



**СИСТЕМОГЕНЕЗ
УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

ЧАСТЬ I

**Российский гуманитарный научный фонд
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Российское психологическое общество
Херсонский государственный университет
Гродненский государственный университет имени Я. Купалы**

СИСТЕМОГЕНЕЗ

УЧЕБНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Часть I

I. Методология системогенетического подхода

II. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности

Материалы

VII Международной научно-практической конференции

20 - 22 октября 2015 года

**Ярославль
2015**

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

*Издание материалов
VII Международной научно-практической конференции
«Системогенез учебной и профессиональной деятельности»
осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда; проект № 15-06-14024*

Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I. Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : 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. - 328 с.

ISBN 978-5-9906570-9-0

Состав организационного и программного комитета:

Председатель
программного комитета

В.Д. Шадриков

Председатель
организационного комитета

Ю.П. Поваренков

Программный комитет:

Н.П. Ансимова, Е.Е. Блинова, М.М. Далгатова, К.В. Карпинский, А.В. Карпов,
М.М. Кашапов, В.В. Козлов, В.А. Мазиллов, Н.В. Нижегородцева,
Ю.П. Поваренков, Г.А. Суворова

Оргкомитет:

О.Г. Александрова, Н.П. Воронин, Л.М. Даукша, Е.В. Карпова, М.М. Кашапов,
В.А. Мазиллов, Н.В. Нижегородцева, М.В. Новиков, Ю.Н. Слепко,
А.М. Ходырев, А.Э. Цымбалюк

Ответственный редактор

Ю.П. Поваренков

© ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2015.
© Авторы статей, 2015.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Шадриков В.Д.	Мысль как основание для разработки коммуникативной методологии	12
Карпов А.В.	Системогенез игровой деятельности: постановка проблемы и подход к исследованию	15
Мазилев В.А.	Философия науки и психология: страницы истории трагического непонимания (психология как фундаментальная наука)	21
Алехин А.Н. Чернорай А.В.	Объяснение и понимание психологии в профессиональной подготовке специалистов	28
Ананьина М.А. Захарченко М.В.	Реализация идей герменевтического подхода как путь развития способности студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» решать профессиональные задачи языковыми средствами	31
Баданина Л.П.	К проблеме измерения адаптированности личности	33
Батыршина А.Р.	Историко-психологический анализ проблемы воли в отечественной психологии: некоторые итоги	35
Вавилов Ю.П.	Модель взаимодействия участников образовательной деятельности	37
Воронова А.В.	Гендерная психология в социально-историческом контексте	40
Гаврилова Л.В. Прибыткова А.Ш.	Эмпатия как профессионально важное качество, востребованное для сотрудничества молодых специалистов	43
Данильченко С.Л.	Научно-методический центр развития образования филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе	45
Карицкий И.Н.	Системогенез психологической практики	48
Карицкий И.Н. Зимовщикова Д.Г.	Развитие аппаратных методик в психологии	51
Карнелович М.М.	Уровни развития субъектности молодого педагога как мера выраженности самодетерминации его бытия с другими	53
Карпов А.В. Карпова Е.В.	О содержании и закономерностях системогенеза игровой деятельности	55
Козлов В.В.	Проблемы реализации системного подхода в современных социальных условиях	60
Коровкин С.Ю. Савинова А.Д.	Аналитические и синтетические процессы в решении задач	65
Корчагина Г.И.	Компонентно-функциональный анализ системы успеха профессиональной деятельности учителя	67

Костригин А.А.	Системный подход к изучению души в трудах В.А. Снегирева	69
Леньков С.Л.	Субъектно-информационный подход к психологическому анализу профессиональной деятельности	71
Мазилов В.А. Базиков М.В.	Практическая и академическая психологии: возможно ли в настоящее время сотрудничество?	74
Мазилов В.А. Слепко Ю.Н.	Психология и мысль	79
Марьясова Н.В.	Динамика диспозиций образования и духовности в современной России	87
Минасян Г.Г.	К проблеме системогенеза инновационной деятельности	90
Панов В.И.	Становление субъектности в контексте экопсихологического подхода к развитию психики	93
Петраш Е.А.	Метасистемный подход к анализу нормы и нарушения социальной идентичности	97
Разина Т.В.	Возможность введения нового принципа метасистемогенеза - постоянного переструктурирования	99
Рубцова Н.Е.	Психологические метатипы профессиональной деятельности по критерию процессуальной интеграции	101
Самоненко Ю.А. Жильцова О.А.	Системогенетический подход к выделению «клеточки» в психологии	104
Симановский А.Э.	Концепция развития творческого воображения дошкольников	106
Стоюхина Н.Ю.	Из истории методологических поисков в психологии раннего советского периода	110
Стоюхина Н.Ю. Сироткина Т.В.	П.К. Анохин: на пересечении двух наук	113
Толочек В.А.	Проблема стилей деятельности в контексте системогенетического подхода	115
Фомин А.Е.	Эвристическая оценка косвенных признаков решения как механизм метакогнитивного мониторинга выполнения учебных задач	117

