профессионального развития и развитие научно-исследовательской среды. Современная глобальная информационно-коммуникационная система повлияла на многие сферы научно-исследовательской работ и профессиональной деятельности психологов, в частности, появились новые условия для научного обмена, взаимодействия исследовательских групп, межличностного общения. Это приводит к стиранию пространственных, временных, социальных, языковых и иных барьеров, а в мире развивается единое сетевое научно-исследовательское информационное пространство. Формирующееся сетевое информационное пространство оказывает значительное влияние на различные сферы научно-исследовательской деятельности и на каждого из ее участников. Рождается возможность включения в индивидуальный тезаурус личности и в ее деятельность любых достижений науки, техники, социальной мысли, искусства, культуры в самом общем смысле.

Современные условия проведения психологических исследований диктуют новые правила взаимодействия при проведении научно-исследовательских работ, в частности, исследований с привлечением информационно-инновационных технологий. При рассмотрении информационной среды как сложной, большой системы, правомерным является обращение к категориям синергии. В научно-исследовательской реальности сегодняшнего дня, при проведении психологических исследований, все более обоснованными и актуальными становятся механизмы и технологии изучения самоорганизации сложных, нелинейных процессов. Более интенсивным становится поиск и применение новых научных методов, видное место среди которых занимает синергетический подход. Как отмечает Е.Н. Князева, специфика этого подхода «состоит в переходе от исследования простых систем к сложным, от закрытых к открытым, от линейности к нелинейности, от рассмотрения равновесия и процессов вблизи рав-

новесия <...> к нестабильности, изучению того, что происходит вдали от равновесия» [6]. Развитие сетевой информационной среды, сетевой информационно-инновационной семиосферы, рассматривается синергетикой как нелинейный процесс, где периоды относительно стабильного развития сменяются точками бифуркации, где возникает ряд инновационных альтернатив. Как отмечают исследователи, последующая эволюция систем, во время прохождения точек бифуркации, в значительной мере определяется случайными факторами и может быть описана через состояния неопределенности.

Проблема связи единства и многообразия элементов сетевой информационной среды является одной из ключевых и может быть рассмотрена как проблема целостности. Под целостностью понимается обобщенная характеристика объектов, обладающих сложной внутренней структурой. Это понятие выражает их интеграцию и в то же время автономию, а также противопоставленность окружению, связанную с их внутренней активностью. Оно характеризует их качественное своеобразие, обусловленное присущими им специфическими закономерностями функционирования и развития. По характеру связи частей различных систем А.Г. Спиркин выделяет три типа целостности: «Первый тип – неорганизованная (или суммативная) целостность, например простое скопление предметов <...>. В неорганизованном целом связь частей носит механический характер. Свойства такого целого совпадают с суммой свойств составляющих его частей. При этом, когда предметы входят в состав неорганизованного целого или выходят из него, они не претерпевают качественных изменений. Второй тип целостности – организованная целостность <...>. Организованное целое обладает разным уровнем упорядоченности в зависимости от особенностей составляющих его частей и от характера связи между ними. В организованном целом составляющие его элементы находятся в относительно устойчивой и закономерной взаимосвязи. Свойства организованного целого нельзя свести к механической сумме свойств его частей. Третий тип целостности – органическая целостность <...>. Это высший тип организованной целостности. Ее характерные особенности – саморазвитие и самовоспроизведение частей. Части органического целого вне целого не только теряют ряд своих значимых свойств, но и вообще не могут существовать в данной качественной определенности» [6]. Существует и иной подход к проблеме целостности предполагающий различие трех видов связей (строения, функционирования и развития). Он позволяет выделить структурный, функциональный и генетический типы целостности. Первый определяется единой структурой соотношений между элементами или частями целого, второй – взаимосвязью многообразных функций, выполняемых различными элементами системы, третий – наличием порождающего элемента или структуры.

Как отмечает А. Хускивадзе: «отрешаясь от специфической природы систем, синергетика, как и теория целостности, обретает способность описывать эволюцию систем на интернациональном языке, одинаково доступном исследователям из различных областей знания. В теории целостности в качестве такого языка служит язык, использующий понятийный аппарат математической статистики и теории множеств. Сегодня этот понятийный аппарат одинаково доступен ученым всех без исключения областей знания».

Отличительной чертой инновационных процессов при рассмотрении сетевой информационной среды, как источника порождения новых психологических знаний в парадигме целостных систем является свободная диффузия инновационных идей и проектов. Внутренние границы информационной среды являются достаточно условными, что способствует максимальному сокращению инновационного временных циклов по приоритетным направлениям научно-исследовательских работ, в частности, исследований в области психологии. По мнению, выраженному в работе И. Алешиной, «открытые инновации – закономерное явление глобализующихся динамичных и высококонкурентных рынков товаров, услуг, идей. Открытые инновации сегодня пересекают границы компаний, стран и континентов, представляя собой кросскультурный процесс» [6].

Подводя некоторый итог рассмотрения инновационных процессов и технологий при проведении научно-исследовательских работ в современной информационной среде, можно сформулировать некоторые выводы.

Инновационные процессы и технологии, протекающие и используемые при порождении новых психологических знаний – связывают в рамках научно-исследовательской деятельности субъектов и информационные ресурсы в интересах решения различных исследовательских задач. Для них характерны наукоемкость, комплексный междисциплинарный характер, направленность на достижение конкретного результата, оптимизация использования ресурсов. Овладение современными инновационно-информационными технологиями превращается в современном мире в один из основных факторов проведения успешных научно-исследовательских работ, в частности, в области психологии предъявляя новые требования субъектам занимающихся их разработкой и применением. Инноваци-

онная направленность, при проведении научно-исследовательских работ, требует от исследователей умения создавать, в информационной среде, условия для согласованного междисциплинарного взаимодействия высококвалифицированных специалистов.

Ключевой тенденцией применения инновационных технологий является формирование в условиях современной информационной среды эффективных механизмов коллективного мышления, направленных, прежде всего, на порождение новых психологических знаний, которые не могли быть созданы отдельными специалистами вне области высокотехнологичной сетевой информационной среды. Реалии современных научно-исследовательских работ со всей очевидностью отражают тот факт, что ни одна область психологических исследований не сможет эффективно развиваться, обходясь лишь собственными силами, отказавшись от эффективных технологических обменов и использования инновационных технологий сетевой информационной среды, как источника порождения новых психологических знаний. Как отмечает А.В. Андрейчиков: «Знания специалистов, занимающихся разработкой инноваций, могут быть интегрированы, формализованы и использованы в интеллектуальных информационных системах для получения новых эффективных решений, как в текущий момент времени, так и в обозримом будущем. При этом уменьшается вероятность потери уникальных знаний специалистов с течением времени и обеспечивается возможность их многократного использования в будущем для решения широкого спектра аналогичных задач» [7].

Отличительной чертой порождения психологических знаний в сетевой информационной среде является факторы неоднозначности исходных данных. Искомая информация, чаще всего, рассредоточена в информационной среде и характеризуются неоднозначностью, неточностью, противоречивостью. Учитывая, что научно-исследовательские проблемы в области психологии априорно сложно формализуемы и зачастую не могут быть представлены в числовой форме – возникают трудности с выражением целей исследований с помощью четко определенных целевых функций и, как следствие, не существует однозначно алгоритмического решения исследовательских задач. Алгоритмическое решение задачи, конечно, существует, но его нельзя использовать по причине большой размерности пространства решений и ограничений на ресурсы (времени, памяти). Все вышеуказанные факторы являются специфичными и находят оптимальное решение с использованием интеллектуальных информационных систем, систем искусственного интеллекта. Главным отличием этих систем, от систем классической обработки данных является то, что в них используется символьный, а не числовой способ представления данных, а в качестве методов обработки информации применяются процедуры логического вывода и эвристического поиска решений.

Одной из функций информационной среды в контексте решения сложно-формализуемых научно-исследовательских задач в области психологии является обеспечение сетевой информационной поддержки исследователей. Сетевая информационная среда позволяет осуществлять связи с удаленными информационными центрами и базами данных, выполнять поиск и отбор инновационных проектов и наукоемкой продукции, самостоятельно осуществляющим исследования и разработки, приходится готовить и принимать разнообразные решения, для обоснования которых требуются различные данные о состоянии внешней среды в области проводимых научно-исследовательских работ. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что использование постоянно возрастающих объемов и инструментальных возможностей сетевых информационных систем будет неуклонно возрастать и сейчас, при планировании и проведении научно-исследовательских работ в области психологии необходимо учитывать эти тенденции.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00259

Библиографический список

1. Алешина, И. Открытые инновации: кросскультурные факторы в условиях глобализации. / И. Алешина. М., 2006. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2010/2650>
2. Андрейчиков, А.В. Системный анализ и синтез стратегических решений в инноватике: Математические, эвристические и интеллектуальные методы системного анализа и синтеза инноваций: Учебное пособие. Изд. 3-е / А.В. Андрейчиков, О.Н. Андрейчикова. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 306 с.
3. Клачков, П.В. Гуманитарные технологии и целостность государства. / П.В. Клачков, С.А. Подъяпольский. – М.: ЛЕНАНД, 2014. 528 с.
4. Князева, Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. Синергетика: от прошлого к будущему. №21. / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: URSS, 2014. – 264 с.
5. Романов И.В. Психологические особенности влияния интернет-среды на личность. Монография. – СПб: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2016. – 116 с.

6. Турчин А.С. Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами. – Москва – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.- 318 с.

УДК 159.9.07

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

А.И. Рыбакова

к.пс.н., доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии РГСУ
Россия, Москва

Аннотация. В статье ставится проблема профессионального развития и саморазвития сотрудников уголовно-исполнительной системы. В ней представлены результаты социально-психологической диагностики 90 сотрудников мужского и женского пола, которая проводилась на основе методики определения уровня самоэффективности J.E. Maddux, M. Sherer (модификация А. Бояринцевой) и методики изучения мотивации достижения «МАС» М.Л. Кубышкиной. Отмечается, что обследованные сотрудники характеризуются более выраженной мотивацией стремления к соперничеству по сравнению со стремлением к достижению цели или социального престижа; что самоэффективность обследованных сотрудников УИС заметно выше в области предметной деятельности по сравнению с самоэффективностью в межличностном общении; что существуют межполовые различия в мотивации и самоэффективности обследованных сотрудников УИС: мужская группа превосходит женскую по уровню развитости мотивации на «достижение цели», по уровню развитости самоэффективности в межличностном общении и по общему уровню самоэффективности. Даны рекомендации по организации систематической работы с кадрами УИС, нацеленной на повышение их самоэффективности в связи с мотивацией профессиональной деятельности.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, сотрудники, мотивация достижений, самоэффективность, межполовые различия, совершенствование профессиональной деятельности.

Совершенствование профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) предполагает повышение степени их готовности к оперативному решению служебных задач, соблюдая этику обращения с подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными и при этом сохраняя собственное здоровье, - физическое, психическое, психологическое, социальное [1; 3; 4; 5; 6]. Понятно, что эта готовность личностно детерминирована, т. е. основывается на совокупности личностных особенностей каждого сотрудника УИС [1; 4; 6], среди которых, на наш взгляд, ключевую роль играют мотивация профессионального труда и самоэффективность, поскольку они являются влиятельными факторами выхода сотрудника на уровень профессионального саморазвития [2; 7; 9].

Стоит отметить, что единого определения самоэффективности в психологии пока не выработано. Однако чаще всего самоэффективность рассматривается как субъективный компонент самосознания, личностное мета-качество человека, отражающее его представление о собственной результативности в выполняемом труде, которое основывается на предшествующем личном опыте, психическом состоянии, а также эмоциональной поддержке значимых других. В зависимости от сферы проявления самоэффективность определяют в двух сферах - в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения [2].

В 2018 году нами было проведено эмпирическое исследование с целью диагностики мотивации достижений и самоэффективности сотрудников УИС с последующей разработкой методических рекомендаций по оптимизации личностной детерминации успешности их профессиональной деятельности. Мы исходили из предположения о том, что в личности сотрудников УИС присутствуют психологические характеристики, сдерживающие развитие их самоэффективности, среди которых – неадекватная мотивация достижений. С целью проверки данного предположения использовались следующие методики психологической диагностики: 1) методика определения уровня самоэффективности J.E. Maddux, M. Sherer (модификация А. Бояринцевой под руководством Р. Кричевского). Она направлена на количественное определение уровня самоэффективности: сотрудник оценивает свой потенциал в сфере предметной деятельности и в сфере общения, которым он реально может воспользоваться [2]; 2) методика изучения мотивации достижения «МАС» М.Л. Кубышкиной, направленная на выявление мотивации сотрудника к

достижению цели, соперничеству и социальному престижу. Выборку исследования составили 90 сотрудников УИС в возрасте от 25 до 59 лет (средний возраст – 36 лет), работающих в пенитенциарной системе ФСИН России от 3-х до 36 лет (средний стаж работы в УИС – 12 лет). Из них 45 мужчин (50%) и 45 (50%) женщин; 10 сотрудников (11,1%) имели среднее специальное образование, 80 сотрудников (88,8%) – высшее.

Результаты. 1. Результаты, полученные с помощью методики изучения мотивации достижений, сведены в таблицу 1 и отображены на рисунке 1.

Таблица 1.

Распределение сотрудников по уровням и выраженности показателей мотивации достижений (чел. / %; n=90)

Показатели мотивации достижений	Уровни выраженности			
	Низкий	Средний	Высокий	Среднее значение
1. Социальный престиж	0	81 (90%)	9 (10%)	7,7
2. Соперничество	0	79 (87,8%)	11 (12,2%)	8,8
3. Достижение цели	6 (6,7%)	75 (83,3%)	9 (10%)	7,4

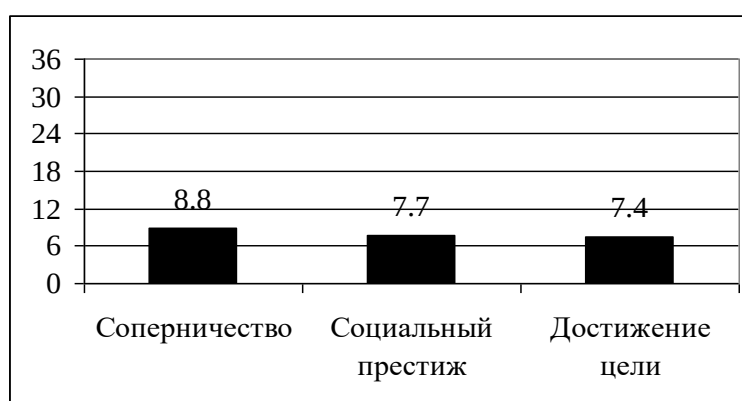


Рисунок 1. Показатели мотивации достижений сотрудников УИС (средние значения)

Таблица 1 и рисунок 1 показывают, что более выраженной мотивацией достижений обследованных сотрудников УИС является стремление к соперничеству, при этом степень напряженности всех трех стремлений относительно максимально возможного уровня невысока.

2. Результаты, полученные с помощью методики определения уровня самооффективности, представлены в таблице 2 и на рисунках 2 и 3.

Таблица 2.

Распределение сотрудников по уровням выраженности показателей самооффективности (чел./%; n=90)

Показатели самооффективности	Уровни выраженности		
	Низкий	Средний	Высокий
1. Предметная деятельность	0	12 (13,3%)	78 (86,7%)
2. Межличностное общение	19 (21,1%)	34 (37,8%)	37 (41,1%)

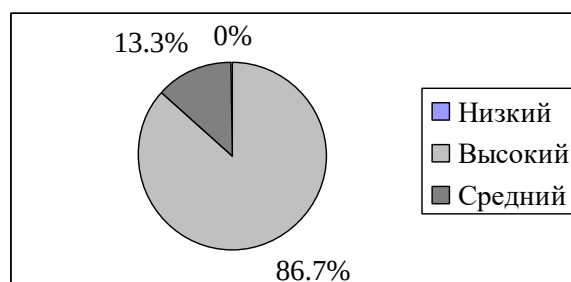


Рисунок 2. Самооффективность сотрудников по шкале «Предметная деятельность»

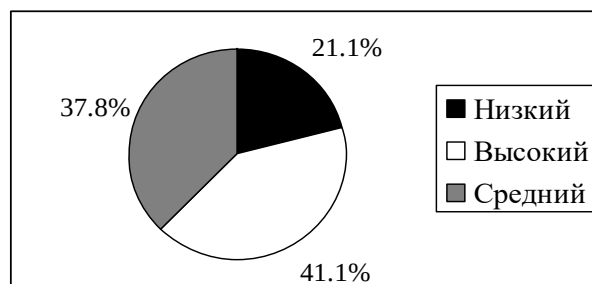


Рисунок 3. Самоэффективность сотрудников по шкале «Межличностное общение»

Таблица 2 и рисунки 2 и 3 показывают, что самоэффективность обследованных сотрудников УИС заметно выше в области предметной деятельности (по данному параметру около 87% сотрудников находятся на высоком уровне развития и среди них нет имеющих низкие показатели). В то же время их самоэффективность в ситуациях межличностного общения оставляет желать лучшего (по данному параметру 21% сотрудников имеет низкие показатели и, возможно, отличается социально-психологической некомпетентностью).

В ходе исследования также изучался **вопрос:** какие различия могут быть обнаружены по измеряемым параметрам, если сравнить группу сотрудников УИС мужского пола с группой сотрудников УИС женского пола?

Ниже, в таблице 3, представлены результаты сравнительного анализа мужской и женской выборок.

Таблица 3.

Результаты сравнительного анализа данных, полученных в мужской и женской выборках

Параметры и показатели	Сравниваемые группы		Средние значения по всей выборке (90 чел.)	Достоверность различий (по U-критерию Манна-Уитни)	
	Группа 1 Мужчины (45 чел.)	Группа 2 Женщины (45 чел.)		U	p
Мотивация достижений					
1. Социальный престиж	7,2	8,1	7,7	1332,0	0,070
2. Соперничество	8,5	9,0	8,8	1376,0	0,111
3. Достижение цели	8,2	6,5	7,4	1111,5	0,002
Самоэффективность					
1. Предметная деятельность	70,2	68,7	69,5	1413,0	0,177
2. Межличностное общение	15,6	12,7	14,1	1296,0	0,042
Общий уровень самоэффективности	85,8	81,4	83,6	1255,5	0,026

Таблица 3 показывает, что гендерные группы достоверно различаются по трем параметрам: мужская группа превосходит женскую по уровню развитости мотивации на «достижение цели», по уровню развитости самоэффективности в межличностном общении и по общему уровню самоэффективности. Получается, что сотрудники-мужчины в УИС более адаптированы и эффективны по сравнению с женщинами, если принять в расчет важность мотивационного и коммуникативного компонентов в структуре профессиональной адаптации сотрудников этой системы [8].

Ставя задачу повышения самоэффективности сотрудников УИС (особенно - женщин), важно учитывать, что ее решение представляет собой систему, структурными звеньями которой являются: а) развитие научных представлений о феномене самоэффективности, ее роли в жизнедеятельности сотрудника УИС и методах ее повышения; б) актуализация у сотрудников опыта проявления самоэффективности; в) активное социально-психологическое обучение сотрудников, которое включает методы кейсов, квесты, дискуссию, ролевую игру, тренинг; г) повышение у сотрудников степени осознанности отдельных аспектов жизнедеятельности, где самоэффективность ниже; д) тренировка навыков саморегуляции психофизиологического состояния; е) циклы семинаров-практикумов по развитию коммуникативности, необходимой для проявления самоэффективности в стрессовых ситуациях межличностного профессионального взаимодействия.

Библиографический список

1. Алексеева, О.С., Нилова, Л.А., Цветкова, Н.А. Сравнительный анализ личностных характеристик сотрудников уголовно-исполнительной системы в зависимости от уровня экспертной оценки их личности // Прикладная юридическая психология. 2017. № 4(41). С. 32–42.
2. Бояринцева, А.В. Тест на самооффективность // Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Модек, 2003. С. 217–219.
3. Казберов, П.Н., Кулакова, С.В., Фадеева, К.Ф., Мешкова, Л.В. Психологические аспекты подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы к действиям в экстремальных ситуациях // Journal of scientific research publications. 2014. N 12 (16). S. 29–35.
4. Кулакова, С.В., Цветкова, Н.А. Суицидальное поведение сотрудников уголовно-исполнительной системы как актуальная проблема // Суицидология. 2017. Т.8. № 4(29). С. 91–98.
5. Миронова, О.М. Требования, предъявляемые к сотрудникам уголовно-исполнительной системы в современных условиях // Бизнес в законе. 2011. № 6. С. 82–84.
6. Полякова, Я.Н. Содержание и специфика психологической готовности сотрудников к служебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2017. 260 с.
7. Рыбакова, Н.А. Путеводитель профессионального саморазвития. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 1998. 180 с.
8. Степанова, О.Н. Мотивационный компонент в структуре профессиональной адаптации сотрудников УИС // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2011. № 5. С. 168–172.
9. Цветкова Н.А. Основы психологического консультирования. М.: Русайнс, 2017. 316 с.

УДК 159.9.072

ИЗМЕНЕНИЯ ВЫРАЖЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА РАБОТЫ

И.Г. Сенин

к.пс.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье содержится описание исследования, направленного на изучение изменений выраженности профессионально важных личностных характеристик в зависимости от стажа профессиональной деятельности человека. Показывается специфика влияния стажа профессиональной деятельности на изменения показателей выраженности профессионально важных личностных характеристик.

Ключевые слова: профессионально важные характеристики личности, стаж профессиональной деятельности.

Исследования выраженности базовых характеристик личности, которые определяют эффективность выполнения профессиональной деятельности людьми, имеющими различный стаж работы, является, на наш взгляд, весьма актуальной задачей организационной психологии. Такие исследования во многом помогают решать целый ряд задач управления персоналом, поскольку они помогают определить, каким образом трудовой стаж человека может повлиять на изменения уровня выраженности той или иной его личностной характеристики, связанной с эффективностью его работы.

Исходя из этого, мы поставили себе цель определить наличие статистически достоверных различий в выраженности отдельных профессионально важных личностных характеристик в группах работников имеющих различный стаж профессиональной деятельности.

Основная гипотеза нашего исследования заключалась в том, что характер изменений выраженности профессионально важных личностных характеристик обладает собственной спецификой в зависимости от содержания личностной черты.

В качестве методической базы исследования была использована русскоязычная адаптация опросника Хоссипа-Крюгера «Методика оценки профессионально важных качеств личности – 6 факторов» [2, 3]. Опросник Хоссипа-Крюгера представляет собой инструмент диагностики сугубо профессионально важных черт личности, и поэтому все утверждения опросника ориентированы на деловую

сферу, т.е. они относятся исключительно к поведению человека на работе. Опросник состоит из 6-ти шкал.

1. Шкала Целеустремленность определяет, насколько активно человек старается преуспеть в сфере своей профессии. Она включает в себя такие компоненты как, ориентация на карьеру, стремление к достижениям и склонность к соперничеству.

Высокая выраженность данной шкалы характеризует очень амбициозного человека. Профессиональный успех имеет для него первостепенное значение по сравнению личной жизнью. Он готов тратить на решение своих профессиональных задач почти все свое свободное время. Поэтому он ставит перед собой цели, достижение которых требует очень значительных усилий и делает все возможное, чтобы действительно их достичь. Решение сложных задач и возможность посоревноваться с другими людьми в значительной мере мотивирует его в работе и стимулирует к тому, чтобы добиваться самых высоких результатов.

2. Шкала Ответственность определяет, насколько тщательно и внимательно человек планирует и выполняет свою работу. Он включает в себя такие компоненты как, планирование и организация работы, внимательность к деталям и аналитичный подход к работе.

Высокие оценки по данной шкале характеризуют человека, которого можно назвать перфекционистом. Для него очень важно, чтобы все детали работы были выяснены заранее. Он готов тратить большие усилия и время для контроля над качеством работы, и считает, что это важная и неотъемлемая часть любой работы. При принятии решений он должен быть уверен, что собрал всю необходимую информацию по этому решению и рассмотрел все его альтернативы. В своем подходе к работе он очень методичен и систематичен. Он старается предусмотреть все варианты развития событий и ничего не оставлять на волю случая.

3. Шкала Социальная компетентность определяет, насколько активно человек устанавливает контакты с другими людьми и включается в ситуации социального взаимодействия с ними. Данный фактор включает в себя такие компоненты как коммуникативность, эмпатия и оптимизм.

Высокая выраженность данной шкалы характеризует открытого и коммуникабельного человека. Он хочет иметь возможность активно включаться в общение с людьми и взаимодействовать с ними. Он чувствует себя непринужденно в большинстве ситуаций взаимодействия с людьми. Ему нравится выстраивать широкую сеть контактов и социальных связей. Ему легче, чем другим находить правильный подход к людям. Он не испытывает проблем в общении даже в сложных ситуациях. Как правило, ему легко удается определить настроение другого человека и благодаря этому в большинстве случаев он может успешно контактировать даже с человеком сложного характера. Он умеет вдохновлять и мотивировать людей и получает удовольствие, если попадает в центр внимания.

4. Шкала Сотрудничество определяет, насколько сильно человек хочет работать во взаимодействии с людьми. Помимо ориентации на коллективную работу, этот фактор включает в себя также готовность человека идти на компромисс, а также его умение успешно включаться в работу коллектива.

Высокая выраженность данной шкалы характеризует человека как командного игрока. Везде, где это возможно, он выбирает коллективную форму работы. Как правило, он всегда рад следовать коллективным решениям, а также принимать помощь от своих коллег и самому оказывать им необходимую поддержку. Он абсолютно уверен в том, что командная работа является единственным способом добиться наилучших результатов. Его не смущает тот факт, что на убеждение людей в преимуществах коллективной работы и на сплочение коллектива может уходить слишком много времени.

5. Шкала Доминантность определяет, какое значение имеют для человека его личные интересы. Этот фактор включает в себя личностный потенциал, независимость и готовность вступить в конфликт.

Высокая выраженность данной шкалы характеризует человека, который чувствует сильную необходимость выразить свое мнение открыто и прямо, даже если это затрагивает интересы других людей. Свое мнение он составляет независимо от мнений других людей и готов решительно его защищать. Он не боится открыто высказывать свою позицию, даже если это может привести к конфликтной ситуации. По этой причине в глазах других людей он, скорее всего, выглядит человеком конфликтным, старающимся доминировать над окружающими.

6. Шкала Эмоциональная стабильность определяет, насколько хорошо человек может противостоять стрессовым воздействиям. Этот фактор включает в себя самообладание, уверенность в себе и устойчивость к негативным воздействиям.

Высокая выраженность данной шкалы характеризует человека, который всегда и все старается держать под контролем. Даже в том случае, когда он попадает в ситуацию сильного стресса, он

сохраняет хладнокровие и продолжает действовать эффективно. Неудачи и критические замечания в его адрес нисколько не мешают ему двигаться вперед, и только подстегивают его мотивацию. При этом он сохраняет высокий уровень мотивации на достижение цели. Он в значительной степени уверен в себе, а стрессовые ситуации редко выводят его из равновесия.