КОНСТРУКТИВНЫЕ И ДЕСТРУКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Поваренков Ю.П.	Структурно-уровневый подход к психологическому анализу профессионализации личности	121
Алдашева А.А. Зеленова М.Е. Рунец О.В.	К вопросу о построении профессиограммы специалиста «замещающий родитель» с позиций системного подхода	129

Алексеева Е.В.	Психологические компетентности при выборе абитуриентами педагогических специальностей	131
Ахунова И.Г. Савина Е.А.	Взаимосвязь мотивационно-потребностной сферы личности и эмоционального выгорания у медицинских работников	133
Ахунова И.Г. Чирко Ю.В.	Развитие нервно-психической устойчивости у военных летчиков	136
Ачинович Т.И. Веремейчик Н.Г.	Перфекционизм и ургентная зависимость у спортсменов	138
Бугайчук Т.В.	Динамика развития профессиональной идентичности студентов педагогического вуза: психосемантический анализ	141
Венско О.И.	Прикладные аспекты психологического сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов отрасли почтовой связи	143
Венцова Т.Б.	Динамика метапознания педагогов в процессе профессионализации	145
Верещагина Л.С. Калинина Е.В.	О совершенствовании механизма управления карьерным ростом субъекта труда	147
Галяутдинова С.И. Емалетдинов Б.М.	Социальный инфантилизм как фактор безработицы среди молодежи	149
Гижук Т.В.	Психологические критерии и типы профессиональной успешности педагогов	152
Девятковская И.В.	Выученная беспомощность как профессиональная деструкция и психологический барьер развития личности	155
Денисова В.Г.	Профессиональное становление субъектов педагогической профессии: позитивные и негативные аспекты	156
Евсевичева И.В. Носкова О.Г.	Актуальные вопросы профориентации молодежи	158
Егоренко Т.А.	Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника	160
Журавлева Н.И.	Ресурсы в становлении профессионала: динамика актуализации	162
Залетов Ю.С.	Психологические особенности начального этапа обучения студентов по специальности «Таможенное дело» в рамках дисциплины «Контроль достоверности заявленного кода товарной номенклатуры внешнеэкономической деятельности евразийского экономического союза (ТНВЭД ЕАЭС)»	164
Зубкова А.Ю.	Исследование организационных факторов и психологических характеристик рекрутеров с разными показателями финансовой успешности	166

Изотова Е.Г.	К вопросу о необходимости психологического сопровождения педагогической деятельности в рамках реализации ФГОС второго поколения	168
Карицкий И.Н. Финкельштейн В.Н.	Социальная перцепция одежды	170
Карпинский К.В. Гижук Т.В.	Влияние личностного смысла профессии на субъективную картину карьеры	172
Карпов А.А.	Внимательность как свойство личности и как профессионально-важное качество руководителя	176
Карпова Е.В. Чикалева Е.А.	Особенности структурной организации профессионально важных качеств педагогов разных специальностей	178
Кафтырева Д.Д.	Развитие ПВК психологов образования в условиях учебно-профессионального обучения	180
Киселева Т.Г. Опарин А.А.	Динамика ценностно-мотивационной сферы в процессе формирования специалистов по социальной работе	182
Климанова А.В.	Стрессоустойчивость и стратегии преодоления стрессовых ситуаций у госслужащих Общественной палаты политической партии	184
Климов О.А.	Проблема формирования гражданской идентичности современной молодежи	186
Комарова Е.Н.	Влияние соотношения самоактуализации и субъективного благополучия на профессиональную реализацию	188
Комарова Т.К.	Эмоциональное выгорание врачей с разным локусом контроля	190
Корнеева Е.Н.	Развитие личностных компетенций психолога практика	192
Кот Е.А.	Профессиональное самоотношение как фактор эмоционального выгорания педагогов в период кризиса середины жизни	194
Красильникова Е.В.	Обучение лексике русского языка как условие формирования лингво-профессиональной компетенции у иностранных военных специалистов	196
Кротова М.Н.	Диагностика адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе	198
Кудрявцева Е.Ю.	Проблема эмоционального выгорания педагога в условиях преподавательской деятельности	202
Кузнецов Д.И.	Взаимосвязь показателей самоактуализации, субъективного благополучия, удовлетворенности трудом и параметров системы деятельностей психологов	204
Кузнецов И.Ю.	Предпосылки деформаций профессиональной деятельности на этапе ее формирования	206
Кузнецова А.А.	Редукция профессиональных достижений - маркер состояния выгорания в условиях педагогической деятельности	208

Кузнецова С.А.	Миграционные установки молодежи Магадана	210
Кукуев Е.А.	Становление человека в процессе обучения в педвузе	212
Кулакова А.И.	Особенности структурной организации профессиональных установок личности в период общего обучения	214
Курилович М.А.	Особенности учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов через призму диалога на современном этапе исследования проблемы	217
Лакомова А.А.	Заработная плата и условия труда как факторы, влияющие на мотивацию молодых специалистов бюджетной сферы (на примере Нижегородской области)	219
Лапкина Е.В.	Исследования ресурсов совладающего поведения специалиста сферы взаимодействия «Человек-Человек»	221
Леонова И.Ю.	Особенности доверия в организации в зависимости от профессионального статуса сотрудников	223
Лысюченко П.Н.	Профилактика профессиональных деструкций молодых специалистов, занятых в сфере здравоохранения	225
Маленов А.А.	Стремление к самоактуализации как предпосылка и следствие психологического образования в период взрослости	227
Мальцева О.Е.	Учебная мотивация студентов с различным уровнем профессиональной направленности	229
Малютина Т.В. Магазева Е.А.	Значение ценностных ориентаций в структуре профессиональной идентичности будущего врача	231
Маркова Е.В.	Возрастные и стажевые изменения стилевых характеристик процесса принятия управленческих решений	234
Медведев А.В.	Оптимизация профессионального психологического отбора в системе подготовки военнослужащих, проходящих службу по контракту	236
Морозов А.В.	Психологическое консультирование в системе современной высшей школы	238
Муждабаева М.В.	Эффективность мотивации как важнейшей составляющей успешности профессионала в современном обществе	240
Неверов А.Н.	К проблеме взаимосвязи личностных особенностей и выбора стратегии экономической активности	242
Николаева Д.С.	Психология профессиональной деятельности адвоката в современной России	244
Ободкова Е.А.	Имиджевая политика организации: системно-структурный анализ	246
Одинцова М.А.	Травматическое жизненное событие в оценках педагогов	248

Орлов А.В. Орлова О.М. Башук Е.Н.	Системогенез клиентоориентированности в организации	250
Осташева Е.И.	Социокультурные особенности отношения современной молодежи к профессиональной самореализации	252
Палт Е.А.	Некоторые результаты диагностики типа корпоративной культуры крупных организаций	254
Панкратова Т.М.	Готовность к риску как субъективный фактор принятия решения о совмещении учебной и трудовой деятельности у студентов	256
Петанова Е.И.	Психологическое сопровождение преподавателей высшей школы	259
Поваренков Ю.П. Дунаев Д.А. Баранова Н.А.	Формирование индивидуального стиля учебно-профессиональной адаптации студентов вуза с использованием интеллектуальных информационных систем	261
Полещук Ю.А.	Ценностные ориентации в структуре профессиональной направленности студентов-психологов	262
Полищук Е.С.	Психологическое благополучие студентов с ролевой виктимностью	264
Ракицкая А.В.	Связь агрессии и синдрома эмоционального выгорания у мужчин-педагогов	267
Сажина Е.В.	Психологическая подготовка сотрудников правоохранительных органов как доминанта успешности их профессиональной деятельности	269
Саковская О.Н.	Закономерности динамики направленности рефлексии в кризисах онтогенеза карьеры	271
Самаль Е.В. Манух Ю.В.	Социально-психологическая совместимость и эффективность труда персонала торговых точек	273
Самаль Е.В. Плешко Е.О.	Влияние факторов «эмпатия» и «тревожность» на профессиональное выгорание у медицинских работников	275
Сапего Е.И.	Факторы психологической интердетерминации в формировании профессиональных деформаций педагогов	277
Северухина Д.Д.	Концепции ценностных ориентаций в психологии и политологии	280
Семенова Е.М. Осадчий Д.А.	Особенности профессиональной деформации личности у работников правоохранительных органов	282
Семчук Л.А. Варнер Е.С.	Особенности профессионального становления студентов в процессе учебной деятельности	285
Сенин И.Г.	Разработка русскоязычного варианта методики оценки профессионально важных качеств личности	287
Сергиенко Е.Л.	Психологическая характеристика профессиональной деятельности актера театра	290