Выборка исследования состояла из 156 испытуемых в возрасте от 25-ти до 54-х лет. Процентное соотношение мужчин и женщин было примерно одинаковым. Для большей репрезентативности в данную выборку примерно в равной пропорции вошли испытуемые, представляющие все шесть типов профессиональной деятельности по классификации Д. Голланда [1]. По основному параметру вся выборка испытуемых состояла из двух больших групп. В первую группу были включены испытуемые, имеющие стаж профессиональной деятельности от 1-го года до 5-ти лет, а во вторую группу вошли испытуемые, имеющие стаж профессиональной деятельности от 15-ти до 25-ти лет. Первая группа составила 75 испытуемых, вторая группа – 77 испытуемых. Для вычисления статистически достоверных различий был использован t-критерий Стьюдента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Достоверность различий по шкалам личностных
характеристики для исследуемых групп испытуемых**

Шкалы	Средние значения		t-Стьюдента	p
	1 группа	2 группа		
Целеустремленность	32,3	29,6	2,10	0,05
Ответственность	28,4	33,5	2,12	0,05
Социальная компетентность	27,0	31,7	2,28	0,05
Сотрудничество	26,4	30,2	2,31	0,05
Доминантность	28,7	29,2	1,89	-
Эмоциональная стабильность	30,4	33,6	2,09	0,05

Полученные результаты показывают, что пять из шести диагностируемых профессионально важных личностных характеристик имеют различную степень выраженности в зависимости от стажа профессиональной деятельности (исключение составляет шкала Доминантность). Это позволяет предположить, что подавляющее большинство профессионально важных характеристик личности претерпевают значительные изменения в течение профессиональной жизни человека. В целом можно отметить, что стаж профессиональной деятельности положительно влияет на развитие профессионально важных личностных свойств. Полученные в ходе нашего исследования результаты позволяют сделать следующие предварительные выводы.

1. По мере увеличения стажа работы человек начинает относиться к своей работе более внимательно и ответственно. При этом люди с более продолжительным стажем стараются планировать свою работу заранее и учитывать при этом все внешние и внутренние условия и обстоятельства.

2. По мере увеличения стажа работы также повышается социальная компетентность и стремление сотрудничать с другими людьми. Для людей, имеющих более длительный стаж работы характерно более развитое умение налаживать профессиональные социальные контакты с широким кругом людей. Как правило, такие люди чувствуют себя уверенно и непринужденно в большинстве ситуаций взаимодействия с людьми и стараются найти возможность активно включаться во взаимодействие с ними, если это необходимо. Профессиональный опыт этих людей, обусловленный их более продолжительным стажем работы, дает им понимание того, что коллективный труд часто является наиболее оптимальным способом добиться наилучших результатов. Именно поэтому, люди, имеющие более длительный профессиональный стаж всегда готовы принимать помощь от коллег, а при необходимости готовы и сами оказывать своим коллегам им необходимую поддержку.

3. По мере увеличения стажа работы повышается умение противостоять негативным стрессовым воздействиям, связанных с работой. Для человека, имеющего более продолжительный стаж работы характерна более высокая степень самообладания и уверенности в себе. Даже в сложных и критических ситуациях он сохраняет хладнокровие и продолжает действовать эффективно.

4. По мере увеличения стажа работы у человека снижается стремление максимально преуспеть и продвигнуться в профессиональной сфере. По сравнению с профессиональной жизнью личная жизнь постепенно приобретает для человека большую значимость. В свою очередь, для людей, имеющие более непродолжительный стаж работы профессиональный успех часто играет более важ-

ную роль, чем благополучие в личной жизни. Такие люди готовы прилагать к решению своих профессиональных задач все свои усилия и тратить на это почти все свое свободное время.

5. По мере увеличения стажа работы значимых изменений в стремлении человека доминировать над другими людьми не происходит. Это говорит о том, что люди с разной продолжительностью стажа работы в своем поведении стараются открыто выражать свое мнение примерно в одинаковой степени и настаивать на нем, даже если это затрагивает интересы других людей.

Библиографический список

1. Holland J.L. Making vocational choice: A theory of vocational personalities and work environments. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall, 1985.
2. Human Resources. Tests & Tools. Hogrefe Publishing GmbH. 2016.
3. <http://www.hogrefe.ru/ru/katalog-testov/lichnostnye-oprosniki.html>

УДК 159.99

МОНИТОРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

О.Б. Сладкова

д.культ., профессор кафедры педагогики и психологии РГАУ-МСХА
Россия, Москва

Аннотация. Рассматривается роль образовательной среды вуза для успешной социальной адаптации студентов и их профессиональной подготовки. Анализируется технология мониторинга как исследовательский инструмент образовательного пространства. Приводятся примеры выбора индикаторов мониторинга восприятия студентами образовательной среды вуза.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая безопасность образовательной среды, оценка образовательной среды студентами, информационные технологии, мониторинг, индикаторы исследования.

В современных исследованиях [1, 3, 6] образовательная среда вуза трактуется как источник информации, и как арена, на которой развивается образовательная деятельность. Среда не только выполняет эстетическую и функциональную нагрузку, но способствует самоидентификации, контрсуггестивности и может оказать поддержку личности, как, впрочем, и сыграть отрицательную роль в жизни человека не только во время его пребывания в университете, но и в дальнейшей деятельности. Поэтому представляется важным изучение образовательной среды с точки зрения ее восприятия самими студентами.

Информационное общество предлагает инструментарий, помогающий установить зависимость качества учебного процесса от формальных характеристик образовательной среды и, частности к таким инструментам относится мониторинг. В последние десятилетия мониторинг широко используется для оценивания различных учебных достижений, создания рейтингов преподавателей, студентов, учебных заведений в целом и т. д. Востребованность этой технологии основывается на ее объективных преимуществах, обеспечивающих исследователя фактическими данными определенного качества (о чем более подробно излагается в работах [4,5]: многоаспектностью характеристик объекта наблюдения; оперативностью получения информации, дающая возможность своевременно принимать управленческие решения; систематичностью и неслучайностью сведений, характеризующих объект, что повышает вероятность прогноза развития ситуации; наглядностью представления сведений, полученных в ходе исследования (в мониторинговой аналитической справке установленные зависимости представляются в виде графиков, таблиц, диаграмм и т. д.), что облегчает аналитическую работу; стандартностью процедуры проведения мониторингового исследования (технология мониторинга подразумевает жесткое следование всем предписанным этапам) и формы представления полученной информации (существуют нормы вывода статистических данных и требования к созданию заключительной мониторинговой справки), что повышает культуру получения экспериментальных данных, снижает субъективность оценок реальной ситуации, позволяет сделать результаты исследования воспроизводимыми, а в итоге придает большую достоверность выводам исследования.

Однако психологический аспект изучения образовательного пространства весьма специфичен, поскольку основан на субъективизации восприятия и ценностно-оценочного отношения к действительности.

Аргументы против применения строгих количественных методов, на которых, как известно, основан мониторинг, в процессе изучения образовательной среды часто связываются с особой формой явлений, процессов, мотивов, смыслов данной среды познания, имеющих духовную природу и поэтому слабо поддающихся количественным измерениям. Это замечание заслужено, если речь идет о применении количественных методов, игнорирующих специфику среды, вульгарной попытке строить социально-психологическое знание по аналогии с естественнонаучным. Но, с другой стороны, абсолютизация уникальности, неповторимости восприятия образовательных явлений и процессов может привести к описательности и субъективизму в процессе познания и искусственному обеднению исследовательского аппарата. Конечно, мониторинг представляет типичную картину, характеризующую объект наблюдения, однако уникальные проявления также не ускользают от исследователя, благодаря возможности отдельной фиксации и последующего анализа специфических качеств изменяемого объекта.

Ключевым моментом любого мониторингового исследования является выбор индикаторов, то есть системы показателей, по которым можно установить динамику изменений, происходящих с объектом наблюдения. Для оценки восприятия студентами образовательной среды вуза это довольно трудная задача. Однако некоторые авторы предлагают способы ее решения. Так например, П.А. Кисляков [2] предлагает использовать для диагностирования экопсихологического состояния образовательной среды, такие категории как: благополучие, социальную толерантность, креативность и коммуникативные навыки студентов.

С помощью ответов на вопросы анкеты «Экология образовательной среды вуза» автор считает возможным установить взаимосвязь субъектов образования и образовательной среды. Предполагается выяснить, насколько для образовательной среды вуза характерны качества здоровьесберегающего, толерантного, психологически безопасного, информационно безопасного, стимулирующего коммуникативность и креативность пространства. При этом важно, что выбранные категории можно представить такими составляющими, которые в свою очередь измеряются количественными характеристиками.

Например, здоровьесберегающие качества предлагается оценивать с точки зрения соблюдения норм санитарно-гигиенических условий воспитания и обучения, питания, проживания обучающихся; рациональной организации учебно-воспитательного процесса, гигиенического контроля инновационных методов и средств обучения и воспитания; организации физкультурно-оздоровительной работы; системы комплексного профилактического медицинского обслуживания; организации агитационно-просветительской и консультационной работы; системы профилактики курения и употребления алкоголя, наркотических средств.

Психологическую безопасность можно измерить, установив отсутствие фактов насилия, и, наоборот, фиксацией актов поддержки и конструктивного взаимодействия, отсутствием принуждения, взаимного недоверия и конфликтов; укреплением психического здоровья педагогов и обучающихся, безопасности на уровне личностного общения.

Толерантность в многокультурном обществе представляется как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий. Важным в этом направлении является гармонизация межэтнических и культурных отношений, профилактика проявлений ксенофобии и национализма, укрепление социальной толерантности в образовательной среде. Толерантная (социокультурная) среда образовательной организации характеризуется принятием субъектами друг друга независимо от различий и предусматривает формирование у обучающихся эмпатии, идентичности (этнической, религиозной, гражданской), морально-правовой культуры, социальной активности, духовности. Ответы на вопросы анкеты дают возможность оценить и эти факторы.

Информационно-виртуальная составляющая предполагает поддержку информационно-коммуникационной деятельности обучающихся, ориентацию их на ценность не любой информации, а только имеющей определенные свойства, на предупреждение манипулирования сознанием, на улучшение экологии информационного пространства за счет избавления от значительного количества информационного шума.

Творческая составляющая образовательной среды характеризуется мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроем, уважением к человеческой мысли. Такая среда влияет на активность и ответственность в освоении и преобразовании окружающего мира, открытость, свободу суждений и поступков, ориентации личности на саморазвитие, самореализацию.

Ценность мониторингового исследования этих составляющих образовательной среды заключается не в разовом измерении ответов студентов на вопросы предложенной автором анкеты, а в регулярном систематическом замере их отношений к выделенным состояниям, что позволяет установить устойчивые тенденции. Данные, полученные в результате мониторинга, могут быть использованы при проектировании экологически безопасной среды, способной гармонизировать процесс взаимодействия личности и окружающего мира природы, обеспечивать психоэмоциональный комфорт субъектов образования.

Работа выполнена по гранту РФФИ № 18-013-01184 «Психологическая репрезентация студентами образовательной среды вуза»

Библиографический список

1. Бояров Е.Н. Экологическая информационная образовательная среда // Астраханский вестник экологического образования. - 2012. - №3. - С.78-84.
2. Кисляков П.А. Экопсихология образовательной среды: подходы к проектированию и мониторингу // Экология человека. - 2017. - №3. - С. 42-50.
3. Панюкова Ю.Г. Психосемантический анализ пространственных и темпоральных характеристик разных видов информационной среды // Вестник Удмуртского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2017. - Т.27. - №3. - С. 339-347.
4. Сладкова О. Б. Коммуникационные технологии современного общества как инструмент культурного взаимодействия // Вестник МГУКИ. - 2013. - № 2 (52). - С. 47-50.
5. Сладкова О. Б. Мониторинг образовательной среды: учеб. пособие. - М.: ООО «Реарт», 2017. - 100 с.
6. Сладкова О.Б., Лопатина Н.В. Измерение объектов цифрового культурного пространства в аналитике социокультурной сферы // Научно-техническая информация. Сер.1. - 2016. - № 7. - С.1-5.

УДК 159.9.07 [159.9.072 + 159.9.075]

СИСТЕМОГЕНЕЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПСИХОЛОГА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А.А. Смирнов

к.пс.н. доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

А.В. Литвиненко

бакалавр ЯрГУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В современных теоретических и прикладных исследованиях все больший интерес вызывает феноменология профессионального развития. В данной статье обсуждается развитие профессионально важных качеств у будущих психологов в период обучения в ВУЗе. В качестве методологической основы в исследовании был использован системный подход.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, системный подход, системогенез, профессионально важные качества, психолог.

Профессиональная деятельность как основная и конкретная форма трудовой активности человека занимает значительный период жизненного пути и играет существенную роль в его жизнедеятельности, в социальном развитии, в самореализации и самоутверждении.

Целесообразно остановиться на системном подходе как методологическом основании. Системный подход представляет собой конкретно-научную методологию познания сложных объектов, пришедшую на смену аналитическим исследованиям. Его сущность в исследовании объективной реальности заключается в том, что объекты познания изучаются как системы [2].

Вузовская адаптация (ВА) представляет собой допрофессиональный системогенез деятельности - протосистемогенез (по терминологии А.В.Карпова), существующий как этап системогенеза в сложной деятельности, требующей высшего профессионального образования.

Сущность ВА состоит в формировании психических структур (психических новообразований), обеспечивающих успешное выполнение новых видов и компонентов деятельности. В процессе ВА данные образования претерпевают структурные изменения, определяющие профессиональную, дидактическую и социальную зрелость личности [1].

Анализ литературных источников позволил установить профессионально важные качества, необходимые будущему психологу. Такими качествами являются: уровень креативности, организаторские склонности, эмпатия, активность, управление своими эмоциями, оптимизм, индивидуальная мера рефлексивности, рефлексия настоящей деятельности.

На основе теоретического материала было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось выявление развития профессионально важных качеств будущего психолога в период обучения в ВУЗе.

В задачи исследования входило: провести теоретический анализ отечественных и зарубежных источников по исследуемой проблематике; выявить различия по профессионально важным качествам между группами студентов 2 и 4 курса: а) по степени выраженности профессионально важных качеств; б) по связям профессионально важных качеств; в) по базовым качествам; г) по корреляционным отношениям профессионально важных качеств.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики исследования: Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (Автор-разработчик: Карпов А.В., Пономарева В.В.), Диагностика эмоционального интеллекта (Автор-разработчик: Holl N. (Н.Холл)), Методика изучения коммуникативных и организаторских склонностей (Автор-разработчик: Синявский В.В., Федоришин Б.А.), Опросник креативности (Автор-разработчик: Муханова О.А., Кашапов С.М.).

Исследование проводилось в течении 2017 года в Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова. Выборку составили студенты факультета психологии. Общее число испытуемых составило 42 человека. Возраст испытуемых от 19 до 23 лет.

В результате исследования были получены следующие результаты:

1. Различия профессионально важных качеств студентов 2-го и 4-го курсов. Различия по профессионально важным качествам между 2 и 4 курсом отсутствуют. Возможно, это связано с тем, что профессиональная подготовка не была направлена на развитие именно этих качеств. Кроме того, данные результаты могут говорить о том, студенты 4 курса не развивали сами свои профессионально важные качества, поэтому их показатели практически не отличаются от показателей студентов 2 курса. Или же, наоборот, студенты 2 курса активно занимаются саморазвитием качеств, необходимых психологу.

2. Взаимосвязи ПВК у студентов 2-го курса. Из полученных результатов отметим следующее. Прослеживается значимая положительная взаимосвязь между шкалой «Управление эмоциями» и шкалой «Креативность». Все мотивы базируются на эмоциях. Именно они лежат в основе любой деятельности, позволяют развиваться, улучшать свою жизнь и само реализовываться.

Кроме того, такая же взаимосвязь наблюдается между шкалой «Креативность» и шкалой «Активность». Таким образом, профессиональная активность способствует развитию креативности, так как студент в таком случае способен мыслить более широко.

Имеются также значимые отрицательные взаимосвязи. Такая связь наблюдается между шкалой «Управление эмоциями» и шкалой «Рефлексия настоящей деятельности». Эти результаты можно объяснить тем, что излишне большое внимание к своим внутренним переживаниям, а также их контроль и попытки не показать их окружающим не дает возможности студентам 2 курса сконцентрироваться на предметной деятельности, в свою очередь, это ведет к снижению заинтересованности, так как они не в состоянии удерживать свое внимание на профессиональной деятельности.

3. Взаимосвязи ПВК у студентов 4-го курса. Получены следующие результаты. Наблюдается наиболее значимая положительная взаимосвязь между шкалой «Креативность» и шкалой «Эмпатия», которая не встречалась у студентов 2 курса. Следовательно, студентам, умеющим творчески и разнообразно мыслить легче сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека.

Кроме того, появляется также положительная взаимосвязь между шкалой «Креативность» и шкалой «Организаторские склонности». Данная взаимосвязь тоже очевидна, так как при высокой креативности появляются некоторые качества, необходимы для хорошего организатора: зоркость, гибкость мышления как умение переходить от одного класса явлений к другому, цельное восприятие, легкость генерирования идей и т.д. Также отметим взаимосвязь, которая не встречалась у студентов 2 курса, между шкалой «Креативность» и шкалой «Коммуникативные склонности». Действительно,

людям с более широким мышлением легче выстраивать коммуникативные контакты. Хочется отметить еще новую положительную взаимосвязь, не встречающуюся ранее между шкалой «Управление эмоций» и «Активность». Студенты испытывают эмоциональную разрядку, выражая свои эмоции в деятельности, что в дальнейшем способствует более эффективному управлению своими эмоциями.

4. Базовые качества в структуре системы ПВК у студентов. У студентов психологии 2 курса основополагающим качеством является креативность. За ней идет управление своими эмоциями. Таким образом, данные профессиональные качества для этих студентов являются наиболее важными в деятельности психолога, и на них строятся все остальные профессионально важные качества. У студентов психологии 4 курса основополагающим среди базовых качеств также является креативность. Однако за ней идут организаторские склонности, далее активность и, наконец, управление эмоциями. Таким образом, мы наблюдаем, что среди главных качеств сменяется управление эмоциями на организаторские склонности, а также у студентов 4 курса добавляется 4 базовое качество-управление эмоциями. Это можно объяснить тем, что на 2 курсе все еще продолжается период адаптации. В связи с этим, студенты 2 курса могут испытывать различные негативные чувства из-за учебной нагрузки. У студентов же 4 курса такой проблемы нет, поэтому данное качество у них на 4 месте. Однако на этой стадии обучения для них уже важны организаторские склонности, т.е. умение организовать свою работу.

5. Структурные характеристики профессионально важных качеств. Индекс когерентности структуры гораздо меньше у студентов 2 курса (30) факультета психологии, чем у студентов 4 курса (46). Это говорит о том, что степень обобщенности, интегрированности компонентов структуры больше у 4 курса. Индекс дивергентности, в свою очередь, больше у студентов 2 курса (12), чем у 4 (4), следовательно, у них представлены дифференцирующие тенденции в большей мере. Наконец, индекс организованности системы у 4 курса (42) значительно превышает, что говорит о том, что у них степень обобщенности, компонентов структуры гораздо больше, чем у студентов 2 курса (18).

Выводы.

Различий профессионально важных качеств между студентами 2 и 4 курса выявлено не было, следовательно, профессионально важные качества будущего психолога не возрастают к концу обучения в ВУЗе.

Номенклатура качеств у студентов 4 курса будет увеличиваться: креативность, организаторские склонности, активность, управление эмоциями.

Структурные индексы системы профессионально важных качеств студентов 4 курса выше, чем у 2 курса: Младший курс: ИКС-30; ИДС-12; ИОС-18; Старший курс: ИКС-46; ИДС-4; ИОС-42.

Библиографический список

1. Смирнов, А.А. Системогенез адаптации студентов в ВУЗе / Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II. Психология учебной деятельности и готовности к обучению. Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода. Психологическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетическое направление. Системогенетический подход к целеобразованию: материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль // под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. - 105 с.
2. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

УДК 159.98:656.2-051

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ МАШИНИСТА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ПОДВИЖНОГО СОСТАВА

Т.Н. Соболева

к.пс.н., доцент кафедры общей, юридической и инженерной психологии ДвГУПС
Россия, Хабаровск

Аннотация. Статья посвящена изучению развития профессиональной одаренности, которая рассматривается как интегральное проявление способностей субъекта деятельности. Экспериментальное исследование позволило установить, что в результате целенаправленного развития отдельных способ-

ностей осуществляется развитие в целом системы одаренности, проявившееся в повышении продуктивности деятельности под влиянием конкретных требований.

Ключевые слова: профессиональная одаренность, способности, требования деятельности.

Исследование формирования и развития профессиональной одаренности машиниста железнодорожного подвижного состава реализуется в методологии системогенетической теории способностей и деятельности, представленной в работах В.Д. Шадрикова [4; 5]. Ценность системогенетической методологии заключается в том, что генезис одаренности заключен в развитии способностей, а также в том, что генезис детерминируется мотивацией субъекта и требованиями деятельности.

Одаренность понимается нами как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и жизнедеятельности (В.Д. Шадриков, 2009). Вместе с этим следует отметить, что Б.М. Теплов в своей работе способности и одаренность рассматривает одаренность как качественное сочетание способностей в отношении конкретного вида деятельности, но ясно не указывает на интеграцию способностей в одаренность [3].

Способности составляют онтологию одаренности и правоммерным является определение сути понятия способностей. В работах В.Д. Шадрикова указывается, что стратегически продуктивным в определении сущности способностей следует обратиться к психической функции. Способности рассматриваются как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [4; 5]. Данный конструкт ученый рассматривает в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности.

Способности индивида отражают природную сущность и проявляются как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. На основе способностей индивида формируются способности субъекта деятельности, которые адаптируются к требованиям деятельности и развиваются под их влиянием за счет развития интеллектуальных операций. Способности субъекта деятельности (профессиональные способности) в процессе освоения и реализации деятельности приобретают качества оперативности, т.е. тонко, гибко приспосабливаются к условиям и требованиям деятельности. Постановка способностей под контроль личностных ценностей переводит их в качество способностей личности, обеспечивающих своеобразие социального познания и поступков [4; 5].

Анализ эмпирического материала, полученного В.Д. Шадриковым и его учениками, показывает, что теоретически провозглашена, но экспериментально не изучена одаренность как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как системное качество субъекта деятельности. Теоретически В.Д. Шадриков определил, что мотивация входит в структуру каждой способности и целостную систему одаренности, но не изучена проблема регулирующего воздействия мотивации на способности в системе одаренности [4; 5].

Нами проведено экспериментальное исследование развития профессиональной одаренности машиниста железнодорожного подвижного состава. Целью экспериментального изучения развития профессиональной одаренности стало изучение развития профессиональных способностей машинистов путем развития интеллектуальных операций на фрагментах предстоящей деятельности в условиях временных ограничений и построении стратегии использования этих операций в управлении поездом и решении ситуации неисправности на тренажере.

Мы предполагаем, что развитие профессиональной одаренности осуществляется через целенаправленное развитие отдельных способностей, то есть усиление меры их оперативности может содействовать формированию новых связей как между способностями, так и между способностями и мотивацией под влиянием формализованных требований деятельности. Формирование новых связей может привести к проявлению профессиональной одаренности в новом системном свойстве, что способствует росту продуктивности деятельности.

Формирование и развитие профессиональной одаренности машиниста исследуется под влиянием формализованных требований деятельности. Работы В.Н. Пушкина, Ю.Я. Голикова позволяют конкретизировать понимание формализованных требований деятельности – это такие требования, при которых формализация достижима математическими методами расчета в силу нормативных условий функционирования техники и окружающей среды. В этом случае у субъекта знания алгоритмов действия согласуются с формализованными требованиями и у него имеется четкое представление о способах действия, но необходим учет изменяющихся условий [1, 2]. Основная цель деятельности для субъекта состоит в поддержании и сохранении нормативных требований и условий функцио-

нирования техники и окружающей среды, а результатом функционирования профессиональной одаренности будет выступать воспроизведение субъектом конкретных алгоритмов, пригодных для формализованных требований и адекватных им решений. При этом субъект проявляет репродуктивную активность.

Исследование проводилось на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения в институте дополнительного образования. В исследовании приняли участие машинисты железнодорожного подвижного состава с Дальневосточной железной дороги, прибывшие на повышение квалификации в университет.

План исследования включал следующие: 1) обучение машинистов интеллектуальным операциям способностей идентификации, структурирования, специальной способности произвольной координации движений тела и целенаправленному использованию их в управлении поездом и решении ситуации неисправности на тренажере продолжительностью в 12 дней; 2) тестирование уровня развития способностей идентификации и структурирования, специальной способности произвольной координации движений тела экспериментальной группы до начала и после обучения; 3) тестирование уровня развития 16 способностей и 5 наименований мотивации и смыслового отношения, составляющих одаренность машиниста: экспериментальной группы после обучение, контрольной группы – один раз; 4) оценка продуктивности управления поездом на тренажере: экспериментальной группы после обучения; контрольной группы – один раз; 5) выявление компонентного состава и функциональных связей профессиональной одаренности экспериментальной и контрольной групп.

В исследовании приняли участие 36 машинистов, по 18 человек в экспериментальной и контрольной группах. Стаж профессиональной деятельности от 5 до 12 лет.

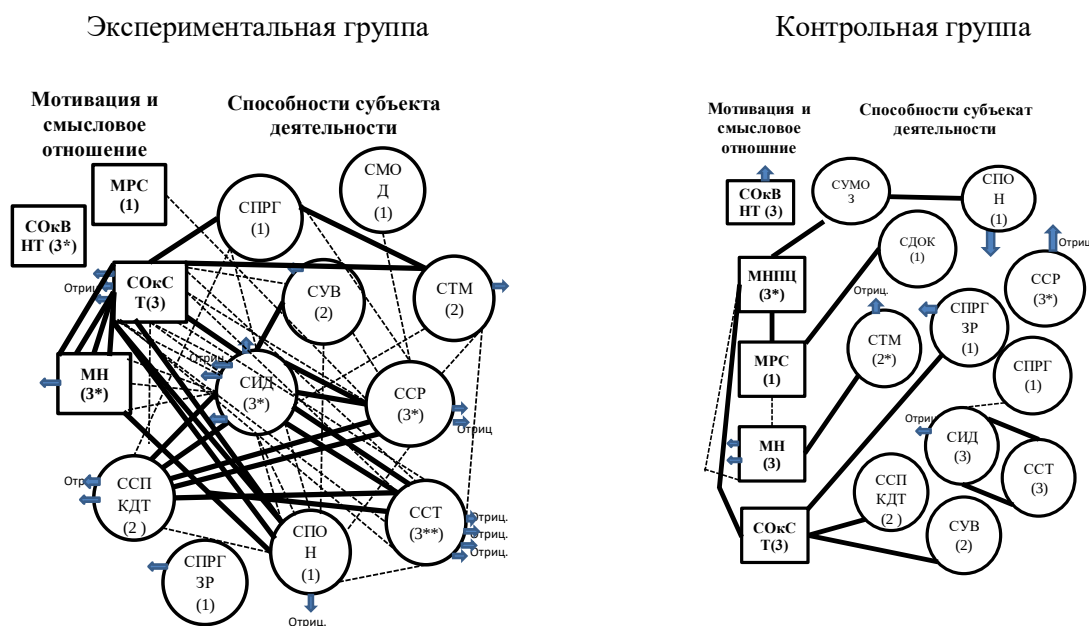


Рисунок 1. Коррелограммы взаимосвязей способностей, мотивации и смыслового отношения под влиянием формализованных требований деятельности экспериментальной группы ($r_{кр} = 0,708$ для $P \leq 0,001$) и контрольной группы ($r_{кр} = 0,590$ для $P \leq 0,01$).

Примечание. 1: ССПКДТ – специальные способности произвольной координации движений тела; ССР – способности сенсомоторной реакции; СУВ – способности устойчивости внимания; СТОМ – способности технического мышления; СИД – способности идентификации; ССТ – способности структурирования; СПОН – способности понимания; СТОД – способности моделирования; СПРГ – способности программирования; СПРГЗР – способности прогнозирования; СДОК – способности доказательства; СУМОЗ – способности умозаключения; МРС – мотивационно-рефлексивные стратегии; МНПЦ – мотивационная направленность на профессиональные ценности; СОКСТ – смысловое отношение к содержанию труда; СОКВНТ – смысловое отношение к внедрению новой техники; МН – мотивационная направленность на неуспех, успех и планирование. **Цифра в скобках** – количество показателей конкретной способности, мотивации и смыслового отношения. * – указывает на наличие связей между показателями одной и той же способности, мотивации и смыслового отношения, одна * – одна связь и т.п. Жирные линии – положительные взаимосвязи между показателями. Тонкие, пунктирные линии – отрицательные взаимосвязи между показателями. Широкие стрелочки, отведенные от способностей, мотивации и смыслового отношения, указывают на наличие связей с показателями продуктивности деятельности.