Сизова Л.А. Белик В.В.	Предпосылки и динамика профессионального становления медицинских работников	292
Смоляр Е.И.	Профессор как эталон личностного и профессионального становления для обучающегося	294
Стрункина Т.С.	Социокультурные потребности как предпосылка профессионального становления субъекта труда на этапе получения профессионального образования личности	296
Стюхина Г.А.	Развитие регулирующих механизмов спортивных способностей в процессе подготовки юных лыжников-гонщиков	298
Тищенко М.В.	Преодолевающее поведение студентов с ограниченными возможностями здоровья	300
Тодышева Т.Ю.	Деструктивные тенденции профессионального развития представителей социномических профессий	302
Толочек В.А. Денисова В.Г. Шпитонков С.В.	Ресурсы и динамика профессионального становления представителей социномических профессий	304
Упенице Ирэна	Инновации в системе повышения квалификации педагогов	306
Филиппова М.В. Федорова П.С. Бугайчук Т.В.	Специфика социально-трудовой реабилитации инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями	308
Хусяинов Т.М.	Поведение студента университета во время учебного процесса	310
Цымбалюк А.Э.	Динамика ментальных репрезентаций жизненных ситуаций в юношеском возрасте	312
Шаталов М.А. Мычка С.Ю.	Проблемы развития личности студента в условиях высшего учебного заведения	313
Шмелева Е.А. Кисляков П.А. Абрамов А.В.	Инновационный потенциал личности в профессиональном становлении: синтез подходов к изучению	315
Шпитонков С.В.	Корпоративное обучение как фактор динамики профессионального становления субъектов	318
Шубин В.А. Давыдов А.В.	К вопросу о развитии дополнительного профессионального образования	319
Шубникова Е.Г.	Характеристика системы базовых компетентностей педагогов в области профилактики зависимого поведения школьников	321
	Принятые в издании сокращенные наименования учреждений	325

I

МЕТОДОЛОГИЯ

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО

ПОДХОДА

академик РАО, д.пс.н., профессор

Владимир Дмитриевич ШАДРИКОВ

чл.-корр. РАО, д.пс.н., профессор

Анатолий Викторович КАРПОВ

д.пс.н., профессор

Владимир Александрович МАЗИЛОВ

МЫСЛЬ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДОЛОГИИ*

Шадриков В.Д.

академик РАО, д.пс.н., профессор кафедры общей и экспериментальной психологии
НИУ ВШЭ (Россия, Москва)

Рассматривается три вида методологии. Основное внимание уделяется коммуникативной методологии. Показывается, что категория мысли может выступать в качестве интеграции результатов исследований в области когнитивной психологии. С этих позиций раскрывается система понятий, связанных с познавательными процессами и ментальными качествами человека.

Three types of methodology are discussed. The attention is drawn to communicative methodology. It is shown that the thought might be considered as a category that integrates the research results in the field of cognitive psychology. In keeping with this the system of notions relating to mental processes and intelligence properties of an individual is considered.

Ключевые слова

Методология, мысль, интеграция, субстанция, образ, представление, мышление, способности.

Methodology, thought, integration, image, representation, thinking, ability.

В настоящее время в технических условиях к грантовым работам содержится требование о необходимости описания методологии исследования. По всей вероятности, данный факт отражает осознание важности методологии в успешной реализации замысла исследования.

Центральным моментом методологии психологической науки является вопрос о соотношении теории и метода. Разрешение этого вопроса позволяет понять смысл и логику экспериментального рассуждения. Данная проблема представлена в работах К.А. Абульхановой-Славской [1], Б. Г. Ананьева [2], Л.С. Выготского [3], А. Н. Ждан [4], В.П. Зинченко [5], А.В. Карпова, В. А. Мазилова [8; 9], Б. Ф. Ломова [7], М. С. Роговина и Залевского Г. В. [11], Л. С. Рубинштейна [12; 13], М. Г. Ярошевского [16] и других.