Сравнение коррелограмм, изображенных на рис. 1, экспериментальной и контрольной групп позволяет свидетельствовать о практически типичном компонентном составе способностей, мотивации и смыслового отношения, но о различном характере взаимосвязей между ними в системе одаренности. В экспериментальной группе образовались «сети» взаимосвязей, где имеются как положительные, так и отрицательные связи, что указывает на конфликтное обновление системы одаренности и высокую меру ее интегрированности. Конфликтное обновление одаренности обусловлено возникшим противоречием между высоким уровнем развития специальных способностей произвольной координации движений тела, способностей идентификации и структурирования, приобретших высокую меру оперативности, и другими способностями, имеющими пока прежний уровень развития. В контрольной группе сформированы одиночные взаимосвязи в системе одаренности, что указывает на самостоятельный статус и относительную независимость каждой способности, обеспечивающей формализованные требования деятельности и слабую меру интегрированности системы. В экспериментальной группе по количеству взаимосвязей лидируют способности идентификации, структурирования, сенсомоторной реакции, понимания, что указывает на их ведущую роль в системе одаренности и обеспечении формализованных требований деятельности. В контрольной группе лидирующих способностей нет, что свидетельствует об их равном вкладе в организацию системы одаренности и обеспечении формализованных требований деятельности. В качестве ведущих типов мотивации и смыслового отношения по количеству связей в сравнении с другими типами мотивации и смыслового отношения выступают следующие: в экспериментальной группе – мотивационная направленность на неуспех, успех и планирование, смысловое отношение к содержанию труда; в контрольной группе – мотивационная направленность на профессиональные ценности, смысловое отношение к содержанию труда. Ведущие мотивы, смысловое отношение регулируют и организуют способности в системе одаренности через отдельные взаимосвязи с конкретными способностями под влиянием формализованных требований деятельности (см. рис. 1).

Таким образом, в экспериментальной группе способности идентификации, структурирования, специальные способности произвольной координации движений тела приобрели выраженный, яркий характер оперативности, определяемый В.Д. Шадриковым как тонкое, гибкое приспособление свойств субъекта к требованиям деятельности [4; 5]. Усиление меры оперативности способствовало формированию новых связей в системе одаренности под влиянием формализованных требований деятельности.

Таблица 2.

Значимость различий U – критерием Вилкоксона-Манна – Уитни экспериментальной и контрольной групп по показателям продуктивности управления поездом на тренажере

Продуктивность управления поездом на тренажере	Показатели продуктивности управления поездом на тренажере под влиянием формализованных требований деятельности	ЭГ X_{cp}	КГ X_{cp}	U	p
Продуктивность управления поездом на тренажере	1. Продолжительность поездки на тренажере, сек	2488,89	2781	108	0,05
	2. Время устранения ситуации неисправности на тренажере, сек.	247,94	360,33	94	0,05
	2. Количество нарушений безопасности движения поезда на тренажере	1,44	2,61	100	0,05

Примечание. ЭГ - экспериментальная группа; КГ - контрольная группа

В табл. 2 представлены статистически значимые различия по показателям продуктивности управления поездом на тренажере в пользу экспериментальной группы. Машинисты экспериментальной группы успешно сократили продолжительность поездки по заданному участку пути, быстро справились с решением ситуации неисправности в движении поезда и практически в два раза сократили количество нарушений безопасности движения поезда в сравнении с машинистами контрольной группы. Овладев способностями, машинисты экспериментальной группы целенаправленно использовали интеллектуальные операции в процессе управления поездом на тренажере, что проявилось в росте продуктивности деятельности.

Таким образом, следует констатировать, что в результате целенаправленного развития отдельных способностей осуществляется развитие в целом системы одаренности, проявившееся в повышении продуктивности управления поездом на тренажере под влиянием формализованных требований деятельности.

Экспериментальные данные показывают, что успешное профессиональное обучение от студента вуза до специалиста и руководителя возможно при условии организации развития профессио-

нальных способностей через целенаправленное развитие интеллектуальных операций. Такое обучение позволяет формировать и развивать систему профессиональной одаренности в высокой мере ее проявления под влиянием различного типа сложности требований деятельности от стандартных до нестандартных, что способствует повышению продуктивности деятельности, выходу за пределы нормативного результата.

Библиографический список

1. Голиков Ю.Я. Методология психологических проблем проектирования техники. М.: ПЕР СЭ, 2003. 223 с.
2. Пушкин В.Н. Оперативное мышление в больших системах. М.-Л.: «Энергия», 1965. 375 с.
3. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. Способности и одаренность. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
4. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 656 с.
5. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284 с.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МОЛОДЕЖИ, УЧАСТВУЮЩЕЙ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Э. Сольнин

к.пс.н., ст.преп. кафедры педагогической психологии ЯГПУ
Россия, Ярославль

Ю.А. Ведышева

бакалавр ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье раскрыты особенности ценностно-мотивационной сферы студентов Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, занимающихся волонтерской деятельностью. Осуществлен сравнительный анализ ценностно-мотивационной сферы студентов-волонтеров и студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью. При анализе и обработке полученных результатов установлены значимые различия в ценностно-мотивационной сфере у студентов-волонтеров и студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью.

Ключевые слова: ценности, мотивация, молодежь, волонтерская деятельность, психологический аспект волонтерской деятельности.

Актуальность добровольческого движения для современной России обусловлена рядом особенностей: во-первых, сегодня добровольчество независимо от государственных структур, в отличие от добровольных обществ, существовавших ранее; во-вторых, новые формы реализации добровольческой деятельности недостаточно четко прописаны в нормативно-правовом поле современной российской жизни; в-третьих, трансформация общества привела к новому качеству развития человека, его потребностей, способностей и возможностей, а также изменению человеческих отношений под влиянием новых потребностей и новых ценностей, в которых творческий ресурс человека осознается в качестве основного ресурса общественного развития; в-четвертых, появляется необходимость создания детско-молодежных общественных объединений социальной направленности, которые помогают создать социальный круг общения, формирующий у молодежи навыки активного противостояния давлению негативного окружения.

Таким образом, цель исследования – определить различия между ценностно-мотивационной сферой волонтеров и студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью.

Существуют различные подходы в измерении ценностно-мотивационной сферы. Но, чаще всего, рассматривают отдельно понятия «Ценность» и «Мотивация» и, по итогу, находят одинаковые аспекты. Ценности и мотивы играют важную роль в жизни человека, они предполагают то, что значимо, что влияет на содержательный ход его жизни.

Д. А. Леонтьев, проанализировав множество определений, понятий, подходов к понятию «ценность», сформулировал представление о трех формах существования ценностей и мотивов личности, взаимопереходящих одна в другую [7]:

- 1) общественные идеалы – выработанное общественным сознанием и обобщенное представление о совершенстве в различных сферах общественной жизни;
- 2) предметное воплощение общественных идеалов в деятельности конкретных людей;
- 3) мотивационные структуры, которые побуждают человека к предметному воплощению общественных идеалов.

Д.А. Леонтьев объясняет процесс перехода следующим образом: человек усваивает общественные идеалы, они начинают побуждать его к активности, находя в этом процессе предметное воплощение. Далее, воплощенные ценности, в свою очередь, представляют основу для формулирования общественных идеалов и так далее по бесконечной спирали [7].

В начале XX века проблема «ценностей» была перемещена в сферу конкретно-научных исследований. Наиболее известными являются работы: Л. Кольберга, А. Маслоу, Г. Олпорта, М. Рокича, В. Франкла, Э. Фромма и др. Среди отечественных ученых можно выделить: Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.Н. Мясищева, В.П. Тугаринова В.А. Ядова и др [2].

Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентаций, под которыми имеется в виду совокупность важнейших качеств внутренней структуры личности, являющихся для нее особо значимыми [10].

Таким образом, ценности всегда индивидуальны, у каждого человека определенный набор ценностей, определяющий свою значимость в жизни и становлении личности.

Анализ понятий «мотив» и «мотивация» показал, что существует множество определений понятия «мотивация». В настоящее время мотивация как психическое явление объясняется по-разному: как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (К.Мадсен; Ж. Годфруа) [5]; как совокупность процессов, побуждающих к деятельности (В.К. Виллюнас) [6]. Во многих определениях термина «мотивация» употребляется термин «мотив». Следовательно, эти два определения тесно связаны друг с другом.

Х. Хекхаузен описывает различия между мотивом и мотивацией следующим образом: «мотив» включает, на его взгляд, такие аспекты, как потребность, побуждение, влечение, склонность. Формирование мотивов происходит в процессе индивидуального развития в виде относительно устойчивых оценочных отношений человека к окружающему миру. Каждого человека характеризуют индивидуальные проявления (характер и сила) тех или иных мотивов. Его поведение в конкретный момент мотивируется не любым возможным мотивом, а тем, который в данных условиях наиболее связан с возможностью достижения необходимой цели. Мотив остается в направленности поведения до тех пор, пока либо не достигнута цель, либо изменившиеся условия не сделают другой мотив более насущным для данного человека [9].

Ученые определяют молодежь как социально-демографическую группу общества, выделяемую на основе совокупности характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально-психологическими свойствами, которые определяются уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями социализации в российском обществе [4].

Молодежь как возрастная группа характеризуется особым образом жизни, социальным статусом и ролевыми ожиданиями, а также местом и функциями в современной общественной системе, имеющими историко-культурную обусловленность и связанными с ключевыми характеристиками молодости как особого этапа жизненного пути. Особое место в среде молодежи занимают волонтеры.

Существуют особенности ценностно – мотивационной сферы волонтера. Согласно исследованиям Т.О. Арчаковой, первым значительным составляющим мотивации для молодежи является эмоциональный аспект волонтерской деятельности: многие молодые люди заявляют, что покинут волонтерскую организацию, если волонтерская деятельность перестанет вызывать у них положительные эмоции. Второй важный компонент мотивации – содержательный, то есть стремление разрешить важную проблему, научиться новому, расширить круг знакомств [3].

Среди мотивов, побуждающих принять участие в волонтерстве, выделяют благородную идею, отражающую важность и принципы деятельности, психологическую потребность быть нужным, потребность в общении, построение карьеры, самореализацию, досуг, способ поделиться своим опытом [8].

Участие в волонтерской деятельности приводит к позитивным изменениям мировоззренческих позиций личности добровольца, изменению его коммуникативного сознания, что, в свою очередь, способствует возникновению таких личностных новообразований, как социальная и интеллек-

туальная активность, социальная компетентность и умение действовать в нестандартных жизненных ситуациях [1].

В исследовании принимали участие студенты Ярославского государственного педагогического университета им К. Д. Ушинского. Всего 50 человек: 25 студентов-волонтеров и 25 студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью.

Для изучения данного вопроса были использованы следующие методики: тест А. Мехрабиана «Диагностика мотивов аффилиации», опросник терминальных ценностей «ОТеЦ» предложен И. Г. Сениным, методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» Э. Шейн (перевод и адаптация В. А. Чикер и В.Э. Винокурова), ценностный опросник Ш. Шварца.

При анализе и обработке полученных результатов получились следующие значимые различия в ценностно-мотивационной сфере у студентов-волонтеров и студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью.

Стремление к принятию окружающими людьми. У студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью средний показатель ниже, чем у студентов-волонтеров. Это говорит о том, что у студентов данный мотив выражен больше так, как волонтеры чаще всего за свою работу в конце получают одобрение и им это важно. Если люди понимают зачем человек занимается волонтерской деятельностью, то волонтер не сталкивается с трудностями в окружении.

Профессиональная компетентность. У студентов-волонтеров средний показатель ниже, чем у студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью. Эта ориентация связана с наличием способностей и талантов в определенной области. Люди с такой ориентацией хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере, но быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать их способности. Вряд ли их заинтересует даже значительно более высокая должность, если она не связана с их профессиональными компетенциями. Они ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству. Они готовы управлять другими в пределах своей компетенции, но управление не представляет для них особого интереса. Поэтому многие из этой категории отвергают работу руководителя, управление рассматривают как необходимое условие для продвижения в своей профессиональной сфере. Это связано с тем, что студенты, не занимающиеся волонтерской деятельностью все свои знания, умения направляют на учебу, а волонтеры стараются развиваться в разных сферах.

Конформность. Данная характеристика по средним значениям у обеих групп испытуемых развита одинаково, что говорит о том, что она является важной для студентов-волонтеров и студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью.

Собственный престиж. У студентов-волонтеров средний показатель ниже, чем у студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью. Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к признанию, уважению, одобрению со стороны других, как правило, наиболее значимых лиц, к чьему мнению он прислушивается в наибольшей степени и на чье мнение он ориентируется, в первую очередь, в своих суждениях, поступках и взглядах. Испытуемые, получившие высокий балл по данному показателю, часто бывают сильно заинтересованы в мнениях окружающих о себе, так как нуждаются в социальном одобрении своего поведения.

Высокое материальное положение. У студентов-волонтеров средний показатель ниже, чем у студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью. Это связано с тем, что волонтеры выполняют свою работу безвозмездно, а обычные студенты возможно нацелены больше на материальное благополучие.

Сохранение собственной индивидуальности находится в тенденции. Средний показатель по данной ценности выше у студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью. Высокий балл по этому показателю говорит о стремлении человека к независимости от других людей. Такие люди, как правило, считают, что самое важное в жизни — это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций.

Служение. Средний показатель выше у студентов-волонтеров, чем студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью. Данная ценностная ориентация характерна для людей, занимающихся делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности. Они часто ориентированы больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности. Они стремятся приносить пользу людям, обществу, для них очень важно видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте. Основной тезис построения их карьеры – получить возможность максимально эффективно использовать их таланты и опыт для реализации общественно важной цели.

Библиографический список

1. Азарова Е.С., Яницкий М.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник томского государственного университета. – 2008. – №306. – С.120-125.
2. Алишев, Б.С. Психологическая теория ценности [Текст] / Б.С. Алишев. – дисс. ...д-ра психол. наук 19.00.01. – Казань, 2002. – 367 с.
3. Арчакова Т.О. Альтруизм с удовольствием: психология добровольчества // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. – 2011. – № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/pj/2011-1/33048.shtml>
4. Волков Ю.Г., Нечипуренко В.Н., Попов А.В., Самыгин С.И. Социология: Учеб. пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 1999. – 512 с.
5. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. Минск.: Изд-во Харвест. – 1998. – 800 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е.Н. Ильин. СПб.: Изд-во Питер. – 2006. – 508 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2012. – 511с.
8. Мельникова В. С. Волонтерство как форма молодежного движения в развитии социальных общностей / В. С. Мельникова // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий : материалы II Международн. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 18–20 апреля 2016 г. : в 2-х т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – Т. 2. – С. 361-366.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер, 2011. – 860 с.
10. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности / В.И. Чирков. Ярославль, 1991. – 279 с.

УДК 159.99

СВОЙСТВО ПАРЦИАЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Ю. Субботина

д.пс.н., профессор кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ
Россия, Ярославль

М.Б. Бондаренко

слушатель ВУНЦ «ОВА ВС РФ»
Россия, Москва

Аннотация. В статье раскрывается структура профессиональной готовности к военной деятельности выпускников военных вузов. Динамика формирования профессиональной готовности рассматривается в рамках системогенеза. Выявляются основные уровни: информационный, операционно-регуляционный и личностный. Рассматривается специфика механизмов системогенеза в процессе профессиональной готовности к военной деятельности и определяется, что основным и базовым свойством выступает парциальность.

Ключевые слова: профессиональная готовность к военной деятельности, парциальность, системогенез, адаптированность.

В современном военном образовании, одной из фундаментальных целей является формирование офицера, максимально подготовленного для осуществления профессиональных моделей поведения с самого начала самостоятельной службы. Однако, как показывает практика, многие офицеры, успешно закончившие военное обучение оказываются недостаточно подготовленными к выполнению своих служебных обязанностей. И прежде всего это проявляется на личностном уровне. Диагностическим маркером такой ситуации выступает низкая адаптация к самостоятельной деятельности.

Это позволяет предположить, что на этапе обучения профессиональная готовность к будущей деятельности была сформирована не оптимально. Мы понимаем под профессиональной готовностью к военной деятельности совокупность профессиональных знаний и умений, сформированность профессионально-важных способностей, обеспечивающих эффективное решение поставленных задач и личностное принятие деятельности как субъективно ценной и значимой.

В зачаточной форме психологическая готовность к деятельности появляется на самых ранних этапах профессионализации (профессиональной ориентации) когда формируется первичная мотивация на конкретную профессию. Принятие профессии как значимой для личности сферы жизнедеятельности – уже связана с определенной психологической готовностью к деятельности [3]. Однако в дальнейшем, по мере прохождения этапов профессионализации, она приобретает более четкие формы: самооценка себя как профессионала, формирование уровня достижений, дифференциация личностно приемлемых условий деятельности, актуализация функционального и эмоционального состояния готовности. Профессиональная готовность к военной деятельности (ПГВД) характеризуется уровневым структурным строением с соответствующими данной организации компонентами и механизмами.

Мы выяснили, что профессиональная готовность к военной деятельности имеет структурную организацию, так как подчиняется закономерностям системогенеза. Мы выявили закономерности гетерохронности, интеграции, консолидации и компенсации. Взаимосвязи между компонентами ПГВД формируются в процессе всего периода профессионализации. На этапе обучения особенно активно формируются профессиональные знания, умения и навыки (ЗУН). Но вместе с тем развиваются и мотивационные, ценностные, социальные компоненты. Однако если ЗУН развиваются интенсивно и целенаправленно относительно будущей профессии, то совокупность личностных и социальных компонентов обусловлены прежде всего ситуацией учебы. В основе формирования всех этих компонентов лежит архитектура системогенеза [4].

В нашем исследовании была дифференцирована информационная, операциональная и личностная готовность к деятельности. Соответственно мы выявили значимость в развитии ПГВД трех уровней: информационного, операционально-регуляционного и личностного. Причем эти уровни готовности могут быть не связаны между собой. «Знаниевый отличник» может быть совершенно не готов проявлять лидерские функции, и, наоборот, признанный лидер может быть «троечником» по учебным предметам. Следовательно, в формировании ПГВД обнаруживается свойство парциальности, когда ее отдельные аспекты обладают относительной самостоятельностью.

Освоение профессиональной военной деятельности начинается с информационного уровня. Затем парциально начинает формироваться регуляционно-операциональный уровень (в рамках нашего исследования мы рассматриваем его как единый). Одновременно формируется и личностный уровень профессиональной деятельности. Но поскольку основным свойством остается парциальность, он формируется относительно условий обучения, а не будущей профессиональной деятельности. Личностная готовность к деятельности выступает как определенная установка на принятие профессии, осознание ее ценности и смысла, самореализации через процесс профессионализации. С этой точки зрения личностная готовность это метапознание сущности профессии и своих возможностей в ней. Т.е. это метасистема психологического профессионального обеспечения профессии. Формирование личностной готовности начинается уже в тот момент, когда человек только выбирает профессию. Он уже определяет для себя ее субъективную ценность. Тогда еще нет операциональной, когнитивной, социальной, информационной и т.д. готовности. А личностная готовность в определенной форме есть. Это подтверждает, что компонентная и уровневая, структуры формируются гетерохронно, под действием механизма парциальности.

Начало самостоятельной деятельности сопряжено с существенной перестройкой всей системы ПГВД, поскольку есть целый блок компонентов, которые могут полноценно сформироваться только через реальную практическую деятельность. Это компоненты личностного уровня, представленные у каждого по-разному. Возможность такой перестройки также обусловлена свойством парциальности. Поскольку парциальность связана со структурной организацией она предполагает различную степень развития отдельных компонентов у одного и того же человека [2].

Профессиональная готовность к деятельности непосредственно связана с уровнем адаптации к этой деятельности [1]. Адаптация выступает интегративным свойством приспособления человека к окружающим условиям и именно она выступает внешним критерием сформированности ПГВД.

На момент окончания ВУЗа большинство курсантов готовы приступить к самостоятельной деятельности. Они считают, что обладают уровнем знаний умений и навыков, позволяющих им успешно справиться с самостоятельной деятельностью. Действительно, структура ПГВД достаточно устойчива. То, что структура ПГВД целостно организована и имеет системную обусловленность доказывается тем, что эти структуры различны по внешнему критерию, т.е. по степени адаптированности. Начало самостоятельной деятельности сопровождается у некоторых бывших курсантов низкой степенью адаптированности, и как следствие, ухудшением целого ряда профессионально-важных характеристик. Значит несмотря на интегрированность профессиональная готовность продолжает быть

дифференцирована на информационную, операциональную (которые развиты относительно хорошо) и личностную, которая не обеспечивает должного уровня адаптированности. Структурный анализ показал, что различия у высоко и низкоадаптированных офицеров значимо отличаются на личностном уровне, в частности по показателю самооффективности и структуре основных личностных качеств. Поскольку различия зафиксированы на личностном уровне то делаем вывод: эта личностная структура и определяет готовность к деятельности.

Установлено, что уровень развития разных форм адаптации (социально-психологической и эмоционально-действенной) существенно по-разному связан со структурой ПГВД. Низко-адаптивные в социально-психологическом плане офицеры имеют высокий уровень эмоционально-действенной адаптации и наоборот. Это значит, что структура ПГВД определяется не общим адаптационным свойством, а его разными формами. Эффективная адаптация детерминируется только социально-психологической формой. Развитие же эмоционально-действенной адаптации выступает контрпродуктивной формой.

Так как индексы организованности и конвергенции структуры ПГВД у высокоадаптивных в социальном плане офицеров значительно выше, чем у низкоадаптивных, то у первых она более совершенна. Мы делаем вывод, что именно такая структура наиболее эффективна для выполнения деятельности. Вместе с тем увеличение индекса дивергентности у данной группы свидетельствует о том, что ПГВД как интегральное образование действительно подчиняется механизму парциальности, который лежит в основе ее формирования. Это соответствует теоретическому постулату что чем интегрирование и сложнее психологический феномен, тем выше его парциальность [2].

Структура личностного уровня ПГВД не может быть полностью сформирована в период обучения, т.к. она детерминируется реальной деятельностью. Эффективна только та структура, которая прошла деятельностьную проверку. В нашем исследовании внешним критерием выступает адаптация, поэтому именно высокоадаптивные офицеры обладают оптимальной личностной структурой ПГВД.

Библиографический список

1. Березин Ф.Б Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 289 с.
2. Карпов А.В., Скитяева И.И. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
3. Поваренков Ю.П. Проблемы профессионального становления личности. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. – 322 с.
4. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

УДК 373.3

ВЫЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.М. Суворова

к.пед.н., доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ЯГПУ
Россия, Ярославль

Аннотация. В статье приведены личностные результаты образования в области безопасности жизнедеятельности бакалавров, что становится важным с введением практико-ориентированного направления с младших курсов, когда будущий специалист погружается в профессиональную деятельность непосредственно. В первую очередь бакалавр осваивает профессиональную систему образования в области безопасности жизнедеятельности, осуществляет поиск эффективных личностных результатов образования. К выпускному курсу наблюдается осмысление проявить себя как специалист. Так 76% выпускников - бакалавров (2018г.) в области безопасности жизнедеятельности заявили о своем желании работать в образовательных учреждениях и о повышении образования на уровне магистратуры.

Ключевые слова: качества личности, личностные результаты, формирование, профессиональная направленность, безопасность жизнедеятельности, образование.

Процессом профессионального обучения является отношение «человек — профессия», до сих пор определявшееся лишь представлениями субъекта об избранной профессии (не всегда, исчерпывающими), начинает опосредствоваться его участием в специально организуемой деятельности, с достаточно высокой степенью приближающейся к реальному профессиональному труду [1].

Выявление личностных результатов образования профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности среди бакалавров предполагает изменение парадигмы освоения мира в связи с новой системой образовательных стандартов не только на предметном уровне, в повседневной действительности (метапредметные результаты), но и развитие личности обучающегося [3]. Целью исследования стали условия личностных результатов образования профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности. Задачи исследования: определить показатели личностных результатов профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности; выявить условия формирования личностных результатов образования профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности. Формирование личностных качеств бакалавров по профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности становятся важным для эффективной деятельности в современном обществе. На первое место выходят личностные качества как способность к самоопределению, самостоятельность, ответственность, способность к конструктивному взаимодействию, познавательная активность, моральные ценности. При формировании личностных качеств по профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности среди бакалавров становится важным введение практико-ориентированного обучения со второго курса, когда будущий специалист погружается в профессиональную деятельность непосредственно в образовательном учреждении. Создание «условий, развития и бытия личности, структуру ее самосознания и внутреннюю позицию» становится определяющим в мониторинге исследования профессиональной направленности [2]. Здесь бакалавр осваивает профессиональную систему образования – основные термины и понятия, закономерности процесса обучения, в том числе специфику обучения в области безопасности жизнедеятельности, а также осуществляет поиск эффективных личностных результатов образования. Бакалавр подготавливает свой «портфолио», где отражается познавательная активность, моральные ценности, способность к профессиональному самоопределению и саморазвитию личностных качеств. Способность к самоопределению в профессиональной направленности состоит из адекватной самооценки, позитивного образа жизни, умения принимать правильное решение. В 2017/18 учебном году проводился опрос среди бакалавров младших курсов (1,2,3) и 5 курсов по семнадцати личностным результатам для будущих педагогов. Результат констатировал прямую зависимость уровня профессиональной направленности от показателей личностного роста. Спецификой профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности являются: 1) формирование современной культуры безопасности жизнедеятельности на основе понимания необходимости защиты личности, общества и государства посредством осознания значимости безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера; 2) формирование убеждения в необходимости безопасного и здорового образа жизни; 3) понимание личной и общественной значимости современной культуры безопасности жизнедеятельности; 4) понимание роли государства и действующего законодательства в обеспечении национальной безопасности и защиты населения от опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, в том числе от экстремизма и терроризма; 5) понимание необходимости подготовки граждан к защите Отечества; 6) формирование установки на здоровый образ жизни, исключающий употребление алкоголя, наркотиков, курение и нанесение иного вреда здоровью; 7) формирование антиэкстремистской и антитеррористической личностной позиции; 8) понимание необходимости сохранения природы и окружающей среды для полноценной жизни человека; 9) знание основных опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, включая экстремизм и терроризм, и их последствий для личности, общества и государства; 10) знание и умение применять меры безопасности и правила поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций; 11) умение оказать первую помощь пострадавшим; 12) умение предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявления, а также на основе информации, получаемой из различных источников, готовность проявлять предосторожность в ситуациях неопределенности; 13) умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учетом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей; 14) овладение основами экологического проектирования безопасной жизнедеятельности с учетом природных, техногенных и социальных рисков на территории проживания.

К результатам индивидуальных достижений бакалавров, не подлежащим итоговой оценке, относятся ценностные ориентации бакалавров и индивидуальные личностные характеристики. Обобщен-

ная оценка личностных результатов освоения бакалавров основных образовательных программ должна осуществляться в ходе различных мониторинговых исследований. Важно отметить освоенность следующих компетенций: ОПК – 6. Бакалавр способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности. УК – 6. Бакалавр способен управлять своим временем, выстраивать и реализовать траекторию развития на основе принципов образования в течение всей жизни. УК – 8. Бакалавр способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций [3]. В результате исследования выявлено, что 76% выпускников – бакалавров (2018 г.) в области безопасности жизнедеятельности заявили о своей профессиональной направленности работать в образовательных учреждениях и о последующем повышении образования на уровне магистратуры, что на 12% выше 2017 года. К выпускному курсу происходит обобщение результатов по профессиональной направленности, наблюдается осмысление и желание проявить себя специалистом в области безопасности жизнедеятельности в первую очередь в образовании.

Библиографический список

1. Кудрявцев Т.Г., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т.Г. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова / Психологический журнал. – 1983. - №2. – С.87-91.
2. Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты [Текст] / В.С. Мухина. – 4-е изд., испр. и доп. - Москва : Нац. кн. центр, 2014.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт [Текст] : утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 года N 125 <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (22.08.2018)

УДК 159.91

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ДГПУ

Г.Ш. Тажутдинова

к.пс.н., доцент кафедры психологии ДГПУ
Россия, Махачкала

А.Г. Шарипова

магистрант ДГПУ
Россия, Махачкала

Аннотация. В статье раскрыта система жизненных ценностей и целей, которая определяет содержательную сторону личности. Она составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой. Молодежь как особая социальная группа постоянно находится в фокусе исследований психологов, социологов, поскольку именно она является индикатором происходящих перемен и определяет в целом потенциал развития общества. Неизбежная, в условиях ломки сложившихся устоев, переоценка ценностей, их кризис более всего проявляются в сознании этой социальной группы. Исследование духовных ориентаций, жизненных приоритетов современного студенчества весьма актуально, поскольку дает возможность выяснить степень его адаптации к новым социальным условиям. В статье делается попытка установить, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения, от чего во многом зависит будущее состояние общества.

Ключевые слова: социальный риск, маргинализация, глобализация, anomia, ценностные ориентации, социальные перемены, кризисный период.

Изменения, происходящие в современной социокультурной действительности под воздействием общецивилизационных тенденций, таких как глобализация, информационная, сексуальная и иные революции, оказывали и оказывают существенное влияние на эволюцию духовных ценностей общества. Поэтому понятие духовные ценности приобретает новый смысл в контексте социальных реалий современного «общества риска», возникшего из-за постоянных процессов модернизации, глобальных изменений производственных отношений, начавшихся во второй половине XX века.

Несмотря на обширное количество работ зарубежных (У. Бек, Э. Гиденс, Н. Луман) и отечественных (В. Зубков, О. Яницкий, А. Мозговая, С. Кравченко) авторов, раскрывающих понятие риска и классифицирующих риски по различным основаниям и типам, вопрос определения «социального риска» как их особой разновидности остается недостаточно проработанным.

Изменения в современном российском обществе с неизбежностью привели к значительным сдвигам в системе ценностных ориентаций молодого поколения, мотивации выбора сферы профессиональной деятельности. Студенчество, являясь частью молодежи, представляет собой специфическую социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта. В этот жизненный период у молодых людей на первый план выходят проблемы, связанные с переосмыслением окружающего мира, ценностных представлений, мировоззрения в целом. У молодых людей обостряется интерес к созданию своего образа в будущей профессии.

Годы учебы в высшем учебном заведении - это время интенсивного развития интеллектуальных и нравственных сил и возможностей человека. Наверное, поэтому К. Д. Ушинский считал этот период жизни человека решающим: «Здесь именно довершается период образования отдельных верениц представлений, и если не все они, то значительная часть их группируется в одну сеть, достаточно обширную, чтобы дать решительный перевес тому или другому направлению в образе мыслей человека и его характера» [5; с.16].

В переходные, кризисные периоды развития общества возникают новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы. Процессы социализации, перестав быть традиционными, но так и не став по своей специфике инновационными, чаще всего носят непредсказуемый, стихийный и малоуправляемый характер. Принципиальным затруднением для эффективности деятельности институтов социализации молодежи является отсутствие четко очерченного образа будущего и ближайших перспектив развития общества как целостного социального организма; отсутствие единой структуры. Следствием этого затруднения является недоверие молодежи к существующим институтам социализации и ценностной системе общества, рост влияния на молодежь десоциализирующих факторов в условиях снижения социальных гарантий, неизбежный конфликт инновационного потенциала молодежи с его институциональными формами [1; с.26].

Трансформация системы жизненных ценностей современной молодежи в условиях риска и неопределенности прослеживается как на федеральном, так и на региональном уровне страны.

Образование Северокавказского федерального округа в январе 2010 года не только способствовало реализации новых программ и стратегий, направленных на модернизацию и повышение жизненного уровня населения региона, но и ускоренной трансформации социально-экономических и социально-культурных процессов на территории СКФО. Оказавшись в новой социокультурной реальности, жители Северного Кавказа могут испытывать состояние неопределенности и неустойчивости, поэтому возрастает количество следующих типов социального риска, которые могут быть характерны для нового округа [6;с.67]:

- протекание негативных социальных процессов, спровоцированных рисками в других сферах общественной жизнедеятельности. Например, вынужденные переселения, несезонные миграции, безработица, маргинализации, преступность и др.;

- реализация в масштабах всего общества социальных проектов и программ, не прошедших период апробации и экспериментального внедрения;

- невысокий уровень жизни населения - уровень материального благосостояния людей, характеризующийся невысокой величиной их дохода и ограниченным набором показателей уровня материального потребления;

- низкий уровень развития адаптационного потенциала населения страны, в том числе крайняя форма - социальная дезадаптация (неспособность членов общества приспособиться к изменяющимся реалиям социальной среды);

- аномия - состояние общества, характеризующееся дезинтеграцией и распадом системы ценностей и норм, гарантирующих общественный порядок.

В 2018 году нами было проведено исследование, направленное на изучение ценностных представлений студенчества. Изучение специфики трансформации духовных ценностей студентов, обучающихся по специальности «Право» Дагестанского государственного педагогического университета, обусловлено тем, что в новой социальной структуре российского общества данная группа в силу специфики выбранной ими профессии способна самостоятельно влиять на формирование ценностных ориентиров определенной аудитории того или средств массовой коммуникации[4; с.31].

В качестве определяющего условия трансформации духовно-нравственных ценностей студентов-юристов выступают значительные модернизационные процессы, происходящие в Дагестане.

Диагностика духовных ценностей студентов осуществлялась с помощью модифицированной методики «Ценностные ориентации» М. Рокича [2]. Полученные данные были обработаны с помощью методов статистического анализа - ранжирования и нахождения корреляции по критерию Спирмена. В качестве респондентов выступило 110 человек.

В результате социокультурных изменений, произошедших за последние годы, в современном обществе до сих пор существуют и признаются такие вечные ценности, как: любовь к людям, вера, семья, трудолюбие, ответственность, любовь к родине, добро, справедливость, милосердие, уважение к старшим. Но им в последнее время противопоставляется любовь к комфорту, материальное богатство, эгоизм, стремление к власти. В результате чего у молодого человека возникает проблема выбора, выбора собственных принципов и приоритетов[3; с.56].

По результатам исследования, проведенного среди студентов 3-5 курсов, выявлено, что важнейшими ценностями студентов третьего курса являются: «работа и карьерный рост» (85 %), «здоровье» (80 %), «любовь и семья» (75 %), «наличие друзей» (70 %), «образование» (60 %). У студентов четвертого курса немного другие показатели: «любовь и семья» (90 %), «здоровье» (80 %), «работа и карьерный рост» (80 %), «образование» (75 %), «наличие друзей» (70 %). Студенты-выпускники выделили для себя следующую иерархию ценностей: «здоровье» (90 %), «любовь и семья» (85 %), «образование» (80 %), «работа и карьерный рост» (75 %), «наличие друзей» (70 %).

Стоит отметить, что «патриотизм» и «любовь к Родине» в качестве жизненной ценности на третьем курсе отметили 12 % студентов, на четвертом - 16 %, и на пятом - 20 %.

Среди стрессогенных факторов респонденты отметили: «отсутствие необходимых ресурсов - собственных, внутренних и финансовых» (65 %), «неуверенность в собственных силах» (60 %), «отсутствие стабильности - как в мире, так и в стране» (60 %), «неопределенность ситуации» (65 %).

Такие понятия, как «правовая незащищенность», «престижное положение», «развлечения» - оказались на периферии жизненных ценностей студентов.

Ориентация современной студенческой молодежи на материальное благополучие, являясь достаточно сильным, все же уступает духовным ценностям, таким как «благополучие во взаимоотношениях с близкими» и «получение образования». С другой стороны, материальное благополучие может пока недооцениваться по причине того, что большинство студентов живут на средства родителей, у них отсутствует собственная семья, которую необходимо содержать.

Значительное количество респондентов испытывало сложности при определении своих жизненных ценностей. Поэтому наиболее популярным был ответ: «Я не задумывался (-лась) над этим вопросом».

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что в современном обществе наметились положительные изменения в ценностных ориентациях молодого поколения. Возможно, выявленная динамика в жизненных ценностях современного студенчества при благоприятных условиях может способствовать гармонизации образа будущего общества [2; с.21].

Находясь в условиях социального риска, роль духовного начала приобретает актуальное звучание в молодежной среде. Оказавшись в ситуации неопределенности, молодой человек постоянно анализирует прошлое, прогнозирует будущее. В сложной ситуации выбора жизненного пути, обращаясь за помощью к близким (родителям, друзьям), происходит укрепление духовных связей, возрастает ценность таких понятий, как «семья», «дружба». Таким образом, можно предположить, что в ситуациях социальных преобразований, когда разрушаются многие виды и формы социальных отношений, семья неожиданно становится привлекательным местом - островком спокойствия и отдыха, поэтому ценность ее может возрастать. Этому парадоксально способствуют даже экономические трудности - необходимость выживания консолидирует усилия в семье. Ранние браки приобретают не только спонтанный характер, так как чаще всего молодые люди сознательно стремятся к созданию семьи, чтобы укрыться там от фрустрирующего воздействия общественных процессов [2; с.5].

В исследовании также было выявлено, что ранее студенты не задумывались над собственной системой ценностей, не подвергали ее рефлексивному анализу. В свою очередь такая внутренняя позиция способствует тому, что человек становится все более управляемым извне и поддающимся внешним манипуляциям. Полученные результаты свидетельствуют также о том, что у студентов, обучающихся по специальности «Право», от курса к курсу происходят определенные изменения в выборе ценностных ориентаций. Можно констатировать, что потенциальные выпускники специаль-

ности «Право» ДГПУ обладают высоким уровнем духовного развития, что подтверждает выбранная респондентами иерархия ценностей, среди которых духовные ценности стоят на первом месте.

Библиографический список

1. Баева Л.В. Баев Л.В. Ценности молодежи в глобализирующемся постнеоклассическом обществе / Л.В. Баева; Л.В. Баев // *Философия образования*. - 2005. - №1. - С. 33-44.
2. Васенина И. Ценностные ориентации студенческой молодежи и экстремизм / И. Васенина // *Высш. образование в России*. - 2017. - № 11. - С. 116-119.
3. Данилова Е. Динамика базовых ценностей молодежи Республики Беларусь / Е. Данилова // *Социология: теория, методы, маркетинг*. - 2007. - № 4. - С. 99-107.
4. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений / Н.А. Журавлева // *Психол. журн.* - 2006. - № 1. - С. 35-44.
5. Лисовский В. Т. Динамика социальных изменений / В.Т. Лисовский // *Социс.* - 1998. - № 5.
6. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений / А.В. Петров // *Социол. исслед.* - 2008. - № 2. - С. 83-90.

УДК 159.9

КАРЬЕРА КАК СЛЕДСТВИЕ ПОЗИТИВНЫХ И НЕГАТИВНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ

Н.А. Тимашкова

директор гимназии № 1587
Россия, Москва

Н.И. Журавлева

к.пс.н, ассоц. н.с. ИП РАН
Россия, Москва

Аннотация. Рассматривается динамика профессионального становления субъекта (ПСС) учителей как процессы интеграция внесубъектных ресурсов (условий социальной среды) и интрасубъектных (актуализированных особенностей человека как индивида, субъекта личности). Основные выводы: Динамику ПСС учителей можно характеризовать как неоптимальную; использование ресурсов – ограниченное, фрагментарное, частичное.

Ключевые слова: карьера, профессиональное становление, субъект, эволюция, деструкции, профессиональное выгорание.

Введение. *Профессиональное становление субъекта (ПСС)* может рассматриваться как специфическая социализация человека [3; 7; 8]. ПСС также можно рассматривать и как один из специфических эффектов интеграции «внешних» и «внутренних» условий, т.е. условий социальной среды и актуализированных особенностей человека как индивида, субъекта, личности [9; 10].

ПСС не есть исключительно позитивный процесс, а множество параллельно развивающихся изменений — позитивных и негативных [6; 8; 10]. К первым относят личностно-профессиональное развитие (т.е. личностное, ведущее за собой профессиональное развитие) и профессионально-личностное (профессиональное развитие, одним из следствий которого выступает личностное развитие), расширение профессионального и жизненного опыта, профессиональной интуиции; ко вторым - личностные деформации и профессиональные деструкции, психическое выгорание, профессиональные стрессы [2; 4; 5; 6; 11].

Многие ученые утверждают, что рассматриваемые негативные процессы могут проявляться достаточно рано — после 3—5 лет работы [2; 4; др.]; своего рода «перелом» в эволюции позитивных и негативных тенденций может приходиться на возраст 35 – 45 лет [1; 4; 10].

Цель, гипотезы, выборка и методы исследования. *Цель:* исследование позитивных и негативных изменений эволюции ПСС учителей средних школ на протяжении их профессиональной карьеры. *Выборка:* учителя - 51 женщина в возрасте от 28 до 65 лет ($M=46.2$; $CD=8.6$), со стажем работы от 7 до 42 лет ($M=23.9$; $CD=9.1$), состоящие (1) и не состоящие (0) в браке ($M=0.86$, $CD=0.4$), с семейным стажем от 0 до 46 лет ($M=21.2$; $CD=11.1$), имеющие от 0 до 3 детей ($M=1.6$; $CD=0.73$). *Гипотезы:*

1. Детерминантами деструкций и выгорания учителей выступают дефициты в актуализации ими ресурсов разного рода. 2. Деструктивные процессы у учителей могут проявляться сравнительно рано (с 35 – 45 лет). Базовый метод исследования - *квазиизмерения* [10].

Результаты исследования. Динамика составляющих ПСС, согласно самооценкам учителей такова: их профессионализм возрастает с 20 до 55 лет (средние значения от 1,61 до 7,31 балла), затем снижается к 60 – 65 годам (6,53 и 5,75 балла, соответственно). Состояние здоровья монотонно снижается с 20 до 65 лет (от оценок 7,35 до 3,61 при максимальной оценке 8,00); деструкции и заболевания монотонно увеличиваются на протяжении всей карьеры. Максимум произвольной памяти и минимум вариации — на возраст 20—25 (7,29 и 7,22 балла) с последующим монотонным понижением до 4,00; произвольной памяти — на 20—30 лет; обучаемости — на 20—30 лет (7,45 балла). Максимум уровня эмоциональной саморегуляции (6,33 и 6,25 балла) и минимум вариации приходятся на 30—50 лет; интеллектуальной саморегуляции — на 30—50 лет (6,71 и 6,25 балла) и минимум вариации — на 30—45 лет; саморегуляции физического состояния — на 20—45 лет и минимум вариации — на 30—35 лет.

У учителей возрастание профессиональных заболеваний и профессиональных деструкций при высокой межиндивидуальной вариативности начинается с 40 лет; наибольшее снижение произвольной и произвольной памяти — после 45, обучаемости — после 40 лет, широты интересов — после 60, цельности интересов — после 50 лет, состояния физического здоровья - после 35 лет, физической и интеллектуальной работоспособности — после 45 лет.

Обсуждая результаты, констатируем: 1) выраженный «перелом» динамики возрастной эволюции/инволюции разных психологических систем, выступающих в качестве составляющих профессионального становления учителей наблюдается на рубеже 40—50 лет; 2) возрастание межиндивидуальной вариативности оценок динамики изменения психических функций (памяти, обучаемости и др.) и психологических систем (профессионализма, разных видов саморегуляции) имеет место с 40 – 45 лет; 3) можно говорить о достаточно адекватной рефлексии учителями динамики их профессиональной эволюции/инволюции (самооценки учителей соответствуют материалам литературных источников).

Для проверки гипотезы о роли интра-, интер- и внесубъектных ресурсов в динамике ПСС проводился факторный анализ. Было выделено 7 факторов (Varimax-вращение), объясняющих 60.2% общей дисперсии. 1-й фактор был назван *«Сформированный профессионализм в завершающих стадиях профессиональной карьеры»*; 2-й - *«Высокий профессионализм в середине карьеры/профессиональные заболевания»*; 3-й - *«Низкий профессионализм и профессиональные деструкции»*; 4-й - *«Сензитивность к ресурсам социальной среды/высокий профессионализм в завершении карьеры»*; 5-й - *«Хорошая саморегуляция в первой половине карьеры/слабо выраженные деструктивные процессы»*; 6-й - *«Высокий профессионализм/ресурсы родительской семьи»*; 7-й - *«Низкий профессионализм в середине карьеры/ограниченные ресурсы родительской семьи»*.

Заключение. Профессиональная карьера разделяется на несколько частей, которые выражено детерминируются ресурсами одного из трех выделенных типов. ПСС проявляется как процессы успешной/ неуспешной (или – более полной/ менее полной) интеграции биологических, психических и социальных условий, способных выступать в качестве ресурсов. Профессиональное становление учителей не может считаться безупречным, беспроблемным, а использование ими возможных и потенциально доступных интра-, интер- и внесубъектных ресурсов – неполное (не полноценное). Разные группы учителей характеризуются предпочтением и частичным использованием ресурсов лишь определенного типа. При этом даже малая представленность отдельных ресурсов оптимизирует динамику ПСС. Группы учителей, недостаточно использующие возможные ресурсы, являются профессиональными аутсайдерами, либо платят за свой профессионализм высокую психофизиологическую «цену». Выраженное снижение уровня основных психических функций учителей начинается уже в середине их карьеры с параллельным возрастанием выраженности деструктивных процессов уже с 35—40 лет. Возрастающая в среднем возрасте индивидуальная вариативность оценок уровня развития составляющих ПСС, показывает, что отдельные лица находят необходимые ресурсы (вне-, интер- и интрасубъектные) для поддержания профессионального долголетия и здоровья, тогда как другие не справляются с такими задачами.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Москва: Наука, 1977.
2. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. С.-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2011.

3. Кон И.С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967.
4. Никифоров Г.С., Березовская Р.А. Отношение к здоровью // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. С.-Петербург: Питер, 2003. С. 275 – 291.
5. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. Москва: Изд-во ИП РАН, 2005.
6. Орел В.Е. Проблема профессиональных деструкций в свете системогенетического подхода // Ярославский психологический вестник. Вып. 25. Москва; Ярославль: Изд-во РПО, 2009. С. 56—60.
7. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. Москва: Мысль, 1971.
8. Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006.
9. Толочек В.А. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 2 (40). С. 155 – 161.
10. Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015, Т. 36. № 1, с. 91 - 107.
11. Maslach, C., Jackson, S.E.. Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. Journal of Health and Human Resources Administration. 1984. № 7.. P. 189—212.

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Н.Н. Ткаченко

зам. директора колледжа физической культуры ВГИФК
Россия, Воронеж

Аннотация. Образовательная среда высшего учебного заведения представляет собой педагогически сложный многокомпонентный и многоуровневый феномен. Перенос акцентов с механической передачи знаний на формирование яркой, многогранной личности, свойственный современной системе образования, а также осознание необходимости наиболее полного раскрытия творческого потенциала каждого студента предполагает системный подход. В статье говорится о необходимости рассмотрения всей совокупности условий, в которых идет процесс образования, воспитания и развития студента, а, именно, о его эмоциональном отношении к педагогам, сокурсникам, помещению и самой образовательной программе. Приводятся результаты сравнительного анализа эмоционального отношения студентов к карьерной образовательной среде активной зависимости и зависимой активности.

Ключевые слова: Образовательная среда, карьерная образовательная среда, карьерная среда активной зависимости, карьерная среда зависимой активности, профессиональная подготовка.

Последние десять лет в отечественной психологии мы наблюдаем повышенный интерес к образовательной среде профессиональных учебных заведений и ее влияния на формирование личности профессионала. В своих работах мы ориентируемся на определение образовательной среды данное в работах Григорьевой М.В [1] и рассматриваем образовательную среду как систему педагогических, психологических, организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и, в целом, субъектно-личностное развитие школьника на основе его природных и возрастных особенностей с учетом целей общества. По нашему мнению, данное определение характеризуется логичностью и содержательной конкретностью. Образовательная среда высшего учебного заведения представляет собой педагогически сложный многокомпонентный и многоуровневый феномен. Перенос акцентов, наблюдаемый сегодня в системе образования, с механической передачи знаний на формирование яркой, многогранной личности, свойственный современной системе образования, а также осознание необходимости наиболее полного раскрытия творческого потенциала каждого студента предполагает системный подход. Здесь мы говорим о необходимости рассмотрения всей совокупности условий, в которых идет процесс образования, воспитания и развития студента, а, именно, о его эмоциональном отношении к педагогам, сокурсникам, помещению и самой образовательной программе.

Данное исследование посвящено изучению эмоционально окрашенного отражения учащимися взаимосвязи собственных потребностей с теми возможностями, которые им предоставляет образовательная среда. С этой целью мы провели экспертизу образовательной среды двух высших учебных заведений осуществляющих подготовку по профилю психология. В исследовании принимали участие

студенты, обучающиеся в классическом и техническом высшем учебном заведении по психологическому профилю. Общее количество опрошенных составило 283 студента. В качестве методического инструментария мы воспользовались методикой векторного моделирования образовательной среды [4].

Математическое моделирование образовательной среды позволяет нам говорить о том, что в техническом университете преобладает «карьерная среда активной зависимости», а в классическом университете доминирует «карьерная среда зависимой активности».

Далее мы производили сравнительный анализ. Результаты данной части исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Эмоциональное отношение к образовательной среде
у студентов в зависимости от типа образовательной среды**

Показатели	КСЗА		КСАЗ		тест
	М	S	М	S	
А.1. Эмоциональное отношение к педагогов	0,99	0,12	0,78	0,42	<u>5,63</u>
А.4. Эмоциональное отношение к помещениям и оборудованию	0,56	0,50	0,23	0,62	<u>4,82</u>
Б.1. Познавательный интерес респондента, направленный на педагогов	0,52	0,50	0,78	0,42	<u>4,74</u>
Б.2. Познавательный интерес респондента, направленный на обучающихся	0,42	0,49	0,55	0,50	<u>2,30</u>
Б.4. Познавательный интерес респондента, направленный на помещения и оборудование	0,54	0,50	0,01	0,67	<u>7,59</u>
В.1. Положительная оценка взаимодействия респондента с педагогами	0,58	0,49	0,89	0,32	<u>6,22</u>
В.2. Положительная оценка взаимодействия респондента с обучающимися	0,62	0,49	0,99	0,09	<u>9,09</u>
В.4. Активность респондента в использовании помещений и оборудования	0,27	0,44	0,67	0,47	<u>7,38</u>
Г.2. Сверхнормативная активность респондента по отношению к обучающимся	0,17	0,38	0,78	0,42	<u>12,60</u>
Г.4. Стремление респондента к усовершенствованию помещения и оборудования	0,29	0,45	0,10	0,74	<u>2,49</u>

Начать анализ считаем необходимым с характера эмоционального отношения студентов к педагогу. На наш взгляд, именно отношения преподаватель-студент являются важным фактором формирования образовательной среды. Именно преподаватель является транслятором и связующим звеном между образовательной средой и студентом. Через преподавателя студент взаимодействует с остальными компонентами образовательной среды и становится продуктом деятельности образовательного учреждения. Роль преподавателя играет огромное значение в формировании образовательной среды. Система взаимодействующего обучения, воспитания и развития основывается на взаимопомощи, партнерстве и сотрудничестве, подразумевает организацию учебно-воспитательного процесса, богатого различными коммуникациями, осуществляемыми через технологичную, удобную и безопасную среду, посредством выбора разнообразных методов и форм занятий, дидактического инструментария [2]. Результаты исследования позволяют нам говорить о том, что карьерный тип образовательной среды формирует положительное отношение к восприятию студентами педагогов. Студенты двух ВУЗов отмечают осуществление интегративного взаимодействия, основанного на получении обратной связи между студентом и педагогом. От педагогов, в процессе непосредственного общения, а также с помощью дистанционных средств студенты получают эмоциональную поддержку. В целом им удается создать партнерские отношения в ходе которого реализация образовательной программы происходит с учетом социальной ситуации обучающегося. В процессе общения педагоги обращают внимание и учитывают проблемы студентов продиктованные личностным характером. В карьерной среде зависимой активности познавательный интерес студентов направленный на педагогов значительно ниже. Забегая вперед, отметим, что показатели по познавательному интересу студентов по остальным параметрам, за исключением интереса к помещению и оборудованию находится на среднем либо ниже среднего уровнях. Данный результат позволяет нам предположить наличие некоторой проблемы связанной с низким познавательным интересом студентов обучающихся в карьерной среде зависимой активности. Следует обратить внимание на огромное значение познавательного интереса в процессе обучения. Именно познавательный интерес формирует прочные и глубокие знания и представления у студентов. Карьерная среда активной зависимости, в которой хорошо развит познавательный интерес формирует наблюдательность обучающихся, активизируют их психические процессы, повышает общее позитивное эмоциональное состояние, осуществляет мотивацию образовательной деятельности, способна обеспечивать целеустремленность и настойчивость студента. В

такой образовательной среде легко обеспечивается положительное отношение к знаниям и учебной деятельности. Сам характер отношений между студентом и педагогом в карьерной среде активной зависимости также оценивается как более продуктивный. Сверхнормативная активность респондента по отношению к педагогам в ходе исследования нами не выявлена. Обучаясь в университете, студент входит в совершенно новый для него мир взаимоотношений не только с педагогами, но и с группой. Нахождение в образовательной среде предполагает постоянное межличностное общение молодежи, как в аудиториях, так и вне учебного заведения. Феномен межличностных отношений проявляется в том, что в процессе общения задействованы как сугубо индивидуальные качества студента, так и усвоенные им общественные нормы и ценности. Конечно, наиболее важным звеном в системе межличностных отношений является активность самого студента. Средством совершенствования коммуникативной компетентности студентов является общение между сокурсниками в условиях образовательной среды. Трудно переоценить то, что формируя определенную социальную позицию в студенческой группе, студенты приобретают опыт влияния на других людей, совершенствуют умения и навыки межличностного познания и оценки, необходимые как для учебной деятельности в образовательной среде ВУЗа, но, также, и для развития необходимых профессиональных качеств и свойств. В ходе проведенного исследования эмоционального отношения к процессу взаимодействия с сокурсниками мы выявили в целом благоприятное его оценивание. Познавательный интерес, характер взаимоотношений и активность по отношению к одногруппникам статистически выше в карьерной среде активной зависимости. Следует отметить, что в карьерной среде зависимой активности интерес в адрес одногруппников студенты не проявляют. Данный результат свидетельствует о том, что в большинстве случаев каждый в группе сам по себе, чаще всего студенты данной образовательной среды не готовы вникать и оказывать помощь сокурсникам в возникших проблемах.