Анализируя различные проблемы в области методологии, В.А. Мазиллов показывает, что «должна существовать специальная методология психологии, *содержательная методология психологии*, исходящая из специфики предмета психологической науки» [8, с. 24]. Это должна быть научная методология, сформированная на исторической основе, свободная от идеологии, плюралистическая, ориентированная на теорию и практику. В методологии, - пишет В. А. Мазиллов, - должны быть представлены три ее составляющие. *Познавательная* - связанная с предметом психологии, соотношением теории и метода, структуры научного знания, особенностях рождения психологического знания и психологических теорий, характером объяснений, структурой и операциональным составом методов. *Коммуникативная* составляющая методологии должна обеспечивать взаимопонимание внутри психологии между ее отдельными направлениями. *Практическая* методология связана с теоретическим обоснованием принципов разработки различных психопрактик [8].

Приходится констатировать, что коммуникативная психология еще не стала предметом самостоятельного психологического исследования. Реальная интеграция психологического знания требует специальной целенаправленной деятельности психологов. Психология интенсивно развивается «в куст», без тщательного изучения взаимосвязи внутри психологического знания. Отметим, что коммуникативная методология должна быть содержательной методологией, опирающейся на конкретные исследования предмета психологической науки.

В настоящей работе мы сделали попытку подойти к разрешению задачи содержательной методологии психологии на основе эмпирических и теоретических исследований, проведенных автором в течение последних лет, в том числе и в области психологии мысли. В работе сделана попытка *интеграции* психологического знания в области когнитивной психологии.

Рассмотрим вначале, как обращение к категории мысли позволяет навести мосты между отдельными познавательными процессами. Проведенные исследования показывают, что мысль, понимаемая как содержательно-потребностно-эмоциональная субстанция всегда индивидуальна. Это мысль, порождаемая задачей, решаемой субъектом, связанная с его потребностями и переживаниями. В этой ипостаси мысль всегда является мыслью конкретного человека, мысль всегда субъективна. Будучи достоянием конкретного человека, мысль связывает его познавательные процессы, переходит

от образа в представления, от представления к слову (понятию), как содержание психики мысль включена в мышление. Таким образом, связываются результаты различных исследований в области когнитивной психологии. Категория мысли выступает в качестве понятия, позволяющего провести интеграцию результатов исследования в области когнитивной психологии.

Как отмечает Вильям Штерн [15; С. 206], «как бы ни различались разрабатываемые до сегодняшнего дня проблемы дифференциальной психологии, все они имели нечто общее: предметом исследования в них выступал признак в его межиндивидуальном проявлении; индивиды же, будучи носителями изучаемого признака, были лишь объектом исследования» [15; С. 206]. Обращение к индивидуальной мысли конкретного человека позволяет, не теряя общности процесса познания, сосредоточиться на индивидуальных трансформациях содержания образа, представления, слова при их взаимных переходах. Сознание человека приобретает при этом конкретное индивидуальное содержание, связанное с опытом человека.

Отстаивая индивидуальность мысли и сознания, всех познавательных процессов, в которых мысль порождается, существует и реализуется, мы, вслед за Штерном, утверждаем, что нет необходимости противопоставлять «номотетический» и «идеографический» подходы.

В своей субстанциональной сущности мысли интегрируются в образ вещи, являясь ее идеальным субъективным отражением. В мысли сливаются объективные свойства вещи (и в этом заключается ее предметность) и привнесенные субъективные значения и ценности. При переходе от образа к представлению и далее к слову - понятию эта двойственность субстанциональной сущности образа претерпевает значительные субъективные трансформации, не теряя своего объективного значения (предметности). Но именно субстанциональная сущность, первоначально характерная для образа вещи, *связывает* все эти понятия у конкретного человека, составляя единое содержание его психики. Субъективные мысли лежат в основе содержания психики, объединяя не только когнитивную составляющую, но и мотивацию с переживанием. Мыслительный процесс становится *личностным* психическим процессом. В результате когнитивная сфера психики, с одной стороны, выступает как единое целое, становится понятной связь и переходы от одного когнитивного понятия к другому, с другой стороны, сама когнитивная сфера включается в целостное содержание психики, при этом она всегда остается индивидуальной, характеризующей конкретного человека.