Карьерная среда активной зависимости по сравнению с образовательной средой карьерного типа зависимой активности способствует созданию более позитивного отношения к процессу взаимодействия всех субъектов образовательной среды. В такой среде все участники образовательного процесса находятся в постоянном контакте, поиске точек соприкосновения друг с другом, регулярно обмениваются информацией и стремятся понять друг друга. Общение помогает планированию, взаимному согласию, координации совместной деятельности. Карьерная среда активной зависимости в этом контексте способствует формированию таких компетенций у студентов, которые способны побуждать его к реализации стратегических целей и задач профессиональной деятельности, а также способствовать дальнейшей адаптации к ней. Изучив эмоциональное отношение к образовательному процессу мы не нашли статистически верных различий между исследуемыми типами образовательной среды. В целом, студенты демонстрируют положительное отношение к образовательному процессу, на фоне достаточно низкого стремления его изменить. Полученный результат достаточно остро ставит вопрос о некотором несоответствии между теми нововведениями, которые охватили процесс профессиональной подготовки и характером эмоционального отношения студентов к данному образовательному процессу. Так, с одной стороны, сегодня много временных и финансовых средств затрачивается на внесение изменений в образовательный процесс, в ходе которого должна формироваться современная творческая и активная личность, а, с другой стороны, результаты нашего исследования свидетельствующие о том, что студенты не желают проявлять активность в образовательном процессе и, в целом, характеризуются не высоким уровнем познавательной активности. Данный результат позволяет нам констатировать необходимость гармонизации образовательного процесса в вузе с карьерным типом образовательной среды. Карьерная образовательная среда нуждается в достижении определенного уровня взаимопонимания между субъектами образовательной деятельности. Необходимо, чтобы образовательный процесс был способен оказать конструктивное влияние на личностно и социально значимые результаты деятельности студентов [3].

Проведенное исследование позволило нам сделать несколько выводов.

Карьерная среда активной зависимости способствует созданию позитивного отношения к процессу взаимодействия всех субъектов образовательной среды. В такой среде все участники образовательного процесса находятся в постоянном контакте, поиске точек соприкосновения друг с другом, регулярно обмениваются информацией и стремятся понять друг друга. Общение помогает планированию, взаимному согласию, координации совместной деятельности. Карьерная среда активной зависимости способствует формированию таких компетенций у студентов, которые способны побуждать их к реализации стратегических целей и задач профессиональной деятельности, а также способствовать дальнейшей адаптации к ней. Карьерная образовательная среда нуждается в достижении определенного уровня взаимопонимания между субъектами образовательной деятельности. Карьер-

ная образовательная среда не способствует формированию профессиональной готовности студентов осуществлять практическую деятельность.

Библиографический список

1. Григорьева М.В. Понятие «образовательная среда» и модели образовательных сред в современной отечественной педагогической психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 4. С. 3-11.
2. Назарова Т.С. Проблемы реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». // Вестник образования России, №1 – М., 2012. С. 69.
3. Чупрова Л. В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 167-170. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2286/> (дата обращения: 02.02.2018).
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. — 365 с.

УДК 159.96

КАРЬЕРА КАК ЖИЗНЕННАЯ СТРАТЕГИЯ МОЛОДЕЖИ

Т.Ю. Тодышева

к.пс.н., доцент кафедры психологии детства и психосоциальных технологий развития КГПУ
Россия, Красноярск

Аннотация. Статья посвящена обзору жизненных стратегий молодежи, в частности, особое внимание уделено аспектам карьерной стратегии. Представлены особенности выбора карьерной стратегии в зависимости от индивидуально – психологических характеристик личности современной молодежи.

Ключевые слова: жизненная, стратегия, карьерная стратегия, молодежь, профессиональный, инфантилизм

Развитие рыночных отношений в современной России оказывает активное влияние на формирование жизненных стратегий молодежи.

Категория «стратегия жизни» была впервые представлена и рассмотрена К. А. Абульхановой как «движущая сила» личностно-профессионального развития, где одним из приоритетных путей саморазвития выделялась осознанность жизненных стратегий [1].

Ученый – социолог Д.Ю. Чеботарева определила три основных типа жизненных стратегий молодежи с точки зрения уровня социальной активности: 1) стратегия жизненного благополучия, включающая в себя аномальные потребительско-накопительные формы. Здесь основой является рецептивная или «приобретательская» активность; 2) стратегия жизненного успеха, рассчитанная на общественное признание, построенная на мотивационной или «достиженческой» активности; 3) стратегия самореализации, направленная на создание новых форм жизни без учета к их внешнему признанию или непризнанию. База - творческая активность [11].

Типология жизненных стратегий молодежи, предложенная Е.Н. Бондаренко и построенная на характеристиках рациональности стратегий, включает в себя стратегии «прагматика», «профессионала», «плывущего по течению», «иждивенца» и «игрока». В «прагматике», «профессионале» и «иждивенце» более выделено целерациональное начало, причем для «профессионалов» образование является приоритетной стратегией. В жизненных стратегиях «игрока» и «плывущего по течению» ориентация направлена на ценностно-рациональное начало.

Если обсуждать само проектирование жизненных стратегий, то можно отметить, что «профессионалы» заинтересованы в жизненном успехе, тогда как для «плывущих по течению» проектирование не важно, а для «иждивенцев» вообще характерно отсутствие системы жизненных ценностей. Такую позицию «иждивенцев» Е.Н. Бондаренко объясняет низкой самооценкой, которая провоцирует их подражать другим и блокирует проявление индивидуальности в построении стратегии своей жизни. Для «игроков» главная стратегия, конечно, это удача. А вот для «прагматики», напротив, жизненная стратегия четко соотнесена с главной целью жизни и, в основном, ориентирована на реализацию себя в карьере.

Р.А.Илаева и Н.Н.Савина поясняют, что исследование Е.Н. Бондаренко выявило, что в жизненных стратегиях «профессионалов» базовыми являются образовательная и трудовая стратегия. Жизненная цель «плывущих по течению», которую можно сформулировать «жить как все», не позволяет выделить доминирующие стратегии. Стратегии «иждивенцев» нецелостны и противоречивы, в отличие от стратегии жизни «игроков», где все типы стратегий представляют собой полную картину, объединенную направленностью на удачу. «Прагматики» устремлены на достижение богатства, успеха и карьеры [4].

Изучение возрастных особенностей жизненных стратегий личности привело Л.И. Дементий и В.Е. Купченко к выявлению типов жизненной стратегии, характерных для молодежи – фаталистической, самореализующейся и конформистской.

Молодежь, придерживающаяся фаталистической стратегии, убеждена, что жизнь predetermined, мы не в силах ею управлять, поэтому как печальное следствие – отсутствие жизненных целей, низкий уровень жизненной удовлетворенности и самоизучения. Для фаталиста сама жизнь утратила осмысленность и временную перспективу, постоянно выстраиваются нечеткие жизненные цели. Как говорится: «Что от меня зависит...» У молодежи отмечается низкая способность самостоятельно преодолевать жизненные трудности с тенденцией избегания неудач, негативное восприятие самого себя, зависимость от окружающих, которая с возрастом нарастает.

Самореализующаяся молодежь демонстрирует ценность самоактуализации, выраженную творческую направленность, четкое жизненное целеполагание, удовлетворенность настоящим и прошлым. Они убеждены в том, что могут контролировать свою жизнь и управлять ею. Молодые люди высоко оценивают значимость прекрасного и любви, уважения, милосердия и помощи другим людям. В отличие от фаталистов самореализующаяся молодежь хорошо знает свои потребности и личностные особенности. Они готовы к неожиданным поступкам и выстраиванию устойчивых серьезных межличностных отношений.

Для конформистов характерно, что их жизненная стратегия определяется и управляется не самим человеком, а другими людьми. Л.И. Дементий и В.Е. Купченко пишут, что молодой конформист не может дать адекватную оценку своей способности управлять собственной жизнью, т.к. эта оценка то повышается, то понижается. Конформисты не умеют справляться с жизненными трудностями, обладают выраженной ориентацией на избегание неудачи. Для них самая значимая ценность – отдых. Из важных положительных личностных черт можно указать на способность к выстраиванию качественных глубоких межличностных контактов, однако исчезающую с годами [3].

Отметим своеобразное место в типологии жизненных стратегий «социального инфантилизма». Г.З. Ефимова причину «расцвета» социального инфантилизма находит в том, что требования, предъявляемые социумом к физиологически зрелой личности молодого человека, зачастую не совпадают со зрелостью социальной. Развитие собственных навыков (формирование личностной конкурентоспособности, профессиональной компетентности) заменяется широким спектром услуг, которыми можно воспользоваться, лишь заплатив за них [5].

Рассматривая карьеру как одну из стратегий молодежи, мы опираемся на мнение Л.В.Назаровой, которая понимает карьерную стратегию как социальное пространство для преобразования накопленных ресурсов в значимые для индивида профессиональные ценности и как сложный процесс со сменой этапов с постепенным усложнением их содержания. Карьерная стратегия должна быть рефлексивной, основанной на размышлениях и анализе собственных действий, человек должен обладать умением соотносить между собой свои действия в прошлом, настоящем и будущем. Одним из основных требований к карьерной стратегии стала креативность, основанная на гибкости, мобильности, творческой свободе, поскольку сверхбыстрая социальная динамика требует, чтобы карьерная стратегия обеспечивала готовность человека к быстрым переменам, т.к. молодежь при планировании карьеры в начале своего жизненного пути рискует в большей степени, чем старшее поколение [6].

Для студенчества, по мнению Л.В.Назаровой, характерна креативная модель карьерной стратегии, в которую входят: 1) личная креативность, в рамках которой человек действует самостоятельно и самопланирует карьеру; 2) со-креативность, когда человек интенсивно взаимодействует со специалистом-технологом карьерного продвижения в избранном профессиональном пространстве; 3) креативность в рамках группы или организации – социальная и профессиональная адаптивность, результативная координированность различных ролей и функций» [6; с.11].

Т.Н. Харланова выделила «критерии сформированности карьерных ориентаций студенческой молодежи и соответствующие им показатели: 1) сформированность представлений о своей профессиональной жизни, проявляющаяся в следующих показателях: осознание образа своей профессии и ее

требований к человеку; осознание своего соответствия требованиям получаемой профессии; осознание перспектив профессионального карьерного роста; 2) отношение к будущей профессиональной деятельности, проявляющееся через следующие показатели: позитивное отношение к будущей профессии; стойкая потребность в самосовершенствовании и саморазвитии; наличие профессиональной мотивации; направленность на реализацию карьерных решений через показатели: сформированная потребность в планировании, моделировании и программировании деятельности; наличие четких путей достижения профессиональной цели; способность к адекватному оцениванию своих действий и поведения; позитивное отношение к людям, имеющим выраженные карьерные намерения» [10; с.9].

Л.Б.Осипова и Л.А.Эвенри полагают, что возможность сделать карьеру является одним из доминирующих мотивов получения профессионального образования у молодежи, причем мотив основан на прагматическом расчете и с оценкой престижности профессии у 60% молодых людей. При формировании карьерной стратегии у молодежи чаще всего отмечаются идеалистические представления, где основным составляющими названы «высокооплачиваемая, интересная, содержательная работа» и «реализация жизненных планов и достижение своих целей». Л.Б.Осипова и Л.А.Эвенри отмечают, что «достаточно активно протекает процесс становления индивидуалистически ориентированного типа личности, получают распространение в молодежной среде утилитарно-прагматические установки, выражающиеся в стремлении к материальному благополучию» [7; с.108].

А.С. Голобоков высказывает мнение, что «все большее число людей осознает, что карьера может охватывать широкий диапазон работ, организаций, отраслей и профессий». Среди классических карьерных стратегий новыми и успешными направлениями для молодежи стали фриланс или открытие собственного бизнеса» [2; с.340].

Как пишет Ю.В. Ращупкина, выбор карьеры с точки зрения различных исследователей (С.Т. Джанерьян, А.А. Комлев, Л.М. Митина и др.) – один из основных жизненных выборов. Для личностно зрелых молодых людей при построении карьерной стратегии характерна самореализация и осознание своих социальных ролей, для личностно незрелых – «акцентирование ценностей индивидуализации»; «выраженная рефлексивность»; «созерцательность»; «личностная инфантильность» [9; с.8].

Как доказывает Ю.П. Поваренков, анализируя профессиональное становление личности при попытке достижения желаемого результата: «Чаще всего имеющихся у человека ресурсов бывает недостаточно» [8; с.250]. Таким образом, можно еще раз констатировать необходимость развития системы профессиональной ориентации, без которой молодежи сложно сформировать адекватную жизненную стратегию.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Голобоков А.С. Особенности и проблемы карьеры современной российской молодежи // Азимут научных исследований. Тольятти: изд-во: НП "Институт направленного образования", 2017. Т. 6. № 2(19). С. 338-341.
3. Дементий Л.И., Купченко В.Е. Возрастные особенности жизненных стратегий личности // Личность и ее жизненный мир: материалы Всерос. научно-практ.конф. с междунар.участием. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013.С. 217-220.
4. Илаева Р.А., Савина Н.Н. Сущность жизненной стратегии и ее типологии //Современные проблемы науки и образования. Пенза: изд-во: Издательский Дом "Академия Естествознания", 2016. №6. С.355-340.
5. Ефимова, Г.З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества // Интернет-журнал Науковедение, 2014. № 6 (25). С.3.
6. Назарова Л.В. Карьерные стратегии студенческой молодежи в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов – на – Дону. 2011.
7. Осипова Л.Б., Энвери Л.А. Жизненные стратегии молодежи: опыт социологического исследования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2016. № 4 (46). С.108.
8. Поваренков Ю.П. Типы циклов профессионального становления и реализации личности // Социальная психология личности и акмеология: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конференции. Москва: изд-во "Перо", 2017. С. 247-251.
9. Ращупкина Ю.В. Особенности жизненных выборов у личностно зрелых и личностно незрелых молодых людей: автореферат дис. ... канд. психол.наук. Ростов н/Д, 2011. 23 с.

10. Харланова Т. Н. Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... канд. психол. – Москва. 2015. 37 с.
11. Чеботарева Д.Ю. Социокультурные условия формирования индивидуальных жизненных стратегий современного человека // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. Спецвыпуск. Проблемы социокультурной трансформации современного российского общества. Ростов н/Д, 2006.

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРЬЕРА: ИССЛЕДОВАНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ, ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

В.А. Толочек

д.пс.н., ведущий научный сотрудник ИП РАН
Россия, Москва

Аннотация. Рассматриваются возможности развития исследований феномена «профессиональная карьера», используя арсенал современных развитых методологических подходов – системогенетического, экологического и «системных триад». Первый из них может выступать в качестве базового, второй и третий – использоваться при решении отдельных задач.

Ключевые слова: профессиональная карьера, перспективы исследований, методология, системогенетический подход, экологический подход, подход «системные триады».

Введение. Актуальность. Поведение и деятельность человека в реальном пространстве и времени его жизнедеятельности в современной психологии остаются малоизученными. Теоретические обобщения и догадки не всегда имеют надежное эмпирическое обоснование. Одним из феноменов, в котором акцентируются взаимодействия комплекса биологических, психологических и социальных условий жизнедеятельности человека, является карьера. Социальная значимость успешной карьеры человека высока. Исторически на протяжении XX ст. роль карьеры в становлении личности человека, в его полноценной реализации в разных сферах жизнедеятельности становилась все более значимой (в отношении все большего числа людей). *Карьера (профессиональная карьера)* как научная и как практическая проблема активно изучается с середины XX ст.

Феномен «*профессиональная карьера*» ассоциируется с высоким профессионализмом субъекта, с *совместной деятельностью людей, их взаимным влиянием на друг на друга (в т.ч. – на успешность карьеры других партнеров)*. Ключевыми аспектами «карьеры» являются протяженность, *процессуальность, длительный временной период*, в продолжение которого человек переживает разные стадии своего возрастного, личностного и социального развития [9; 13; 17; др.]. При этом карьера выступает как сложный *социально-психологический феномен*, а базовые онтологические «измерения» жизни человека – *пространство и время*, – как внешние условия карьеры, ее организующие, структурирующие, преломляющиеся в ее динамике. Как правило, ученым не всегда удается совмещать совместное эмпирическое изучение пространственных и темпоральных характеристик карьеры. *Цель* настоящей работы – поиск и обоснование оптимальных возможностей (конструктивной методологии) продуктивного изучения карьеры как *социально-психологического феномена*.

Профессиональная карьера как объект и как предмет исследования. В научной литературе сравнительно редко рассматриваются множество условий разной природы в их единстве – физических, психологических, социальных, – как условий карьерного продвижения людей, как проявления *взаимосвязи и взаимодействия пространства и времени* в реальной жизнедеятельности человека. Чаще предметом обстоятельного анализа становятся аспекты пространственной [2; 3; 4; 5; 16; 17] или временной развертки карьеры [8; 9; 10; 11; 13; 15; 17], ее личностных [2; 3; 4; 8; 13; 15; 16; 18; др.] или социальных детерминант [11; 17; 18; др.], как реализации стилей руководителей [2; 4; 6; 16; 17; др.] или как типы взаимодействия субъектов [3; 12; 17; др.].

Различая «карьеру» как феномен (т.е., фрагмент социальной действительности) – как объект, – и карьеру как предмет научного исследования (т.е., научную экспликацию феномена), ранее нами было представлено описание и изучение трех типов эффектов взаимодействия человека с *пространством и временем* его жизнедеятельности – как *темпоральных характеристик профессиональной карьеры*, как *сопряженная профессиональная карьера* и как *динамика умственной работоспособности*.

сти [17]. При этом *сопряженная профессиональная карьера (СПК)* понималась: 1) как следствия непосредственных *взаимодействий двух (трех) субъектов* совместной деятельности (функционально взаимодействующих, представляющих собой своеобразные социально-психологические единицы – «диады» и «триады»); 2) как проявление множества эффектов взаимодействия человека с социальным окружением, как непосредственных, так и отставленных во времени и пространстве, как прямых, так и проявляющихся косвенно и отраженно. *Темпоральные характеристики профессиональной карьеры (ТХПК)* рассматривались как следствия *взаимодействий субъекта с условиями окружения* - социальной микро- и мезосреды (профессиональной, семейной), а *динамики умственной работоспособности (УРС)* - как следствия *взаимодействия человека, условий окружения и успешности решения задач* - актуальных для него социальных задач.

В книге также обсуждалась проблема ресурсов. Отмечалось, что если в качестве детерминант карьеры чаще рассматриваются интрасубъектные условия (мотивация, ценностные ориентации, подготовленность, опыт, компетенции и т.п.), то перенос акцентов на изучения интер- и внесубъектных условий, на социально-психологические факторы, представляющие взаимодействия людей в пространстве и времени, задает новые контуры проблемы, очерчивает и выделяет ее основные фрагменты.

Ранее представленный опыт изучения феномена «профессиональная карьера», понятно, не может считаться исчерпывающим, безупречным и окончательным. Он был опытом выхода за рамки традиционных подходов, опытом вовлечения в анализ новых реалий.

Профессиональная карьера: возможные варианты исследования. Продуктивному изучению карьеры должно предшествовать методологическая разработка вопросов *совместной деятельности, взаимодействий, пространства и эффектов взаимодействий субъектов*, что предполагает выделение в качестве основополагающих следующих приоритетов: 1) *совместной профессиональной деятельности* людей, а не индивидуальной (абстрагированной, вычлененной из общего); 2) *целостных социальных единиц* (социальных групп), а не отдельных субъектов; 3) *активности* всех взаимодействующих партнеров (как исходной для объяснения индивидуальных явлений); 4) *вариативности* условий и задач (как атрибутов каждой сложной деятельности); 5) *динамичности отношений* субъектов (т.е., ориентации на изучение процессов); 6) *динамичности условий среды* (как отражение реальности, а не множества абстрагирований); 7) *динамичности изменений актуально формируемых систем* (в т.ч. - *пространства деятельности*: социального, социально-психологического, психологического); 8) *эволюции социальных объектов* – индивидов, групп, организаций (с признанием неизбежных изменений, цикличности и конечной завершенности всех процессов эволюции).

Примем во внимание и то, что в последние годы усиливается тенденция дифференцированного подхода к пониманию карьеры, в частности, инструментального использования хорошо разработанных в психологии концепций - концепции стиля (деятельности, руководства, поведения, жизни и др.) [2; 4; 6; 16; 17; др.]; стратегий совладания [8; 15]; взаимодействия [3; 9; 12; 17]; восприятия другого [14; 17] и т.п., - в объяснении карьеры в широком смысле – как самореализации человека на протяжении его жизни, в сложных жизненных ситуациях, в активном и постоянном взаимодействии со средой, окружением [17; 18]. Другими словами, очень быстро расширяется спектр инструментального вовлечения ранее разработанных научных концепций, описанных содержательных контекстов, способствующих более детальному изучению феномена «карьера» - как ее состава, структур, отношений «система – среда», так и процессуальных аспектов, в т.ч. - решения разных производственных и жизненных задач. И поскольку, спектр эмпирических исследований постоянно расширяется, то это делает задачи разработки методологии еще более актуальными.

Среди развитых, операционально разработанных в отечественной психологии методологий изучения сложных социальных объектов, адекватно отражающих их сущностные свойства как больших открытых неустойчивых систем, выделим системогенетический [3; 5; 7; 13; 19; др.], метасистемогенетический [3; 5] и экологический (экопсихологический) подходы [3; 12; др.]. Если в русле первых из названных подходов акценты ставятся на вопросах постоянно и непрерывно идущих процессов образования, преобразования, изменения, развития объектов (профессиональной деятельности, субъекта, личности субъекта и пр.), то в русле экологических подходов – на взаимодействиях объекта с окружением, на истории их становления и типологии таких взаимодействий. Представляется возможным для решения части задач (и уровней анализа феноменов), выделяемых в рамках метасистемогенетического подхода, также активно использовать ресурсы экологического [3; 12; др.] и подхода «системных триад» [1].

Заключение. Пожалуй, все серьезные исследователи – А.В.Карпов, Ю.П.Поваренков, Л.М.Митина, Б.А.Могилевкин, О.В.Москаленко, Ю.В.Синягин и др., - отмечают сложность, много-

гранность и «необозримость» проблемы карьеры. Признаем многоаспектность феномена карьеры (определяемого взаимодействием составляющих разной природы), огромную сложностью его адекватного отражения, необходимость комплексного изучения (практически не осуществимого в обозримой перспективе).

Одним из путей преодоления названных выше «препятствий» и «проблем» научной экспликации содержания феномена нам видится в обращении к комплексу взаимодополняющих методологических подходов – *системогенетическому, эконсихологическому, подходу «системные триады»*. Так, в русле системогенетического подхода успешно решаются задачи по-уровневого анализа феномена и его генезиса; в русле эконсихологического – анализа основных типов взаимодействия людей в системе «человек – среда (окружение)»; в подходе «системные триады» постулируется возможность оптимизации числа ключевых «измерений» фрагментов действительности, подлежащих изучению, достаточных для выявления и изучения их системных свойств.

Ранее нами была предпринята скромная попытка разработки проблемы карьеры в единстве нескольких – трех - составляющих (выступающих и в качестве «измерений» феномена): 1) как единства общего, особенного и единичного; 2) как взаимосвязи темпоральных характеристик, «сопряженности» карьер взаимодействующих субъектов и динамики работоспособности субъекта; 3) как связи процессов эволюции «предкарьеры», «активной карьеры» и «посткарьеры»; 4) как единства самореализации человека в сферах труда, семьи, досуга. К названным выше «измерениям» можно добавить и такие, как возможность и целесообразность рассмотрения феномена в единстве: 5) биологических, психологических и социальных аспектов; 6) особенностей карьеры на низовых, средних и высших социальных позициях. Следуя методологии системных триад, можно и далее конструктивно преодолевать жесткость многих исторически сформированных оппозиций (экстернальная/ интернальная карьера, внешние ресурсы/ внутренние и т.п.).

Важнейшим условием преодоления «препятствий» в изучении карьеры видится не только последовательная разработка проблемы, но и обращение к открытым и регулярным научным дискуссиям. Обязательным условием научного изучения должны стать не замалчивание, не игнорирование позиций научных оппонентов, а открытость к новому опыту, готовность к интеграции методологических и методических средств познания.

Библиографический список

1. Баранцев Р.Г. Синергетика в современном естествознании. - М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Занковский А.Н. Психология организационного лидерства: в поисках корпоративной синергии. - М.: Изд-во Литера, 2015.
3. Капцов А.В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. – Самара: Изд-во «Самарский научный центр», 2011.
4. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 1999.
5. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 2. Структурная организация. – М.: РАО, 2015.
6. Карпов А.В., Маркова Е.В. Стилиевые особенности процесса принятия управленческих решений // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2016. № 3 (38). С. 80 – 86.
7. Кашапов М.М. Психология творческого мышления. - М.: Инфра-М, 2017.
8. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А. Эмпирические варианты жизненного стиля современника в контексте совладания с трудностями // Медицинская психология в России. 2014. № 6. С. 9-17.
9. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития учителя. - СПб.: Нестор-История, 2014.
10. Могилевкин Б. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. – СПб.: Речь, 2007.
11. Москаленко О.В. Акмеология профессиональной карьеры личности. – М.: РАГС, 2007.
12. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. - М.: Наука, 2004.
13. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. – Саратов: Изд-во СГПУ, 2013.
14. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Представления учащихся, родителей и методистов об особенностях личности эффективного учителя // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т.2. № 4. С. 25-30.
15. Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л. Жизненный стиль современника в контексте совладания с трудностями // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2017. № 6. С. 12-18.

16. Синягин Ю.В. Психологические механизмы формирования руководителем управленческой команды. – М.: Монография, 2001.
17. Толочек В.А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен.- М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
18. Толочек В.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора. – М.: Юрайт, 2018.
19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.- М.: Наука, 1982.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОТИВАЦИОННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Е.Е. Грандина

к.пс.н., доцент кафедры социологии ВолГУ
Россия, Вологда

Аннотация. В данной статье анализируется проблема профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования. Проводится сравнительный анализ профессиональных мотивационных ориентаций и предпочтений студентов техникума и вуза. Изучаются тенденции изменения профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования в период обучения. Рассматриваются особенности студенческого возраста. В статье речь идет об особенностях развития личности студента, как будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное самоопределение, студенчество, профессиональная мотивация, профессиональная среда.

Студенческий возраст характеризуется достижением наивысших результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. С этим периодом связано начало "экономической активности", под которой демографы, социологи, психологи понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии. С одной стороны, происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с другой стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией.

Проблемы профессиональной мотивации уже много лет являются предметом изучения психологии, социологии, политологии и других наук. Мотивация является одной из фундаментальных областей отечественной и зарубежной психологии. На сегодняшний день существуют разные подходы к пониманию сущности, структуры, источников мотивации. Среди исследователей проблем мотивации, в том числе профессиональной мотивации, В.Г.Асеев, Е.П.Ильин, А.Н.Леонтьев, А.К.Маркова, С.Л.Рубинштейн, Шадриков В.Д. и другие. Мотивационный компонент является одним из важных компонентов профессиональной идентичности, которая начинает формироваться на этапе обучения в вузе. [1, 2]

Профессиональная мотивация является внутренним детерминантом развития профессионализма. «Человек, выбирая профессию, как бы «проецирует» свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которые возможно удовлетворение потребностей.» [5, с.35] Однако на практике, мы видим, что во время профессионального обучения наблюдаются сдвиги в настроении студентов - от восторженного в первые месяцы учебы до скептического при оценке организационного режима, системы преподавания, отдельных преподавателей, а также идет переоценка своего профессионального выбора. [3, 4] И получается, что большая часть студентов, по тем или иным причинам не планирует работать по выбранной профессии. На наш взгляд, изучение данной проблемы и поиск путей ее решения имеет актуальность и на теоретическом и практическом уровнях.

Цель нашего исследования: сравнение тенденций изменения профессиональной мотивации и профессиональных предпочтений у студентов технических специальностей техникума и вуза. Объект исследования – студенты технических специальностей Вологодского индустриально-транспортного техникума и Вологодского государственного университета. Предмет исследования - мотивационные факторы и профессиональные предпочтения студентов. В результате нашего исследования мы получили следующие данные.