С изложенных позиций становится более понятна функция мышления. С одной стороны, мышление включено в формирование содержания психики, участвуя в психических процессах восприятия, представления и др. С другой стороны, мышление работает с содержанием психики, представленном в мыслях, решая конкретные задачи, стоящие перед субъектом. Но и в том, и в другом случае мышление имеет дело с мыслями.

С учетом перехода содержания мыслей от образа к представлению и слову становится более понятной и классификация видов мышления на наглядно-двигательное (симпроксическое), визуальное и дискурсивное [6], включение непосредственно чувственного познания и познания в форме мышления. Приведенные нами исследования показывают, что в каких бы формах не осуществлялось мышление, оно всегда имеет дело с мыслями. Представлять мышление вне мыслей, с которыми оно работает, означает уход от реальной психической действительности. Обращение к мысли позволяет дать содержательную интеграцию различных видов мышления. Повторим, что общим для всех познавательных процессов является мысль, которая формируется в познавательных процессах и с которой работает мышление.

Таким образом, мы видим, что мысль становится содержательным началом, вокруг которого кристаллизуется все содержание психики.

Мысль порождается и реализуется в познавательных процессах, в основе которых лежит конкретная психическая функция. Но обращение к психической функции позволяет продолжить описанный выше процесс интеграции психики. Как показано нами [14], психическая функция лежит в основе познавательных способностей. Одновременно психическая функция выступает как механизм порождения мысли. Это открывает новые возможности в диагностике способностей и интеллекта через диагностику индивидуальных показателей продуцирования мыслей. Интеллект отражает способность индивида к порождению мыслей, лежит в основе креативности субъекта психической активности. Через психические функции открывается путь к изучению взаимодействия психических функций, способностей и личностных качеств.

С учетом предложенной трехкомпонентной структуры мысли (информация, мотивация и переживания) мы делаем мысль личностной. В контекст когнитивной психологии органично включается личностная регуляция познавательных процессов.

Рассмотрение мысли как сущности познавательных процессов предполагает необходимость и

возможность привлечения к изучению процессов познания широкого спектра нейропсихологических исследований.

Обращение к мысли позволяет проследить *эволюцию* психики, прежде всего, в когнитивной сфере.

По всей вероятности, возможны и другие нити к разработке коммуникативной методологии. Но сделать это возможно только на основе определенных теоретических положений, полагая в основу конкретную психологическую категорию или ряд психологических категорий, показав их теоретическую взаимосвязь.

Библиографический список.

1. Абульханова-Славская, К. А. Методологические аспекты проблем субъективного [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1969. - С. 317-347.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. - Л.: ЛГУ, 1968.
3. Выготский, Л. С. Собр. соч. [Текст] / Л. С. Выготский. - М.: Педагогика, 1982. - Т. 1.
4. Ждан, А. Н. Из истории вопроса о соотношении теории и эксперимента в психологии [Текст] / А. Н. Ждан // В кн.: История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России. - М.: Наука, 1990. - С. 30-41.
5. Зинченко, В. П. Методология или «охранная грамота»? [Текст] / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. - 1997. - № 3. - С. 129-131.
6. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М.: Смысл, Академия, 2007.
7. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984.
8. Мазилев, В. А. Актуальные методологические проблемы современной психологии [Текст] / В. А. Мазилев. - Ярославль: МАПН, 2002.
9. Мазилев, В. А. Теория и метод психологии [Текст] / В. А. Мазилев. - Ярославль: МАПН, 1998.
10. Малый энциклопедический словарь: в 4-х тт. / репр. воспроизведение издания Брокгауза-Ефрона. - М.: Терра, 1994. - Т. 4.
11. Роговин, М. С. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования [Текст] / М. С. Роговин, Г. В. Залевский. - Томск, 1988.
12. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - М.: АН СССР, 1958.
13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 1999.
14. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: ИП РАН, 2013.
15. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы [Текст] / В. Штерн. - М.: Наука, 1998.
16. Ярошевский, М. Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки [Текст] / М. Г. Ярошевский. - М.: Политиздат, 1974.

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10538

СИСТЕМОГЕНЕЗ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ

Карпов А.В.

член-корреспондент РАО, д.пс.н., профессор, декан факультета психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Представлена попытка реализации концепции системогенеза по отношению к исследованию развития одного из ведущих видов деятельности - игровой. Сформулирован новый теоретико-методологический подход к решению данной проблемы. Раскрыт общий тип системогенеза игровой деятельности. Выявлена и проинтерпретирована его специфика по отношению к генезису иных основных типов деятельности - профессиональной и учебной.

Attempts to implement the concept of systemogenesis in relation to the study of the development of one of the leading types of activities (play activity) presented in the article. New theoretical and methodological approach to the solution of the problem formulated. A common type of systemogenesis of play activity covered in the article. The specificity of this type in relation to the genesis of the other main types of activity (professional and study activities) are identified and interpreted.

Ключевые слова

Системогенез, игровая деятельность, интегральные процессы, психологическая система деятельности, развитие.

Systemogenesis, play activity, integral processes, psychological system of activity, development.

Концепция системогенеза в настоящее время широко и успешно реализована по отношению к профессиональной и в несколько меньшей мере - к учебной деятельности. Однако до сих пор она парадоксальным образом остается, фактически, не востребованной психологией детской игры. Проблема ее развития не только не разработана, но и практически даже не сформулирована с позиций данной концепции. Ни в содержательном, ни даже, так сказать, в «формальном» плане эта ситуация не является, конечно, естественной. Действительно, с содержательной точки зрения именно игровая деятельность и тот онтогенетический интервал, на котором она выступает доминирующей формой активности, характеризуются наиболее выраженными, собственно, генетическими закономерностями и их главенствующей ролью для развития личности в целом. Они поэтому не только могут, но и обязательно должны стать предметом самостоятельного рассмотрения в концепции системогенеза. С «формальной» точки зрения один из главных признаков «хорошей теории» - это, как известно, ее соответствие требованию полноты и завершенности. Оно объективно требует включения в концептуальный состав концепции системогенеза не только двух основных видов деятельности - игровой и учебной, но и третьего, также основного (но «недостающего» пока в ней) вида, то есть игровой деятельности.

Игровая деятельность - это, разумеется, не только *игра*, но и *деятельность* - пусть и очень специфическая. Следовательно, генезис игры именно как игровой деятельности, то есть как одного из основных видов *деятельности*, должен быть эксплицирован в качестве частного случая *общих* закономерностей генезиса деятельности [3; 4]. Эвристический потенциал концепции системогенеза не только может, но и должен быть поэтому реализован по отношению и к раскрытию закономерностей самой игровой деятельности. Отсюда с необходимостью вытекает сущность и основная идея предлагаемого подхода, заключающиеся в том, что проблема развития детской игры должна быть поставлена и рассмотрена с позиций концепции системогенеза деятельности.

Не претендуя, разумеется, на исчерпывающее решение данного вопроса, рассмотрим некоторые положения, способствующие ему. Предварительно, однако, представляется целесообразным подчеркнуть наибольшую значимость для рассмотрения данного вопроса двух следующих - ключевых положений концепции системогенеза деятельности. Во-первых, это положение, согласно которому в основе психической регуляции деятельности лежит инвариантная структура базовых функциональных блоков, синтезированных в целостность и обозначаемая понятием психологической системы деятельности (ПСД) [3]. Именно ПСД является тем «пространством», в котором разворачивается вся совокупность системогенетических закономерностей; системогенез деятельности, согласно данной концепции, - это и есть становление психологической системы деятельности. Во-вторых, это положение несколько более имплицитного плана, требующее специального пояснения. Действительно, любой из дифференцированных в концепции системогенеза функциональных блоков ПСД (и как онтологически представленная

реальность, и как гносеологический конструкт) - это, прежде всего, некоторое *результативное* образование. Это - определенный «продукт и эффект» закономерно развертывающегося функционирования. Отсюда, кстати говоря, происходит и обозначение самих блоков как функциональных. Вместе с тем, логично возникает вопрос о том, какими *процессуальными* средствами обеспечиваются те результативные эффекты функционирования системы деятельности, которые и зафиксированы в понятии «блока» этой деятельности? Что именно - какие собственно психологические процессы и механизмы обеспечивают функционирование самих этих блоков? Кроме того, возникает еще более принципиальный вопрос о том, на основе чего и в силу каких причин, под влиянием каких детерминант складываются сами функциональные блоки, синтезированные в психологическую систему деятельности? Концепция системогенеза в ее современном виде исходит из того, что совокупность блоков в целом и каждый из них, в частности, - это некоторая данность, «уже состоявшаяся» реальность, которую можно и нужно изучать. Однако, вопросы о том, что порождает эту реальность, как и почему возникают сами эти блоки и в том составе, в каком это дифференцировано в понятии ПСД, остаются все еще не раскрытыми.