У студентов техникума на 1-м курсе высокие значения проявились по таким мотивационным факторам как «Потребность в четком структурировании работы», «Потребность ставить для себя сложные цели и достигать их», «Потребность в совершенствовании, росте и развитии, самостоятельности и независимости». Все это обусловлено условиями работы, тем профессиональным и личностным качеством, которые формируют у данных специалистов на этапе обучения в техникуме. Низкие значения отмечаются по таким шкалам как - «Потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения», однако это не свидетельствует о низкой социальной адаптации, а может говорить о том, что в процессе выполнения профессиональной деятельности придется работать с разными людьми, и в целом, показывает техническую направленность личности. Согласно классификации Е.А.Климова данная профессия относится к типу «Человек-техника». Также низкие значения отмечаются по шкале «Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими». Низкие значения по шкале «Потребность быть креативным» свидетельствует о специфике выбранной профессии, которая не подразумевает проявлений творчества и креативности.

На 4 курсе у студентов техникума высокие значения по фактору «Потребность в высокой заработной плате» и «Потребность в хороших условиях работы». На этом этапе обучения студенты уже прошли производственную практику, они понимают, что работа является высокооплачиваемой по региону, и несмотря на то, что работа тяжелая она осуществляется в хороших условиях. Низкие значения отмечаются по шкале «Потребность в социальных контактах», «Потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения», «Потребность быть креативным». Данные результаты повторяют значения 1-го курса. Низкие значения отмечаются по шкале «Потребность в востребованной общественно-полезной работе», несмотря на то, что она таковой является. Это может свидетельствовать о том, что другие потребности и мотивы вытесняют ее из иерархии потребностей студентов.

В выборке студентов 1 курса вуза высокие значения наблюдаются по таким шкалам как «Потребность в высокой заработной плате», «Потребность в четком структурировании работы», «Потребность ставить для себя сложные цели и достигать их», «Потребность в совершенствовании, росте и развитии, самостоятельности и независимости». Можно сказать, что актуальность данных потребностей одинакова у студентов обоих профилей, что также может быть обусловлено возрастным аспектом. Также это может свидетельствовать представлениям студентов о выбранных профессиях, которые высоко оплачиваются, дают возможность профессионально расти и развиваться. Низкие значения отмечаются по шкале «Потребность в социальных контактах», «Потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения», «Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими». Данные результаты повторяют значения студентов техникума, что также говорит о сходстве профессиональных профилей и возрастном аспекте.

У студентов 4 курса высокие значения отмечаются по шкале «Потребность в четком структурировании работы», «Потребность в социальных контактах», «Потребность ставить для себя сложные цели и достигать их», «Потребность быть креативным», «Потребность в востребованной общественно-полезной работе», что соответствует профилю выбранной специальности. Низкие значения отмечаются по шкале «Потребность в хороших условиях работы», что может быть обусловлено местом прохождения практики. Низкие значения наблюдаются по шкале «Потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения», это может связано с возрастным аспектом, с представлением студентов о том, что в современных рыночных условиях люди часто меняют место работы. Низкие значения отмечаются по шкале «Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими», что повторяет значения студентов техникума. Низкие значения по шкале «Потребность в переменах, разнообразии» и «Потребность в совершенствовании, росте и развитии, самостоятельности и независимости».

Рассмотрим результаты, полученные по опроснику профессиональных предпочтений.

Как мы видим профили студентов 1 и 4 курса техникума практически совпадают, отличаются лишь более высокими значениями у студентов 4 курса. Наиболее выражены реалистичный и предпринимательский тип и низкие значения по артистическому типу личности. Полученные результаты свидетельствуют о соответствии личности студентов выбранной профессии. Реалистический тип личности направлен на создание материальных вещей, обслуживание технических устройств и технологических процессов. Предпринимательский тип личности выбирает активные профессии с необходимостью постоянно принимать самостоятельные решения, риском.

У студентов вуза на 1-м курсе отмечаются высокие значения по шкале «реалистичный», «предпринимательский» и «конвенциональный», что соответствует выбранной профессии. Высокие значения наблюдаются по профилю «артистический». Возможно, это обусловлено учебно-

воспитательным процессом, который является неотъемлемой частью жизни студента и требует креативности, творчества, артистичности.

Далее рассмотрим результаты, полученные при опросе. На вопрос: «Какие из следующих обстоятельств имели для вас наиболее существенное значение при поступлении в учебное заведение?» у студентов 1 курса ответы распределились следующим образом: на 1-м месте - Интерес к будущей профессии, ее полезность и значимость для общества, на 2-м месте - Перспектива получить престижную и высокооплачиваемую профессию, на 3-м месте - Получить высокий уровень знаний. На последнем курсе у студентов на 1-м и 2-м месте идентичные мотивы, что и у первокурсников, а на 3-м месте выходит мотив - Получить диплом.

У студентов 1-го и 4 курса Вуза иерархия мотивов одинакова на 1-е место выходит «Перспектива получить престижную и высокооплачиваемую профессию», на 2-м месте располагается «Интерес к будущей профессии, ее полезность и значимость для общества» и на 3-м месте – «Получить диплом».

На вопрос «Хорошо ли вы представляете себе требования к уровню вашей подготовки как будущего выпускника вуза по избранной профессии?» студенты 1 и 4 курса техникума ответили: «Полностью представляю» и «Скорее представляю, чем не представляю». У студентов 1 курса вуза превалирует ответ «Не очень представляю», что может быть обусловлено тем, что студенты еще практически незнакомы с профессиональным блоком дисциплин и имеют поверхностные знания о профессии, деятельности которой они будут заниматься. У студентов 4 курса превалирует ответ: «Скорее представляю, чем не представляю».

На вопрос «Какие факторы негативно влияют на ваше желание учиться?» большинство студенты всех исследуемых курсов отвечают: Неуверенность в значимости изучаемого материала для будущей профессиональной деятельности.

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми переменными мы провели корреляционный анализ и выявили следующее. В обеих выборках отмечается положительная корреляционная взаимосвязь между перспективой получить престижную высокооплачиваемую профессию и потребностью в четко структурированной работе, в стабильности и безопасности, т.е. в представлениях студентов престижная высокооплачиваемая профессия дает ощущение стабильности и безопасности. Положительная корреляция наблюдается между показателем реалистический тип личности, который проявляется в интересе к данной профессии, в технических способностях и желании работать и развиваться в данной профессии. Отрицательная взаимосвязь отмечается между артистическим типом личности и желанием работать по обучаемой специальности, что является закономерным, т.к. проявляется в несоответствии способностей, интересов и содержания будущей профессии. Положительная взаимосвязь отмечается между существующими представлениями о требованиях к уровню подготовки как будущего выпускника вуза по избранной профессии и желанием работать в данной профессии, т.е. чем четче у студентов образ профессионала, профессионально-важных качеств и содержания будущей деятельности тем выше у них профессиональная мотивация.

Таким образом, существуют общие тенденции в изменении мотивации и профессиональных предпочтений студентов технических специальностей СПО и Вуза, а также отмечаются некоторые особенности, обусловленные разными специальностями, учебно-воспитательным процессом в учреждении.

Библиографический список

1. Поваренков Ю.П. Системогенетический подход к определению понятия «субъект профессионального пути» // Эффективность образования: история и современность: Материалы 60-й международной научной конференции «Чтения Ушинского» 2-3 марта 2006г. Часть 2. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им.К.Д. Ушинского, 2006. С. 92-101.
2. Трандина Е.Е. Становление профессиональной идентичности – одно из условий повышения эффективности профессионального образования в вузе // Высшее образование для XXI века XII Международная научная конференция. 2015 г. С.23
3. Трандина Е.Е. Становление профессиональной идентичности студентов Вуза // монография Вологда, 2014 г. 188 с.
4. Трандина Е.Е. Формирование учебной и профессиональной мотивации студентов // Вузовская наука - региону материалы Шестой Всероссийской научно-технической конференции: в 2 томах. Федеральное агентство по образованию, Правительство Вологодской области, Вологодский государственный технический университет; ответственный редактор Плеханов А. А.. 2008. С. 564-566.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Изд-во «Наука», 1982. 185 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК ХАРАКТЕРИСТИК, УЧИТЫВАЕМЫХ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

А.А. Туниянц

ст.преп. кафедры психологии филиала МГУ в г. Ташкенте
Узбекистан, Ташкент

Аннотация. В статье обсуждаются современные тенденции в профессиональном становлении личности, отмечается значимость профессиональной Я-концепции как источника профессионального самоопределения. Ставится вопрос о том, как соотносятся воспринимаемые подростком качества своей личности и предпочитаемые мотивы и ценности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная Я-концепция, карьерные ориентации, личностная типология К.Г. Юнга.

Начиная с 1960х годов, развитые страны запада переходят на новый экономический этап, обозначенный термином «постиндустриальное общество» и характеризующийся выдвиганием на первый план производства услуг (а не товаров), использованием наукоемких технологий и повышением роли исследований в развитии экономики. Профессиональная трудовая деятельность в этих условиях все больше становится связанной с передачей и обработкой информации, разработкой инновационных решений и требует от специалиста постоянного роста компетентности, гибкости мышления, обучения на всех этапах профессионального развития и готовности при необходимости изменить специализацию или расширить круг функциональных обязанностей. Кроме того, постоянные изменения на рынке труда в целом и в отдельных компаниях затрудняют прогнозирование профессиональной карьеры, в связи с чем на сегодняшний день принято говорить не о выборе профессии, а о профессиональном самоопределении, подразумевая активность субъекта, принятие им ответственности за достижение самореализации и готовность к постоянному развитию профессионального мастерства [1].

Вопрос карьерного продвижения специалиста в настоящее время корректнее ставить не как «планирование карьеры», а как «управление карьерой» - активное выстраивание и изменение траектории профессионального движения с учетом внутри и вне организационной реальности, а также собственных ожиданий и притязаний в отношении профессиональных достижений. Возможность реализовывать на занимаемой должностной позиции собственные интересы, ценности, личностный потенциал, по мнению Д.Сьюпера, приводит к удовлетворенности работой и является важной составляющей переживания субъективного благополучия в целом [3].

Базисом для выстраивания профессионального маршрута при этом считается представление специалиста о своей личности – «профессиональная Я-концепция». Как часть этого конструкта Э.Г. Шейн рассматривает мотивационно-ценностный аспект построения карьеры – «карьерные ориентации». Это система установок, направляющих активность субъекта при построении карьеры с учетом предпочитаемых форм реализации карьерных достижений, типов профессиональных функций и норм, а также собственных потребностей и ценностей. Карьерные ориентации отражают личностные смыслы субъекта в профессиональной деятельности, исходя из них, специалист составляет и оптимизирует конкретные карьерные цели [2].

В качестве элементов в структуре карьерной ориентации Э.Г. Шейн выделяет представления субъекта о своих способностях, потребностях и ценностях. В разработанном им опроснике «Карьерные ориентации» различаются следующие варианты профессиональных устремлений, которые могут быть реализованы в различных сферах труда: профессиональная компетентность (потребность повышать качество выполнения своей работы, ориентация на мастерство), управленческая компетентность (желание руководить людьми и организационными процессами), автономия (стремление самостоятельно планировать свой режим работы и быть свободным от формальных организационных требований), стабильность места работы (предпочтение работы в компании, доказавшей свою надежность) и места жительства (нежелание находиться в разъездах в связи с работой), служение (потребность реализовывать в работе свои мировоззренческие установки, гуманистические принципы и пр.), вызов (предпочтение сложных задач и соревновательных ситуаций, в которых можно продемонстрировать собственное превосходство),

интеграция стилей жизни (стремление гармонизировать соотношение личной жизни и профессиональной деятельности), предпринимательство (желание работать на себя, создавая что-то) [2].

Карьерные ориентации формируются, начиная со школьного возраста, в процессе поиска ответов на вопросы «Чем я хочу заниматься, кем быть?» и «Чего я хочу добиться в будущем?». Впоследствии на протяжении всего профессионального развития эти представления корректируются, адаптируются в зависимости от внешних обстоятельств и под воздействием социального окружения. Представляется важным исследование карьерных ориентаций подростков, поскольку знания в этом вопросе могут помочь оптимизировать активный процесс становления реалистичных, устойчивых и интегрированных представлений о себе и собственных профессиональных предпочтениях [4].

Отмечается, что предпочтение разных направлений карьерного развития связано с личностными особенностями, например, с традиционного диагностируемыми в профориентационной работе типами личности по классификации К.Г. Юнга. В разработанном для выявления этих типов личности опроснике И. Майерс и К. Бриггс различают следующие дихотомии: экстраверсию (экстенсивное освоение окружающей среды, потребность в контактах) – интроверсию (интенсивное осмысление мира, стремление к уединению), сенсорику (опора на чувственный опыт при познании, ориентация на факты) – интуицию (познание через абстракцию - метафоры, теории), мышление (вынесение суждений на основе рационального анализа) – чувство (учет этической, моральной стороны обсуждаемых вопросов, гуманизм и эмпатия), решение (стремление к определенности, структурированности жизни, планирование и размеренность) – восприятие (спонтанность, открытость новой информации, предпочтение действовать по обстоятельствам) [5].

Целью проведенного эмпирического исследования была проверка наличия связей между личностными особенностями и карьерными ориентациями подростков, находящихся на разных этапах профессионального развития. Был проведен опрос 88 человек, разделенных на две группы по критерию актуальности ситуации профессионального выбора – учащиеся 7-8 классов (13-15 лет) – 23 девочки и 24 мальчика и учащиеся 9-10 классов и первого курса колледжей/лицеев (15-17 лет) – 22 девочки и 19 мальчиков.

Для опроса использовались две методики: 1. Опросник карьерных ориентаций Э.Г. Шейна, адаптация В.А. Чикер; 2. Типологический опросник Майерс-Бриггс.

Обработка полученного массива данных была начата с описательной статистики для выявления особенностей проявления измеренных характеристик в каждой из подгрупп. Показатели асимметрии и эксцесса по личностным особенностям в обеих группах имеют значения около одной стандартной ошибки или меньше – то есть выраженной специфики не обнаруживается, за исключением экстраверсии (эксцесс = -1,126 при стандартной ошибке 0,681) и мышления (эксцесс = -1,005 при стандартной ошибке 0,681) в младшей возрастной группе. Эти значения показывают, что среди подростков в возрасте 13-15 более ярко проявляется предпочтение одного из полюсов в парах экстраверсия-интроверсия и мышление-чувствование, в то время как по другим личностным характеристикам большинство подростков и в старшей, и в младшей группе обладают примерно в равной степени чертами каждого из полюсов. Возможно, приобретение социального опыта в более старшем возрасте приводит к тому, что подросток перестает занимать категоричную позицию в вопросах, которые связаны со взаимодействием с людьми. Для большей части карьерных ориентаций показатели асимметрии и эксцесса не превышают двух стандартных ошибок, что можно прокомментировать как отсутствие какой-то выраженной специфики в этих параметрах у обеих групп. Примечательно, что в младшей группе есть тенденция высоко оценивать значимость такой карьерной ориентации как «стабильность места работы» (асимметрия = -1,132; эксцесс = 1,694). Можно предположить, что это обусловлено тем, что ребята, учащиеся в 7-8 классах, с одной стороны еще мало осведомлены об актуальных тенденциях на рынке труда и в частности о том, что профессионалу часто нужно быть гибким, мобильным и готовым к смене сферы деятельности, а с другой стороны пока не достаточно уверены в себе и стремятся оказаться под опекой и защитой большой надежной организации. Кроме того, в обеих группах преобладают более высокие оценки значимости карьерной ориентации «служение» (в младшей группе асимметрия = -0,948; эксцесс = 0,338; в старшей группе асимметрия = -1,041; эксцесс = 1,543). Это не вполне согласуется с мнением, что ценности современных молодых людей диктуются рыночной экономикой [4] и предполагают прагматичность и стремление к личной выгоде. Возможно, в 13-17 лет мировоззрение подростка отличается некоторый идеализм, но стремление быть полезным людям и работать ради высокой цели по крайней мере в этом возрасте у молодых людей заметно прослеживается.

Для того, чтобы проверить, есть ли различия в выраженности личностных особенностей и карьерных ориентаций в двух возрастных группах или их можно рассматривать как единую выборку, был проведен тест Манна-Уитни. По большинству параметров не было обнаружено значимых разли-

чий, за исключением карьерной ориентации «стабильности места работы» ($p = 0,005$), которая оказалась более важна для младшей группы.

Проверка нормальности распределения продиагностированных характеристик на всей выборке ($N = 88$) тестом Колмогорова-Смирнова показывает допустимость параметрических методов обработки (только в отношении экстраверсии получено околочитическое значение $p = 0,099$).

Для проверки связи личностных особенностей и карьерных ориентаций подростков вычислялся коэффициент корреляции Пирсона. Экстраверсия оказалась значимо положительно связана с карьерной ориентацией «управленческая компетентность» ($r = 0,355$; $p = 0,0007$) и отрицательно – со стремлением сохранять стабильность места жительства ($r = -0,238$; $p = 0,026$). Кроме того, на уровне тенденции выявлена положительная связь экстраверсии и карьерной ориентацией «предпринимательство» ($r = 0,204$; $p = 0,057$). Полученные результаты согласуются с выявленными ранее связями на выборке юношеского возраста [2]. Можно предположить, что экстраверсия выступает базой для комфортной реализации перечисленных мотивов за счет того, что связана с большей эмоциональной устойчивостью, верой в себя и готовностью отстаивать свою линию действий, а также широтой интересов.

Чем сильнее у подростка выражена опора на сенсорику при работе с информацией, тем больше для него важна стабильность места работы ($r = 0,349$; $p = 0,0008$), что также согласуется с данными, полученными на выборке старшего возраста [2]. Стремление тщательно проанализировать все детали, опираясь на факты, и предпочтение известного, свойственные сенсорикам, вероятно, приводят к тому, что для подростка приобретают существенное значение объективные характеристики организации, с которой будет заключен трудовой договор.

Чувствование как личностное свойство учитывать эмоциональную, морально-этическую сторону вопроса при принятии решений на уровне тенденции связано с важностью карьерной ориентации «интеграция стилей жизни» ($r = 0,204$; $p = 0,057$), причем подобная связь не была обнаружена ранее [2]. Можно предположить, что чувствование реализуется по сути как учет более широкого спектра факторов при принятии решений, что в свою очередь делает человека более внимательным к любым контекстам и проявляется, в том числе, например, как учет того, как работа будет сказываться на личной жизни.

Поскольку большая часть связей личностных особенностей и карьерных ориентаций, полученных на выборке юношеского возраста [2] не воспроизводится на подростках, можно предположить, что при переходе от выбора профиля обучения к получению профессионального образования происходят существенные изменения в «профессиональной Я-концепции», изучение которых представляется перспективным с точки зрения развития проблематики профессионального самоопределения.

Библиографический список

1. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Научно-прикладные основания профориентации: теория и практика // Сибирский психологический журнал. 2014. № 52. С. 67-78.
2. Жданович А.А. Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» Э.Г. Шейна и его стандартизация на студенческой выборке // Психологический журнал. 2007. № 4. С. 4-22.
3. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для академического бакалавриата / под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. М.: Издательство Юрайт, 2014. 622 с.
4. Цариценцева О.П. Динамика карьерных ориентаций в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. №12. С. 21-25.
5. Шалаева Т.И. Использование типологического опросника Майерс-Бриггс в практике работников службы занятости. Методическое пособие. Саратов: ПМУЦ, 2002. 49 с.

УДК 159.9.07

ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ У УЧИТЕЛЕЙ ИЗ ШКОЛ С РАЗНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕЙТИНГОМ

Р.М. Хусаинова

к.пс.н., доцент кафедры педагогической психологии КФУ
Россия, Казань

Аннотация. Актуальность исследования феномена прокрастинации в педагогической деятельности обусловлена социальным запросом и призвана обосновать необходимость психологического сопровождения педагогов в профессии. Статья освещает особенности взаимосвязи показателя «прокрасти-

нация» с показателями Качества жизни и показателями психологической устойчивости к профессиональным проблемам у учителей из школ с разным образовательным рейтингом. Проведенное исследование показало, что в обеих группах прокрастинация влияет на профессиональную активность. При этом в группе учителей из школ с высоким образовательным рейтингом, показатель «прокрастинация» существенно влияет на психологическую и социальную сферы Качества жизни.

Ключевые слова: прокрастинация, учитель, профессиональная активность, качество жизни, образовательный рейтинг.

Феномен прокрастинации, изучаемый в последние годы очень активно, осознается субъектом как негативное эмоциональное переживание, в процессе которого возрастает тревожность и чувство вины. Как уже выяснено, это явление затрагивает любую сферу деятельности. Основными областями проявления прокрастинации выделяют учебную деятельность (академическая прокрастинация), профессиональную деятельность и здоровьесбережение [**Ошибка! Источник ссылки не найден., Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Современное общество предъявляет к работнику ряд требований, которые основываются на профессиональной компетентности, самостоятельности, ответственности, обучаемости сотрудника. Соответственно, значительная часть исследований посвящена изучению прокрастинации в различных профессиональных группах. Таким образом, прокрастинация, описываемая изначально как проблема личности, все больше выходит на первый план и становится проблемой общества.

Анализ публикаций относительно проявления прокрастинации в педагогической деятельности позволяет утверждать, что в зарубежных исследованиях данный вопрос описан более разносторонне, нежели в отечественных. На выборке учителей начальной школы он освещался в контексте особенностей проявления и умению с ним справиться [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Отдельно изучался вопрос взаимосвязи прокрастинации с профессиональным стрессом у учителей. Описаны особенности взаимосвязи между прокрастинацией и удовлетворенностью работой учителя [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Результаты показали значимую отрицательную корреляцию между прокрастинацией и удовлетворенностью работой. На основании полученных результатов авторы делают вывод о том, что прокрастинация в деятельности учителя проявляется как негативное, имеющее саморазрушающий характер явление.

Среди отечественных исследователей Н.Н.Карловской и И.Л.Шистаковой изучалась взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма у учителей [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Опираясь на утверждение В.С.Ковылина [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] о том, что «прокрастинация — это, своего рода, выражение эмоциональной реакции на планируемые или необходимые дела» мы предположили, что феномен прокрастинации возможен как проявление сопротивления той реальности, которая создается вокруг учителей в современной школе. Не секрет, что часто выполняемые учителями дела являются срочными и не запланированными, а важные, но не срочные, так и остаются не начатыми.

Научной задачей, решаемой в рамках данной статьи, стал вопрос выявления взаимосвязи прокрастинации с показателями профессиональной активности у учителей из школ с высоким и низким образовательным рейтингом.

Для реализации исследования был подготовлен пакет методик: 1) методика Б. Тукмана «Шкала общей прокрастинации» (General Procrastination Scale, B.Tuckman, TGPS, адаптирована в 2009 году Т.Л.Крюковой); 2) Мельбурнский Опросник Принятия Решений (МОПР) адаптированный Корниловой Т.В. в 2013 и направленный на диагностику индивидуального стиля принятия решений; 3) опросник поведения и переживания, связанного с работой AVEM, разработанный У.Шааршмидтом и А.Фишером, адаптированный Т.Ронгинской [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]; 4) опросник «ВОЗКЖ-100», русскоязычная версия которого валидизирована ВОЗ в 2005 г. Является инструментом для оценки меры благополучия обследуемого и его удовлетворенности разными аспектами жизнедеятельности. С помощью опросника осуществляется оценка шести крупных сфер КЖ: физические функции, психологические функции, уровень независимости, социальные отношения, окружающая среда и духовная сфера, а также напрямую измеряется восприятие респондентом своего качества жизни и здоровья в целом. Помимо шести крупных сфер, опросник включает 24 субсферы.

Феномен прокрастинации изучался на основании анализа взаимосвязей показателей «общая прокрастинация» из методики Б.Тукмана и «прокрастинация копинг» из методики МОПР с показателями качества жизни и профессиональной активностью учителей.

На основе данных Росстата по Республике Татарстан, были выделены две группы муниципальных районов по критериям «максимальное» (1 группа) и «минимальное» (2 группа) выраженное значение по параметру «образовательный рейтинг школы». Таким образом, в исследовании приняли участие учителя двух муниципальных районов РТ в количестве 74 человек в возрасте от 25 до 66 лет. Процедура исследования включала тестирование; для обработки использовалась программа статистической обработки данных IBM SPSS Statistics версия 22.

На основе корреляционного анализа данных двух изучаемых групп, нами были выявлены связи показателя «прокрастинация», при $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$.

Так, в 1 группе показатель «прокрастинация» имеет 4 взаимосвязи: 3 прямые с показателями «избегание» ($r = 0,429$; при $p \leq 0,01$), «сверхбдительность» ($r = 0,364$; при $p \leq 0,05$), РТ (Тенденция к отказу в ситуации неудачи) ($r = 0,333$; при $p \leq 0,05$); одну обратную с показателем ОР (Активная стратегия решения проблем) ($r = -0,364$; при $p \leq 0,05$) (рисунок 1).

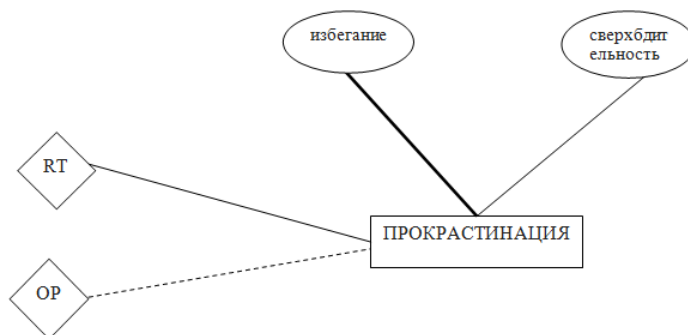


Рисунок 1. Корреляционные взаимосвязи показателя «прокрастинация» в группе учителей из школ с высоким образовательным рейтингом

Примечание. Толстые прямые и пунктирные (обратные) линии - $p \leq 0,01$; тонкие прямые и пунктирные (обратные) линии - $p \leq 0,05$.

Таким образом, с увеличением значения показателя «Прокрастинация» повышается тенденция оставлять принятие решений другим людям или искать решение вопроса импульсивно, в ситуации дефицита времени. При этом будет выше склонность примирения к неудаче и отказу от дальнейшего преодоления трудности, совместно с ростом пессимистичности по отношению к возникающим проблемам.

Анализ корреляционных связей показателя «прокрастинация» как копинг стратегии (методика МОПР) показывает, что количество взаимосвязей увеличилось с 4 до 16 (рисунок 2).

Остались так же взаимосвязи на высоком уровне значимости с показателями «избегание» ($r = 0,562$; при $p \leq 0,01$), «сверхбдительность» ($r = 0,472$; при $p \leq 0,01$). Фиксируем 2 взаимосвязи с факторами профессионального поведения ВЕ (профессиональные притязания) ($r = 0,379$; при $p \leq 0,05$), IR (внутреннее спокойствие и равновесие) ($r = -0,339$; при $p \leq 0,05$) и 12 отрицательных взаимосвязей с показателями Качества жизни: G (общее качество жизни и состояние здоровья) ($r = -0,456$; при $p \leq 0,01$), F4 (положительные эмоции) ($r = -0,374$; при $p \leq 0,05$), F6 (самооценка) ($r = -0,338$; при $p \leq 0,05$), F8 (отрицательные эмоции) ($r = -0,470$; при $p \leq 0,01$), F10 (способность выполнять повседневные дела) ($r = -0,563$; при $p \leq 0,01$), F13 (личные отношения) ($r = -0,345$; при $p \leq 0,05$), F17 (окружающая среда дома) ($r = -0,438$; при $p \leq 0,01$), F18 (финансовые ресурсы) ($r = -0,519$; при $p \leq 0,01$), F19 (медицинская и социальная помощь) ($r = -0,330$; при $p \leq 0,05$), F21 (возможности для отдыха и развлечений и их использование) ($r = -0,409$; при $p \leq 0,05$), а так же со сферами «Психологическая сфера» ($r = -0,409$; при $p \leq 0,05$), «Окружающая среда» ($r = -0,424$; при $p \leq 0,05$).



Рисунок 2. Корреляционные взаимосвязи показателя «прокрастинация КОПИНГ» в группе учителей из школ с высоким образовательным рейтингом

Итак, у учителей 1 группы, с увеличением профессиональных притязаний снижается субъективное ощущение стабильности и спокойствия, увеличивается склонность к откладыванию неприятных и трудных дел, при этом формируется тенденция перекладывать ответственность за принятие решений на других людей, а в случае невозможности переложить ответственность, решения принимаются импульсивно. Такая ситуация отрицательно влияет на психологическую составляющую качества жизни: на мысли и чувства относительно собственного будущего; чувство собственной ценности как личности и профессионала; на возможность заботиться о себе и быть независимым от помощи других; на способность и возможность устанавливать и поддерживать эмоциональную близость с другими людьми; а так же на возможность для отдыха и восстановления.

В данной группе прокрастинация взаимосвязана также и с социальными параметрами жизни: факторами окружающей среда дома, финансовые ресурсы и медицинская/социальная помощь.

В целом, анализ взаимосвязей изучаемого показателя «прокрастинация» свидетельствует о взаимозависимости как с психологическими и социальными параметрами качества жизни учителя, так и с факторами поведения и переживания, связанными с работой.

Анализ корреляционных связей у учителей 2 группы, показал несколько иную картину. Общая прокрастинация имеет 4 взаимосвязи, 2 из которых соответствуют общей тенденции, которая была обнаружена в первой группе (рисунок 3) – это прямая взаимосвязь с показателями «избегание» ($r = 0,407$; при $p \leq 0,05$), «сверхбдительность» ($r = 0,322$; при $p \leq 0,05$).



Рисунок 3. Корреляционные взаимосвязи показателя «прокрастинация» в группе учителей из школ с низким образовательным рейтингом

Две другие взаимосвязи относятся к сфере окружающей среда, а именно к субсферам F19 (финансовые ресурсы) ($r = 0,361$; при $p \leq 0,05$) и F22 (окружающая среда вокруг) ($r = 0,409$; при $p \leq 0,05$).

Откладывание принятия решений у учителей в данной группе субъективно ощущается как увеличение финансовых ресурсов и улучшение окружающей среды вокруг. Возможно, учителя из данной группы вынуждены откладывать дела на основном рабочем месте с тем, чтобы поработать в другом месте. Либо потребность в здоровом и комфортабельном стиле жизни сознательно регулируется временными рамками, и тогда это сознательное управление своими временными ресурсами для улучшения Качества жизни.

Анализ корреляционной плеяды показателя прокрастинация как копинг стратегии (методика МОПР) с изучаемыми параметрами подтверждает наше предположение. «Прокрастинация копинг» имеет, как и в предыдущей плеяде, 4 взаимосвязи, 2 из которых так же с показателями «избегание» ($r = 0,633$; при $p \leq 0,01$).и «сверхбдительность» ($r = 0,374$; при $p \leq 0,05$), а следующие две связаны с двумя факторами профессионального поведения – DF (способность сохранять дистанцию к работе) ($r = -0,386$; при $p \leq 0,05$). RT (тенденция к отказу в ситуации неудачи) ($r = 0,603$; при $p \leq 0,01$) (рисунок 4). При этом мы не обнаружили взаимосвязи с показателями Качества жизни.

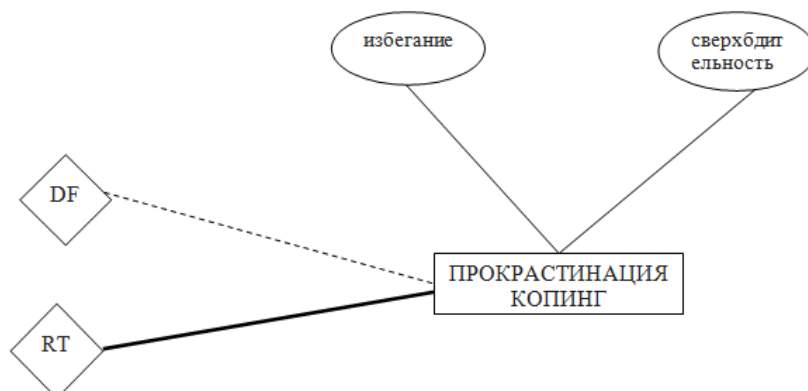


Рисунок 4. Корреляционные взаимосвязи показателя «прокрастинация КОПИНГ» в группе учителей из школ с низким образовательным рейтингом

Таким образом, взаимосвязи прокрастинации как копинг стратегии помогают определить типы поведения учителей в ситуациях предъявления им профессиональных требований, а именно: у учителей сформирована стратегия к отказу от преодоления трудностей в профессии, однако при этом уменьшается способность «отключиться» и «дистанцироваться» от работы. И в дальнейшем данная ситуация может привести к росту профессиональной неудовлетворенности.

Итак, в обеих группах показатель «прокрастинация» на высоком уровне значимости имеет положительную взаимосвязь с показателями «избегание» и «сверхбдительность». Учителям свойственно откладывать решение проблем, что влечет за собой значительное напряжение за дальнейшие последствия нерешительных действий.

В 1 группе учителей «прокрастинация» имеет тесные взаимосвязи, как с показателями Качества жизни, так и с показателями профессионального поведения. С увеличением значения прокрастинации будет увеличиваться тенденция к отказу преодоления профессиональных проблем, склонность к примирению с ситуацией неудачи и уменьшается оптимистичная установка на появляющиеся проблемы и профессиональные задачи, уменьшается субъективное ощущение внутреннего спокойствия и равновесия. Взаимосвязи прокрастинации с показателями Качества жизни отрицательные и затрагивают «психологическую сферу», сферу «окружающая среда», сферу «социальные отношения».

Во 2 группе учителей прокрастинация имеет тесные взаимосвязи с показателями профессионального поведения. При увеличении прокрастинации уменьшается способность сохранять дистанцию к работе, но увеличивается тенденция к отказу от преодоления проблем в случае неудачного их решения. Из показателей Качества жизни существует взаимосвязь с 2 субсферами «Медицинская и социальная помощь» и «Окружающая среда вокруг», напрямую не связанных с профессиональной деятельностью.

Итак, в обеих группах прокрастинация влияет на профессиональную активность. При этом в группе учителей из школ с высоким образовательным рейтингом, изучаемый показатель существенно влияет и на психологическую и социальную сферы Качества жизни.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-29-02092 офи_м.

Библиографический список

1. Abbasi I. S., Alghamdi Nawal G. The Prevalence, Predictors, Causes, Treatments, and Implications of Procrastination Behaviors in General, Academic, and Work Setting. // International Journal of Psychological Studies. 2015. V. 7. No. 1. P.59-66. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v7n1p59>
2. Marcela Verešová Procrastination, Stress and Coping among Primary School Teachers. // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2013. V. 106. P. 2131-2138.
3. Mohsin F. Z., Ayub N. The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers // Japanese Psychological Research. 2014. V. 56. №. 3. С. 224-234.
4. Баранова Р.А., Карловская Н.Н. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности у студентов с разной академической успеваемостью / Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (9–10 окт. 2008 г. Омск). Изд-во Ом. гос. ун-та. 2008. С. 17–21.
5. Карловская Н.Н., Шистакова И.Л. Взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма у учителей / Личность в трудных жизненных ситуациях как актуальное научное направление копинг исследования в России: Материалы Всерос. науч. практ. конф. (Омск, 12—13 ноября 2009 г.). Изд-во Ом. гос. ун-та. 2009. С. 127—130.
6. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие». – 2013. - №2, С. 22-41 www.humjournal.ru, (дата обращения: 27.03.2018).
7. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях// Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №3. – С. 85-95.

УДК 37.035

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК РЕГУЛЯТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ТРУДА

Е.А. Шмелева

д.пс.н., профессор кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала ИвГУ
Россия, Шуя

П.А. Кисляков

д.пс.н., заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии РГСУ
Россия, Москва

Т.С. Стрункина

аспирант Шуйского филиала ИвГУ
Россия, Шуя

Аннотация. Представлены результаты исследования социокультурных потребностей студентов Ивановской области сквозь призму их профессионального становления. Охарактеризован фактор социокультурных потребностей, состоящий в профессиональном саморазвитии. Выявлена достоверная взаимосвязь между потребностью в профессиональном саморазвитии и личностной и социальной идентичностью. Показано, что формирование и развитие идентичности в своей профессиональной роли происходит в процессе удовлетворения социокультурных потребностей в получении образования; в культуре общения; в получении новой информации; в профессиональном росте; в работе по профессии.

Ключевые слова: социокультурные потребности, студенческая молодежь, идентификация, профессиональное становление.

Профессиональное развитие – многофакторное явление, характеризующее становление личности, психологические закономерности профессионального обучения и воспитания, возрастные особенности субъектов профессионализации, обеспечивающее обретение субъектом возможности про-

дуктивно решать задачи в существующих для него условиях профессиональной деятельности [5]. Согласно концепции В.Д.Шадрикова, изучение профессиональной деятельности целесообразно осуществлять на различных уровнях, в т.ч. личностно-мотивационном, где предметом анализа наряду с другими мотивационными образованиями (интересами, притязаниями, социальными ролями и т.д.) выступают потребности личности как субъекта труда [4].

Модели поведения и когнитивные структуры, формирующиеся в процессе взросления, профессионального самоопределения и социализации студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности базируются на присущих человеку потребностях: биологических, социальных, культурных, духовных и др., задавая вектор его профессионального развития. В связи с этим потребности можно изучать с точки зрения регулятивной функции профессионального развития.

Социокультурные потребности личности представляют собой синтез социальных потребностей человека в продуктах общественной жизни и культурных потребностей – внутренних побуждений человека к реализации своего творческого потенциала, к созданию и освоению культурных ценностей, этических и эстетических представлений и идеалов, к обретению разноплановых знаний о мире. Социокультурные потребности – это особый вид синтетических потребностей, обусловленный подчинением индивида системе социальных связей и культурных норм и ценностей, характеризующийся стремлением человека найти отражение культуры общества в своем бытии через непосредственное взаимодействие с социумом [6].

Социокультурные потребности студенческой молодежи определяются рядом факторов, выявленных нами в ходе факторного анализа [2].

Национально-гражданская идентичность отражает патриотическое отношение к стране (гордость за страну), желание сохранить ее культуру (потребности в сохранении традиций общества, его институтов и ценностей; в следовании нормам нравственности) и защищать свой гражданский статус (в принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям; в защите интересов Родины и своего народа). *Профессиональное саморазвитие* отражает потребность профессионального развития и саморазвития в виде получения образования и новой информации, профессионального роста, культуры общения и работы по профессии. *Социальное восприятие* или *рефлексия* как фактор получения положительной обратной связи от окружающих и от общества (потребности в принятии обществом, в уважении другими людьми, в заботе со стороны близких людей). *Приобщение к культуре общества* отражает потребности в изучении и принятии культуры социума (в посещении культурно-развлекательных центров, посещении театров, в чтении). *Семейные ценности* свидетельствует о наличии группы потребностей, охваченных принятием личностного смысла создания и содержания семьи, представленных потребностями в работе, в создании семьи, в воспитании детей [3].

При низком уровне социокультурных потребностей у молодежи не ощущается необходимость в удовлетворении потребностей в семье, традиционных ценностях, профессиональном саморазвитии, социальной рефлексии, приобщения к культуре общества. Представленные потребности могут быть частью определенной жизненной задачи или косвенно касаться этих задач. Студенты с низким уровнем социокультурных потребностей не испытывают нужды в создании семьи и воспитании своих детей, их поведение не направлено на сохранение традиций общества и следование нормам нравственности. Они не стремятся к овладению профессиональными знаниями, навыками и компетенциями, им неинтересно посещение культурных мест, они не испытывают чувства патриотизма и слабо реагируют на мнение общества. Такая молодежь ощущает себя автономной самостоятельной единицей, не привязанной к потребности в заботе со стороны близких.

Средний уровень социокультурных потребностей студенческой молодежи предполагает ориентированность на удовлетворение потребностей в семье и традиционных ценностях, в реализации патриотических идей, профессиональном саморазвитии, посещении культурных мест и мероприятий, социальной рефлексии. В системе жизненных ориентиров молодежи социокультурные потребности напрямую связаны с конкретными задачами, но не с главной жизненной целью. Изучаемые потребности могут лишь касаться главной жизненной цели, быть частью ее. Для таких студентов социокультурные потребности занимают промежуточное место. Они не отрицают их полностью, но и не ставят на первое место. Желание в создании семьи, воспитании своих детей, сохранении традиций общества, следовании нормам нравственности, профессиональном саморазвитии, приобщении к культуре общества, потребность в заботе со стороны близких у студентов существует, но не является актуальным на данном жизненном этапе. Эти потребности возможны как перспективы в будущем.

Высокий уровень социокультурных потребностей вызывает у личности ощущение острой необходимости в их удовлетворении. Постановка жизненных целей непосредственно с ними связана и/или основывается на них. Студенты с высоким уровнем социокультурных потребностей патрио-

тичны, имеют выраженную гностическую потребность, стремятся к приобщению к культуре общества, посещая различные культурно-значимые мероприятия и места. Такая молодежь избирает модель поведения, которая соответствует развитию и сохранению традиций общества, его институтов и ценностей. Молодые люди с высоким уровнем социокультурных потребностей нуждаются в заботе со стороны близких, ориентированы на создание семьи и воспитании своих детей. Они профессионально активны, всесторонне включаются в общественные процессы.

Опрос, проведенный среди студентов вузов Ивановской области, позволил оценить уровень социокультурных потребностей. У 43,81% молодых людей отмечается *высокий уровень выраженности потребности* в профессиональном росте, получении профессионального образования и новой информации. Это означает, что данная группа студентов испытывает сильное желание в удовлетворении этих потребностей, становящееся важной жизненной целью. Профессиональное саморазвитие рефлексивируется, самооценивается как процесс позитивной профессиональной идентификации, выбор обучающего материала производится самостоятельно и целенаправленно.

У 51,77% респондентов эти потребности выражены *на среднем уровне*. Для этой доли студентов профессиональное саморазвитие представляется важной задачей, на решение и достижение которой они ориентированы. Однако образование и саморазвитие не являются для них высшей приоритетной целью. Сфера профессионального саморазвития студентов со средним уровнем выраженности потребностей не имеет рефлексивной стороны, несамостоятельна и часто узконаправленна и произвольна.

Таким образом, 95,58% опрошенных студентов обладают высоким и средним уровнем выраженности потребности в профессиональном росте, получении образования и новой информации.

Только у 4,42% студентов обнаружен *низкий уровень* выраженности потребности в профессиональном саморазвитии. Эту группу составили слабо ориентированные на профессиональное образование студенты, имеющие внешнюю мотивацию на его получение. Для этой категории студентов ценности в получении образования, в профессиональном росте, в получении новой информации не осознаются, студенты не стремятся их удовлетворить. Лишь косвенно возможна их реализация, при удовлетворении других, более важных для данной группы, потребностей.

Такое соотношение по уровням значимости потребности в профессиональном саморазвитии обусловлено особенностями социальной ситуации развития студентов и ведущей сферы жизнедеятельности (получение профессионального образования). Студенческая молодежь вовлечена в учебную деятельность, которая является для них доминирующей. Мотивация продуктивного профессионального саморазвития может быть как устойчивой внутренней, так и внешней, которую постоянно стимулируют различные факторы.

В ходе дальнейшего исследования удалось установить, что социокультурные потребности в профессиональном саморазвитии у студентов взаимосвязаны с идентичностью в их профессиональной роли. Корреляционный анализ позволил выявить достоверную связь потребности *профессионального саморазвития* с позицией «служение» (методика личностной и социальной идентичности А.А. Урбанович). Эта связь может свидетельствовать о том, что, чем сильнее у человека актуализированы потребности профессионального саморазвития, тем более интенсивен процесс его идентификации в своей профессиональной роли. Чем четче представление человека о своей профессиональной роли, тем больше развиты его потребности профессионального самосовершенствования [1]. Идентичность со своей профессиональной ролью является социокультурной потребностью в профессиональном саморазвитии. То есть формирование и развитие идентичности в своей профессиональной роли происходит в процессе удовлетворения социокультурных потребностей в получении образования; в культуре общения; в получении новой информации; в профессиональном росте; в работе по профессии.

Выявленная взаимосвязь «профессиональное саморазвитие – служение» позволяет распространить характеристики идентичности в своей профессиональной роли на человека с высоким уровнем потребностей в профессиональном саморазвитии. Этот человек имеет ясное представление о своих сильных и слабых профессиональных характеристиках, имеет четкие профессиональные планы. Его устраивает собственная профессиональная деятельность, он видит перспективы развития. Взаимосвязь потребностей профессионального саморазвития и позиции идентичности «служение» закономерна и логична. Идентификация с собой с профессионалом неразрывно связана с потребностью развиваться в выбранном направлении, находить удовлетворение в профессиональной деятельности. Профессиональная самореализация личности невозможна без осознания своих потребностей и личностных особенностей.

Таким образом, социокультурные потребности как особый вид потребностей, характеризующиеся стремлением человека найти отражение культуры общества в своем бытии через непосредственное взаимодействие с социумом, представляя синтез социальных потребностей человека в про-

дуктах общественной жизни и культурных потребностей – внутренних побуждений человека к реализации своего творческого потенциала, к созданию и освоению культурных ценностей, этических и эстетических представлений и идеалов, к обретению разноплановых знаний о мире, способны оказывать регулятивное воздействие на профессиональное развитие.

Издание подготовлено в рамках научно-исследовательского проекта при поддержке РФФИ (Грант № 18-413-370002\18 “Социокультурные потребности молодежи в противодействии возникающим угрозам и рискам”).

Библиографический список

1. Стрункина Т.С. Социокультурные потребности как предпосылка профессионального становления субъекта труда на этапе получения профессионального образования личности / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. - С. 296-298.
2. Стрункина Т.С., Шмелева Е.А. Факторная структура социокультурных потребностей студенческой молодежи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 1 (45). С.91-99.
3. Стрункина Т.С., Шмелева Е.А. Социокультурные потребности и социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников // Социализация и реабилитация в современном мире. Сборник научных статей. Под редакцией О.Е.Нестеровой, Р.М.Шамионовой, Л.В.Шиповой, Е.С.Пяткиной, М.Д. Коноваловой. Москва, 2017. С. 597-605.
4. Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. — Ярославль: Верхне-Волжское книжное изд-во, 1976.
5. Шмелева Е.А. Акмеологические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей: монография. Шуя, 2008. 160 с.
6. Strunkina T.S., Shmeleva E.A., Okeansky V.P., Okeansky Z., Romanova A.V. Sociocultural needs of young people as a resource for the formation of national identity // SHS Web of Conferences. 2016. T. 28. С. 01093.

УДК 378.14

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

Е.Г. Шубникова

к.пед.н., доцент кафедры психологии и социальной педагогики ЧГПУ
Россия, Чебоксары

Аннотация. Одним из важнейших направлений педагогической деятельности становится профилактика зависимостей в образовательных организациях, однако до сих пор не определена структура системы базовых компетентностей социальных педагогов в превентивной деятельности. На основе психологической системы деятельности, разработанной В.Д. Шадриковым в рамках теории системогенеза, нами предложена система базовых компетенций профилактической деятельности социальных педагогов, дана их характеристика.

Ключевые слова: социальный педагог, психолого-педагогическое образование, профилактика зависимого поведения, образовательная среда.

Несмотря на принятие «Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года» (2010), «Концепции реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения Российской Федерации на период до 2020 года» (2009 г.), «Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде» (2011) и многих других законодательных документов эффективность превентивной педагогической деятельности остается невысокой. В этих нормативных документах снова и снова ставится вопрос о необходимости подготовки педагогических кадров для профилактической работы среди детей и молодежи, однако ситуация не меняется.

На наш взгляд, причиной этого является отсутствие четких требований к компетентностям педагогов в области превентивной деятельности. В «Концепции профилактики употребления психоактивными веществами в образовательной среде» (2011) указано, что ведущую роль в профилактике употребления психоактивными веществами в образовательной среде является первичная педагогическая профилактика [2].

Несмотря на то, что практически во всех нормативных документах вновь и вновь ставится вопрос о необходимости подготовки педагогических кадров для профилактической работы в образовательной среде, ситуация не меняется. Студенты педагогических вузов часто не знакомы с программами профилактики, не владеют современными технологиями превенции зависимостей в образовательной среде. Сегодня высшие учебные заведения осуществляют обучение студентов на основе ФГОС ВО 3 поколения, который предоставляет вузам возможность самостоятельно разрабатывать вариативную часть подготовки. Для повышения эффективности подготовки студентов к профилактической деятельности в образовательной среде необходимо определение ее содержания на основе профессиональных стандартов педагогов, выделение показателей оценки и уровней готовности к превентивной деятельности среди детей и молодежи.

В исследовании рассматривается подготовка студентов педагогического вуза к профилактике зависимостей в образовательной среде на основе компетентностного подхода. Нами предложена характеристика модели оценки компетентностей будущих педагогов в превенции зависимого поведения детей и молодежи. Мы рассмотрели содержание подготовки будущих педагогов к профилактике зависимого поведения на основе изучения превентивной педагогики, а также проанализированы основные подходы к профилактике аддиктивного поведения в образовательных учреждениях. Нами представлены результаты экспериментального исследования и выявлена эффективность подготовки студентов педагогического вуза к профилактической деятельности с подростками.

В ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в группе профессиональных компетенций в области педагогической деятельности мы бы выделили лишь «способность использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности, учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства» [10]. Группа профессиональных компетенций отражает готовность будущих социальных педагогов к конкретной профессиональной деятельности и не содержит компетенции в области профилактики зависимого поведения детей и подростков. Основное внимание, как мы видим, уделено формированию здорового образа жизни, но сегодня профилактика зависимого поведения составляет отдельное и не менее важное направление превентивной педагогической деятельности. Еще С. В. Березин, К. С. Лисецкий в своих исследованиях указывали на несостоятельность использования принципа формирования здорового образа жизни в профилактике наркомании [5]. В Международных стандартах профилактики также показано, что превенция зависимого поведения детей и молодежи средствами физической культуры и спорта не имеет доказанного профилактического эффекта. Однако в нашей стране он является одним из самых широко используемых методов превентивной деятельности [3].

В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)» в обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего общего образования» выделены 3 трудовые функции: общепедагогическая функция (обучение), воспитательная и развивающая деятельность [10]. Проанализируем их для выявления требований по организации превентивной педагогической деятельности.

В функции «Воспитательная деятельность» педагог должен осуществлять трудовые действия по формированию у учащихся «культуры здорового и безопасного образа жизни». Эти же действия обозначены и в функции «Развивающая деятельность», а также особо отмечены трудовые действия по освоению и применению психолого-педагогических технологий адресной работы с различными категориями детей, в том числе с отклоняющимся поведением, с зависимостью (!) [9; 10]. Однако отметим, что последние действия соответствуют вторичной и третичной видам профилактики социальных отклонений, а первичная вновь заменена формированием здорового образа жизни.

Еще интереснее складывается ситуация с аттестацией педагогов. Во многих регионах Российской Федерации активно используется разработанная В. Д. Шадриковым «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников» [6; 7; 8]. В ее основу положены профессиональные компетенции, выделенные автором на основе разработанной им психологической функциональной системы деятельности в рамках теории системогенеза. В рамках данной теории психологическая система

деятельности состоит из следующих основных функциональных блоков (конструктов): 1) мотивы профессиональной деятельности; 2) цели профессиональной деятельности; 3) программы деятельности; 4) информационная основа деятельности; 5) принятие решений; 6) подсистема профессионально важных качеств; 7) контроль (самоконтроль); 8) коррекция результатов деятельности [6; 8].

Структура и содержание психологической системы деятельности использованы В.Д. Шадриковым в качестве объективного критерия для теоретически обоснованного выявления состава базовых компетентностей любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. Этот подход был положен в основу разработанных автором «Модели специалиста на основе компетентного подхода» и «Профессионального стандарта педагогической деятельности», который не был утвержден. Однако на этой же основе была создана и «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников», которая внедрена и лежит в основе анализа профессиональной деятельности педагогов. Компетенции деятельности, выделенные В.Д. Шадриковым, составили основание для определения соответствующих компетентностей, которыми должны обладать педагоги [6].

Мы считаем, что назрела острая необходимость разработки базовых компетентностей профилактической деятельности педагога. Разработанная В.Д. Шадриковым концепция системогенеза позволяет нам на основе ее ключевого понятия психологической системы деятельности проанализировать различные виды субъект-субъектной деятельности, в том числе и профилактическую. Как справедливо отмечает А.В. Карпов, становятся очевидными перспективы разработки прикладного аспекта концепции системогенеза для других, не менее важных видов профессиональной деятельности, например, управленческой, организаторской, информационной [1].

Признавая большое значение превентивной деятельности педагогов-психологов и социальных педагогов, в учебный план подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и социальная педагогика» в ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» были включены следующие дисциплины для формирования компетентности в области профилактики зависимого поведения детей и молодежи: «Профессиональная деятельность социального педагога в образовании», «Профилактика зависимого поведения детей», «Методика и технология работы социального педагога», «Социально-психологический тренинг», «Методы активного социально-психологического обучения», «Психолого-педагогическая коррекция», «Социально-педагогическое проектирование», «Здоровьесберегающие технологии в образовании», «Социальная защита детства», «Психология стресса» и др. [9; 10].

Мы разработали модель базовых компетенций профилактической деятельности педагогов и их подробную характеристику. Разработка этих компетенций позволили нам провести анализ эффективности подготовки студентов педагогического вуза по профилю «Психология и социальная педагогика» и проанализировать успешность реализации ими профилактической деятельности в образовательной среде во время педагогической практики: 1) компетентность в области личностных качеств; 2) компетентность в постановке целей и задач профилактической деятельности; 3) компетентность в области мотивации поведения (поступков) учащихся на участие в профилактической деятельности отражает качество реализации педагогом задачи мотивирования школьников на участие в профилактической деятельности и мотивации на здоровое поведение без употребления психоактивных веществ; 4) компетентность в области обеспечения информационной основы профилактической деятельности; 5) компетентность в области разработки программ профилактической деятельности; 6) компетентность в области организации профилактической деятельности.

Таким образом, компоненты психологической структуры деятельности, разработанные в теории системогенеза В.Д. Шадрикова, могут быть положены в основу анализа профилактической деятельности педагогов. Теоретическая модель оценки готовности студентов к профилактической деятельности, состоящая из 6 блоков компетентностей, позволяет оценить уровень готовности студентов педагогического вуза к профилактике зависимостей в детской и молодежной среде [4; 6].

Нами проведено обучение студентов теоретическим основам педагогической профилактики зависимого поведения детей и молодежи, а также методам психодиагностики копинг-стратегий детей и уровню их жизнеспособности. В рамках курса «Профилактика зависимого поведения детей» нами были разработаны и проведены занятия по следующим темам: 1) сущность и характеристика понятия «зависимое поведение», его виды и причины; 2) факторы риска и факторы защиты от употребления психоактивных веществ; 3) нормативно-правовая база педагогической профилактики зависимого поведения детей и молодежи; 4) «Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде» (2011): структура и анализ; 5) сущность и характеристика педагогической профилактики зависимого поведения среди детей и молодежи; 6) основные подходы и концептуальные модели профилактики зависимого поведения в

образовательной среде и другие [9; 10]. По результатам обучения все студенты успешно прошли тестирование по курсу. У 12 студентов (63,1 % участников) был выявлен средний уровень, а у 7 человек (36,9 % респондентов) высокий уровень знаний по дисциплине «Профилактика зависимого поведения детей».

Таким образом, мы можем констатировать, что проведенная нами работа привела к повышению показателей сформированности компетентностей в профилактической деятельности у студентов педагогического вуза.

Однако надо отметить, что часто обучение в высшем учебном заведении не направлено на формирование готовности студентов к профилактической деятельности. Поэтому необходимо дальнейшее внедрение представленного опыта работы в образовательный процесс. Для повышения эффективности педагогической профилактики зависимого поведения детей и молодежи необходимо обучение преподавателей, педагогов и студентов педагогических вузов современным педагогическим и психологическим технологиям на основе формирования профессиональных компетентностей в области превентивной педагогической деятельности. Эти компетентности положены нами в основу разработки структуры содержания и оценки эффективности подготовки будущих педагогов к превенции зависимостей подростков в образовательной среде.

Библиографический список

1. Карпов А.В. От психологии деятельности – к психологии деятеля (рецензия на книгу В.Д. Шадрикова «Психология деятельности человека» // Мир психологии. 2014. № 3. С. 119–133.
2. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде. М., 2011. 13 с.
3. Корчагина Г.А., Фадеева Е.В. Необходимость внедрения стандартов первичной профилактики потребления психоактивных веществ в Российской Федерации // Вопросы наркологии. 2013. № 6. С. 220–231.
4. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М. : НИУ-ВШЭ, 2010. – 178 с.
5. Первичная профилактика наркомании / под ред. С.В. Березин, К.С. Лисецкого. – Самара, 2006. – 170 с.
6. Профессионализм современного педагога : методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М., 2011. – 168 с.
7. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. – М. : Логос, 2012. – 223 с.
8. Шадриков В.Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода (на примере педагогической деятельности) // Мир психологии. 2014. №3. С. 105–119.
9. Шубникова Е.Г. Педагогическая профилактика зависимого поведения детей в образовательной среде : опора на ресурсы личности // Социальная педагогика в России. 2015. № 6. С. 25–30.
10. Шубникова Е.Г. Подготовка студентов педагогического вуза к профилактике зависимого поведения в детской и молодежной среде : монография. – Москва : Изд-во «Современное образование», 2014. – 160 с.

УДК 159.92

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Е.А. Кедярова

к.пс.н., доцент базовой кафедры педагогической и возрастной психологии ИГУ
Россия, Иркутск

Н.И. Чернецкая

д.пс.н., профессор базовой кафедры педагогической и возрастной психологии ИГУ
Россия, Иркутск

О.А. Шумовская

перинатальный психолог Поликлиники № 1
Россия, Иркутск

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ценностно-мотивационного компонента как центрального компонента в структуре психологической готовности будущих медицинских работников к профессиональной деятельности. Современные исследователи отмечают, что недостаточная сформированность профессиональных ценностей и мотивов студентов-медиков негативно влияет на учебную мотивацию, кроме того, в некоторых случаях есть тенденция к снижению профессиональной мотивации в ходе получения образования.

Ключевые слова: ценностно-мотивационный компонент, профессиональные ценности, мотивы, психологическая готовность, студенты, медицинские учебные учреждения.

Тенденции развития медицины в настоящее время отражают процессы интеграции естественнонаучного и гуманитарного подходов. Биопсихосоциальная модель здоровья представляет развитие заболевания как результат взаимодействия многообразных факторов, включающих биологический, психологический и социальный уровни. Реализация биопсихосоциального подхода не только отвечает требованиям времени, но и является перспективным направлением подготовки медицинских специалистов. Все чаще исследователи обращают свое внимание на психологическую готовность к профессиональной деятельности как важный фактор в лечебном процессе, который необходимо учитывать в процессе подготовки будущих специалистов [8 с.84; 10 с.85].

Можно отметить ряд авторов, исследующих проблему психологической готовности студентов медицинских образовательных учреждений к профессиональной деятельности (Т.В. Николаева, Е.П. Кораблина), а также проблему психологической готовности к определенным видам деятельности: психолого-педагогической (Т.В. Тагаева), к деятельности в экстремальных ситуациях (Е.А. Дронова, М.В. Еремина), к инновационной деятельности (Л.С. Гавриленко, Т.И. Сердюк).

Большинство современных исследователей рассматривают проблему «готовности» в рамках системного подхода, определяя типы готовности, учитывающие как личностный фактор, так и фактор функционального приспособления психики к конкретной деятельности [2, с.76]. При этом, изучая данную проблему, авторы определяют готовность к деятельности как сложное, многостороннее и многоуровневое образование, имеющее динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости. Выделяют следующие основные структурные компоненты «готовности» к деятельности: ценностно-мотивационный или мотивационный, эмоциональный, когнитивный, операционно-деятельностный [5, с.121; 9 с.62].

При этом ряд исследователей рассматривает ценностно-мотивационный компонент как центральный в структуре психологической готовности к деятельности, являясь направляющим компонентом для формирования эмоционального, когнитивного и других компонентов. Л.М. Емельяненко отмечает, что мотивационная готовность является своеобразным интегральным образованием личности специалиста, проявляющимся в профессиональной деятельности через осознанную реализацию знаний, умений, способностей на основе системы доминирующих мотивов, ценностных ориентаций, установок [4, с.38]. В содержание данного компонента большинство авторов включают ведущие профессиональные ценности, мотивы, интерес к профессии [1; 5, с.121; 9 с.62].

В современной литературе представлены исследования (А.Т. Арасланова, О.И. Комолкина, S. Budhathoki, P. Neiligers, R. Kusurkar и др.), раскрывающие особенности различных аспектов ценностно-мотивационной сферы личности специалистов медицинских профессий на этапе профессионального образования: студентов медицинских вузов [6, с.117; 12; 14; 16], учащихся медицинских колледжей [3; 7, с.105; 13, с.142].

Профессиональная мотивация будущих врачей, по результатам исследования А.А. Фитьмовой, имеет определенные особенности, в зависимости от мотивационного типа: самоактуализирующийся тип (14%) включает стремление к самоактуализации, самореализации в учебной и будущей врачебной деятельности; карьерноориентированный тип (32%) предполагает стремление к высокому социальному статусу, карьере, признанию; интеллектуальноориентированный тип (32%) включает высокий уровень познавательной мотивации, в совокупности с низким интересом к содержанию врачебной деятельности; диффузный тип (21%) включает недифференцированность профессиональных мотивов, низкий уровень познавательной мотивации, несформированность процессов саморегуляции. Анализ результатов эксперимента показал недостаточность сформированности конструктивной профессиональной мотивации будущих врачей. Учет особенностей профессиональной мотивации, по мнению автора, позволяет осуществлять разработку системы стимулов, а также механизмов воздействия на профессиональную мотивацию студентов-медиков с целью инициации активности, увеличения эффективности их учебной деятельности [12].

Изучая проблему профессиональной мотивации студентов медицинского вуза, В.М. Зайцева также отмечает, что только треть испытуемых имеет доминирующий социально значимый, альтруистический мотив - помощь больным людям, остальные учащиеся выбрали такие мотивы, как престиж профессии, научный интерес, получение высшего образования и диплома, советы родителей и т.д. Исследование профессиональной мотивации студентов медицинского вуза, проведенное Д.В. Степаненко, И.С. Степаненко, С.А. Ямашкиным, показало, что у студентов преобладает внешняя отрицательная мотивация, связанная со стремлением избежать осуждения и с потребностью в самозащите (56%); положительная внешняя мотивация отмечается реже (25%), связанная с престижем профессии и материальным достатком; еще реже встречается внутренняя положительная мотивация (18%), связанная с заинтересованностью в профессии врача, с профессиональной самореализацией [11].

Ряд современных публикаций посвящен изучению особенностей и динамики ценностно-мотивационной сферы студентов медицинских среднеспециальных учреждений. Одной из приоритетных ценностей среди студентов медицинского колледжа является здоровье, что важно для специалистов медицинской сферы. Исследование динамики ценностных ориентаций, в том числе профессиональных, у студентов медицинского колледжа не выявило значимых изменений структуры как терминальных, так и инструментальных ценностей в процессе обучения. [7, с.117]. Однако, как показало исследование, проведенное А.О. Аладинской, Е.А. Дьячковой, профессиональная мотивация изменяется более значительно, чем ценностные ориентации. При этом студенты второго курса медицинского колледжа имеют более высокий уровень профессиональной мотивации, по сравнению с четвертым курсом. Кроме того, отмечается, что учебная мотивация также снижается к четвертому курсу. На втором курсе у студентов присутствуют внутренние мотивы профессиональной деятельности, большинство студентов желает работать по специальности, с удовольствием получают профессиональные знания и умения, однако, к четвертому курсу внутренняя мотивация профессиональной деятельности (мотивы помощи людям) значительно снижается, преобладает внешняя отрицательная мотивация (избегание наказаний и критики со стороны руководства и окружающих) [3, с.131]. Наряду с изменением профессиональной мотивации, авторы выявили взаимосвязь определенных ценностей с профессиональными мотивами. Внутренняя профессиональная мотивация чаще связана с ценностями самореализации в профессии, внешняя положительная мотивация связана с личными достижениями и престижем профессии, внешняя отрицательная мотивация - с ценностями, не связанными с профессиональной деятельностью [3, с.130].

Профессиональная мотивация и ценности как центральный компонент в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности оказывает влияние на остальные компоненты готовности (когнитивный, эмоциональный и др.), что подтверждается современными исследованиями. Установлена взаимосвязь конструктивной профессиональной мотивации (интерес к профессии и самореализация) студентов-медиков с хорошей академической успеваемостью, а также низким истощением в процессе обучения [17]. Выгорание же в процессе профессионального обучения имеет взаимосвязь с отсутствием альтруистической профессиональной мотивации (желание помочь людям) [15].

Таким образом, основываясь на исследования ряда авторов, можно заметить, что профессиональная мотивация будущих медицинских работников является недостаточно сформированной. По данным авторов, менее половины студентов учебных медицинских учреждений (по различным данным от 14-30%) демонстрируют конструктивную профессиональную мотивацию, связанную с интересом к профессии врача и желанием помогать людям. Значительная часть студентов имеет менее конструктивную профессиональную мотивацию, связанную с внешней положительной либо отрицательной мотивацией, что негативно сказывается на усвоении учебной программы, выгорании и истощении в процессе обучения, а, следовательно, и на формировании психологической готовности к профессиональной деятельности в целом. Также исследователи установили тенденцию снижения конструктивности профессиональной мотивации в ходе обучения в учебном учреждении (среднее медицинское профессиональное звено), что, возможно, требует дополнительного исследования причин данной ситуации.

В заключение можно отметить, что в целях повышения качества профессионального образования будущих медицинских работников особое внимание должно уделяться психологическому сопровождению учебного процесса, профессионально направленной психологической подготовке как важному условию формирования конструктивных профессиональных ценностей и мотивов.

Библиографический список

1. Бастркова, Е.Г. Профессиональное становление личности медицинского работника среднего звена (На примере медицинской сестры): автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Бастркова Елена Геннадьевна. Калуга. 2003. 206 с. URL <https://www.dissercat.com> (дата обращения: 12.09.2018).
2. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности // Минск: БГУ, 1976. 176 с.
3. Дьячкова, Е.С., Аладинская, А.О. Ценностно-мотивационная сфера студентов медицинского колледжа в процессе личностно-профессионального развития. // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. №4(96), С. 124-131.
4. Емельяненко, Л.М. Формирование у студентов-медиков мотивационной готовности к профессиональной деятельности // Научно-исследовательская работа. 2011. №2. С.35-38.
5. Жукова, В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. № 6. С. 117–121.
6. Зайцева, В. М. Индивидуально-психологические особенности личности студентов и мотивы в выборе врачебной специальности: на материале медицинского вуза: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Зайцева Вера Михайловна. Смоленск.2004. 199 с.
7. Комолкина, О.И., Чернецкая, Н.И. Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. №2. С. 105-117.
8. Кораблина, Е.П., Стоянова, Е.Ю., Грибанова, О.Н. Психологическая готовность к профессиональной деятельности у студентов медицинского колледжа дневного и вечернего отделений // Научное мнение. 2016. №15. С.84-87.
9. Кучерявенко, И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2011. №12. Т.2. С.60-62.
10. Николаева, Т.В. Условия формирования психологической готовности студентов-медиков к профессиональной деятельности // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2009. №4. С.85-86.
11. Степаненко, Д.В., Степаненко, И.С., Ямашкин, С.А. Особенности профессиональной мотивации студентов медицинского института // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. Вып. №9(63) //research-journal.org Дата обращения: 11.09.2018.
12. Фитьмова, А.А. Развитие профессиональной мотивации будущих врачей в процессе обучения в вузе: Дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07. / Фитьмова Анна Александровна. Ставрополь. 2012. 253 с.
13. Чернецкая, Н.И., Комолкина, О.И. Мотивы выбора профессии медицинской сестры // Педагогический имидж. 2017. №4(37). С. 142-148.
14. Budhathoki S., Zwanikken P., Pokharel P., Scherpbier A. Factors influencing medical students motivation to practice in rural areas in low-income and middle-income countries: a systematic review // BMJ Open. 2017. 7. URL <https://www.bmjopen.bmj.com> (дата обращения: 24.04.2018).
15. Györfy Z. Career motivation and burnout among medical students in Hungary – could altruism be a protection factor? // BMC Medical Education. 2016. 16:182.
16. Heiligers P. Gender differences in medical students' motives and career choice // BMC Medical Education. 2012. 12:82. URL <https://www.biomedcentral.com> (дата обращения: 17.05.2018).
17. Kusurkar R.A., Croiset G., Galindo-Garré F., Cate O. T. Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. // BMC Medical Education. 2013. 13:87 URL <https://www.biomedcentral.com> (дата обращения: 17.05.2018).

УДК 378 – 057.87

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Т.И. Юхновец

ст.преп. кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования БГПУ
Республика Беларусь, Минск

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная субъектность учителя-дефектолога. По результатам проведенного исследования анализируются ресурсы, ограничения, заключающиеся в

структуре субъектности специалистов и объясняющие стратегические и тактические аспекты психологического сопровождения, направленные на повышение эффективности деятельности учителей.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность учителя, компоненты субъектности, гармоничный профиль субъектности, внутренние противоречия, стратегии формирования.

В научной отечественной литературе развернута широкая дискуссия о психологическом содержании субъектности, профессиональной субъектности, профессиональной субъектности учителя. Субъектность как психологический феномен рассматривается в ракурсе личностного ресурса преподавателя в реализации и развитии свойственных ему способностей, укрепления и развертывания субъектной позиции [3]; как фактор, оптимизирующий его эмоциональные состояния, преодоления профессионального выгорания, профессиональных стрессов [2]; как причина и источник самореализации, самоактуализации специалиста; как условие становления профессионализма за счет включения механизмов саморазвития [3]; как способность противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации ее интересов и характеризующих ее как субъекта [6]; в акмеологическом контексте как субъект самосовершенствования, опосредованный акмеологическими технологиями [3]; как социокультурный феномен, связанный с обнаружением и актуализацией духовных смыслов человеческой жизни [1]; осознанной саморегуляции, позволяющей человеку осознанно выдвигать цели и добиваться их достижения [5]; средство мобилизации и организации всех его индивидуальных ресурсов для выдвижения и достижения целей взаимодействия [5]. Под профессиональной субъектностью понимается качество личности, отражающее способность быть субъектом, выражающееся мерой инициации, проявления, регуляции активности, свободой выбора и осуществления продуктивной профессиональной деятельности [4].

Положение о том, что субъектность как интегральное качество обнаруживается в контексте отношения субъекта к деятельности, определяет условия ее изучения. Анализ научной литературы обусловил формулирование вопросов: каковы психологические особенности субъектности учителей-дефектологов; имеются ли структурные компоненты субъектности, нуждающиеся в оптимизации функционирования? Какие? В каком направлении должны осуществляться оптимизирующие влияния? Какие компоненты выступают в качестве ресурсов, как источник компенсаций?

Участниками исследования, проведенного в 2018 г., стали действующие учителя, работавшие на момент исследования в учреждениях образования Республики Беларусь. Всего 101 человек. Из них: 38 специалистов являлись сотрудниками ДООУ, интегрированных классах средних школ, дошкольных центрах развития ребенка г. Минска и Минской области; 63 учителя – периферийных областей и районов, приехали со всей Республики для прохождения курсов повышения квалификации в Академию последипломного образования. Средний возраст учителя-дефектолога составил 40,8 лет, стандартное отклонение – 10,3. Квалификационная характеристика выборки имела вид: 46 учителей-дефектологов с первой категорией; 22 учителя – со второй; 17 специалистов без категории и 16 профессионалов с высшей категорией. Все испытуемые – женщины.

К наиболее значимым результатам, на наш взгляд, можно отнести следующие.

Математико-статистическая проверка выборки, составленной из двух исследовательских групп, показала полную однородность изучаемых характеристик субъектности учителей-дефектологов, работающих в различных учреждениях образования на территории республики. Гипотетически, этот факт может свидетельствовать об унифицирующем влиянии профессии на личность специалиста.

Распределение средних значений в выборке учителей свидетельствует о значительной гармонизации баланса всех компонентов профессиональной субъектности дефектологов на выраженном умеренном уровне (таблица 1).

Таблица 1.

Средние значения компонентов субъектности учителей-дефектологов

№	Переменная субъектности	Выборка учителей (N=101)	
		Mx	δ
1	Самооценка способностей к самореализации	36,3	3,8
2	Мотивация профессиональной активности	31,8	7,0
3	Результативный компонент активности	32,1	5,5
4	Потенциал активности	34,0	4,5

5	Регулятивный аспект активности	29,9	5,3
6	Динамика активности	33,5	4,7
7	Общий уровень активности	32,4	3,5
8	Планирование	6,1	1,8
9	Моделирование	5,7	1,7
10	Программирование	6,0	2,0
11	Оценка результата	5,9	2,0
12	Гибкость	5,2	1,9
13	Самостоятельность	4,3	1,9
14	Надежность	4,3	2,1
15	Общий уровень саморегуляции	31,4	6,0

Равномерное согласование компонентов субъектности как деятельности предполагает развитость и оперативность психических подсистем, обеспечивающих различные функции (мотивационные, оценочные, динамические, регуляторные). В.И. Моросанова с позиций концепции осознанной саморегуляции утверждает, что «индивидуальные различия проявляются в специфических особенностях деятельности подсистем, обеспечивающих выполнение различных регуляторных функций... регуляция динамична, хорошо сбалансирована и оперативна, намечаемые цели, как правило, достигаются» [5, с.36-58]. Следует логично предположить, что все функции гармонично субъектной личности осуществляются согласованно, адекватно внешним условиям и оперативно, что способствует высокой эффективности деятельности.

Большинство параметров (14 из 15) охарактеризовались не-Гауссовым распределением признака (см. рис 1).

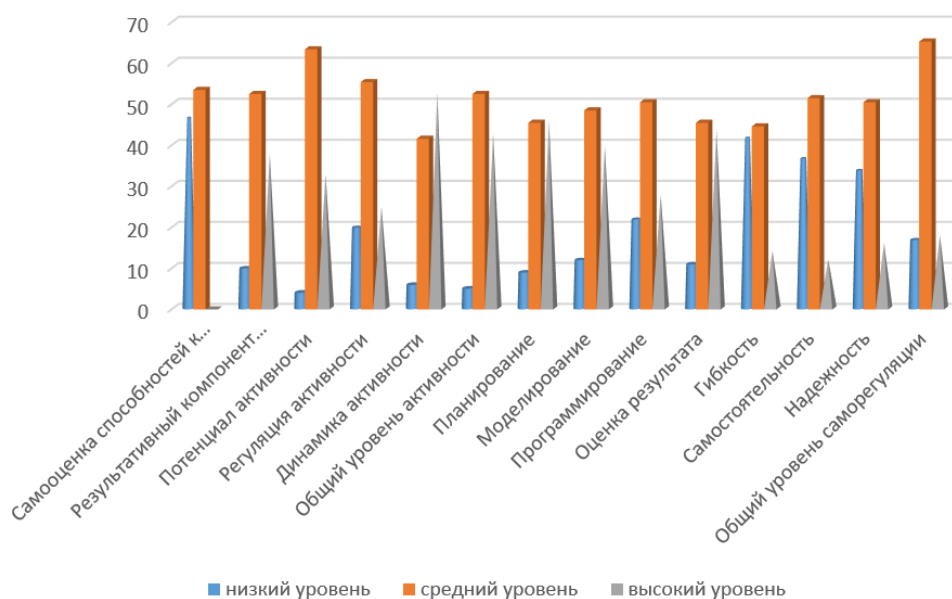


Рисунок 1. Количественное распределение учителей по уровням выраженности параметров субъектности, в %

В общем профиле субъектности учителей-дефектологов наблюдаются противоречивое сочетание умеренно-низкой самооценки своих профессиональных способностей и высокой профессиональной мотивации; умеренно-низкой самооценки своих профессиональных способностей и высокой динамики деятельности; умеренно-низкой самооценки своих профессиональных способностей и высокой результативности деятельности; высокой динамикой и низкой гибкостью, самостоятельностью, надежностью. Обнаруженные противоречия могут препятствовать или стать точкой роста специалиста.

В этой связи динамический компонент субъектности как компонент деятельности выступает скорее не как ресурс личности, но как барьер для личностного развития специалиста; такие компоненты регуляции деятельности как планирование, моделирование, оценка результатов выступают как

компенсации, фасилитирующие развитие личностных свойств: надежности, гибкости, самостоятельности. В психологическом сопровождении следует обратить внимание не столько на меру выраженности компенсации, сколько на их согласованное, подвижно-иерархическое соподчинение, опосредующее адекватные педагогические действия.

Обобщенный психологический портрет субъектной личности учителя-дефектолога дает представление о ней как об активной, отдающей приоритет должностным обязанностям, не всегда и в недостаточной мере осознающей, уважающей, принимающей себя, что может провоцировать акцентуирование позиционирования, снижая качество субъект-субъектных отношений, обеспечивающих полноценную защиту индивидуальности каждого субъекта, трансляции и созидания культурного наследия, баланса свободы и ответственности.

Несмотря на то, что происходит гармонизация проявлений различных компонентов субъектности, необходимо проводить работу по оптимизации ее становления не только у студентов, но и у учителей-дефектологов.

Библиографический список

1. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. 324 с.
2. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь: Перм. Гос. Пед. Ун-т., 2007. 376 с.
3. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен//Акмеология. 2015. № 2 (54). С.8-20.
4. Марищук Л.В., Юхновец Т.И. Субъектность современного студенчества: излишество или необходимость, утопия или реальность, недостижимость или возможность // Психология обучения. 2012. № 12. С.5-17.
5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
6. Шадриков В. Д. Субъект и субъектность деятельности: определение понятий // В кн.: Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского Т. 1. М.: Институт психологии РАН, 2013. С. 176-179.

Принятые в издании сокращенные наименования учреждений

АГЗ	Академия гражданской защиты МЧС России
АСО	Академия социального образования
АСУ	Академия социального управления
АрхПК	Архангельский педагогический колледж
БарГУ	Барановичский государственный университет
БГПУ	Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
БГУ	Белорусский государственный университет
БрГУ	Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
ВГИФК	Воронежский государственный институт физической культуры
ВУНЦ «ОВА ВС РФ»	Военный учебно-научный центр «Общевойсковой академии Вооруженных Сил Российской Федерации» им. Фрунзе
ВолГУ	Вологодский государственный университет
ВИПЭ ФСИН России	Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний
ВВИМО	Вольский военный институт материального обеспечения
ВЮТ	Воронежский юридический техникум
ВНИИ	Всероссийский научно-исследовательский институт «Градиент»
ВЮТ	Воронежский юридический техникум
ВятГУ	Вятский государственный университет
ГГУ	Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
ГрГУ	Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
ГМУ	Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова
ДГПУ	Дагестанский государственный педагогический университет
ДвГУПС	Дальневосточный государственный университет путей сообщения
ЗКГУ	Западно-Казахстанский государственный университет имени М. Утемисова
ИвПСА	Ивановская пожарно-спасательная академия
ИвГУ	Ивановский государственный университет
ИРО	Институт развития образования
ИГУ	Иркутский государственный университет
ИП РАН	Институт психологии Российской академии наук
ИППО	Института педагогики и психологии образования
ИП НАПН	Институт психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины
ИПС РБ	Институт пограничной службы Республики Беларусь
ИУО РАО	Институт управления образованием Российской академии образования
КГУ им. К.Э. Циолковского	Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
КГУ им. Н.А. Некрасова	Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова
КГПУ	Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
КПНИ	Краснопереконский психоневрологический интернат
КубГУ	Кубанский государственный университет
КФУ	Казанский (Приволжский) федеральный университет
ЛГУ	Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина
МАПН	Международная Академия Психологических Наук
МГПИ	Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева
МосГУ	Московский гуманитарный университет
МСПИ	Московский социально-педагогический институт
МГППУ	Московский городской психолого-педагогический университет

МГППУ	Московский государственный психолого-педагогический университет
МГПУ	Московский городской педагогический университет
МГУ	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
МИП	Московский институт психоанализа
МИУ	Международный инновационный университет
МПГУ	Московский педагогический государственный университет
МФЮУ	Московский финансово-юридический университет
НИЕВ	Национальный Институт имени Екатерины Великой
НГУ	Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
НИУ ВШЭ	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
ПИ РАО	Психологический институт Российской академии образования
ПИУ РАНХиГС	Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
РАНХиГС	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
РАО	Российская академия образования
РосНОУ	Российский новый университет
РГАУ-МСХА	Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева
РГПУ	Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
РГСУ	Российский государственный социальный университет
РГУ	Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина
РГУФКСМиТ	Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма
РТУ	Российский технологический университет
РЭУ	Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
СПб АППО	Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
СПВИ	Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ
СПбГУГА	Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации
СПбНИУ ИТМО	Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики
МЦБС	Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Межрайонная централизованная библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова»
САФУ	Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
СГЮА	Саратовская государственная юридическая академия
СГТУ	Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.
СГУ	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
СПбГУ	Санкт-Петербургский государственный университет
ССЭИ	Саратовский социально-экономический институт
СурГУ	Сургутский государственный университет
ТГТУ	Тверского государственного технического университета
ТГУ	Национальный исследовательский Томский государственный университет
ТГТУ	Тверской государственный технический университет

ТюмГУ	Тюменский государственный университет
ТИПК МВД России	Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ
УдГУ	Удмуртский государственный университет
ЧелГУ	Челябинский государственный университет
ЧГПУ	Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
ЮГУ	Югорский государственный университет
ЮУрГУ	Южно-Уральский государственный университет
ЯВВУ ПВО	Ярославское высшее зенитное ракетное училище противовоздушной обороны (военный институт)
ЯГПУ	Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
ЯрГУ	Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Научное издание

Системогенез учебной и профессиональной деятельности

Часть I

***Материалы
VIII всероссийской научно-практической конференции***

19 - 20 ноября 2018 года

Состав организационного и программного комитета:

Председатель
программного комитета
В.Д. Шадриков

Председатель
организационного комитета
Ю.П. Поваренков

Программный комитет:

Н.П. Ансимова, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, В.В. Козлов, В.А. Мазиллов,
Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, Г.А. Суворова

Оргкомитет:

Н.П. Воронин, Е.В. Карпова, М.М. Кашапов, В.А. Мазиллов, Н.В. Нижегородцева, Ю.Н. Слепко,
А.М. Ходырев, А.Э. Цымбалюк

Научный редактор Юрий Павлович Поваренков

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева

Подписано в печать 29.10.2018 г. Формат 60х90/8
Объем 44,5 печ. л. 34,4 уч.-изд.л. Тираж 150 экз. Заказ № 209.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108
Отпечатано в типографии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»
150000, г. Ярославль, ул. Которосльская наб., д. 44