Другими словами, для того, чтобы системогенез деятельности (в его современном понимании) в целом, а также его принципы, в частности, оказались возможными, необходимы уже относительно сформированные функциональные блоки. Вместе с тем, совершенно логичны вопросы о том, что же лежит в основе «складывания» - формирования самих этих блоков? Что обеспечивает онтологическую базу для всего последующего системогенеза? Почему ПСД формируется именно в таком (а не в каком-либо ином) составе и структуре? По-видимому, адекватное решение указанных вопросов не может быть найдено при изучении только учебной и трудовой деятельности, поскольку в них исследователь имеет дело с уже в значительной мере сформированными блоками. Ответ на них может быть найден поэтому лишь при условии обращения к изучению более ранних генетических форм и этапов становления регуляции деятельности, то есть при условии обращения к игровой деятельности.

Еще одним - обязательным по нашему мнению условием решения указанных вопросов является необходимость учета тех данных, которые были получены в разработанной нами концепции *интегральных процессов* психической регуляции деятельности [3]. В ней раскрыт и проинтерпретирован особый, качественно специфический класс процессов психической регуляции деятельности, обозначенных понятием интегральных процессов. В него входят процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, самоконтроля. Одним из основных положений данной концепции является тезис о принципиальном *изоморфизме* состава данного класса процессуальных образований и морфологического состава психологической системы деятельности, представленного в совокупности ее основных функциональных блоков. С этих позиций получает свое принципиальное решение ключевой вопрос психологической теории деятельности. Это - вопрос о том, *что* именно обеспечивает функционирование, а также формирование самих блоков системы деятельности? Согласно данному решению, в основе формирования большинства функциональных блоков как раз и лежит генезис системы интегральных процессов регуляции деятельности и поведения. Он, в свою очередь, неразрывно связан с генезисом процессуально-психологического содержания регулятивной подсистемы психики в целом. Выражаясь метафорически, можно сказать, что «судьба блоков заключается в том, чтобы вначале быть интегральными процессами». В основе генезиса психологической системы деятельности (ПСД) в целом и ее блоков, в частности, лежит генезис системы интегральных процессов психической регуляции. Сама ПСД есть объективный и естественный результат общей эволюции регулятивной подсистемы психики. Генезис регулятивных (интегральных) процессов - это и есть фаза общего генезиса регуляции деятельности и поведения, подготавливающая и обеспечивающая те закономерности, которые установлены в концепции системогенеза деятельности и которые составляют его содержание. Следовательно, эта концепция, а также общие представления о системогенезе, должны быть обязательно дополнены представлениями о закономерностях генезиса собственно регулятивных (интегральных) процессов. Тем самым и основная плоскость исследования системогенетических закономерностей смещается в собственно процессуальную сферу - в область изучения генезиса процессуально-психологического содержания регуляции деятельности и подведения.

Конструктивность такой трансформации проявляется в том, что она позволяет сделать целый ряд заключений относительно рассматриваемых в данной работе проблем. Во-первых, становится совершенно очевидным, что формирование и развитие основных интегральных (регулятивных) процессов начинается и развертывается задолго до того, как возникают сами функциональные блоки

системы деятельности - и учебной, и тем более, трудовой. Ни о каких блоках этих типов деятельностей просто не приходится говорить на тех онтогенетических стадиях развития, когда еще нет самих этих типов. Вместе с тем, все указанные регулятивные процессы - пусть и представленные в неразвитой и даже элементарной форме уже существуют и на этих стадиях. Блоки потому и возникают, что сами регулятивные (интегральные) процессы уже в значительной мере сформированы.

Во-вторых (просто в силу аргументов формального характера) все это развитие, которое предшествует формированию блоков как таковому, сопряженному именно с генезисом системы интегральных - регулятивных процессов, осуществляется на том онтогенетическом интервале, который также предшествует учебной и трудовой деятельности. Это интервал, где ведущим (и, по существу, единственным) видом деятельности является игровая именно деятельность. Следовательно, специфика генезиса игровой деятельности заключается, прежде всего, в том, что это такой генезис, который в значительной мере подготавливает и обеспечивает последующий системогенез и учебной, и трудовой деятельности. Он может быть обозначен рабочим термином «*прото-системогенез*».

В плане предложенного выше подхода очень показательным то, что именно класс интегральных процессов регуляции является тем необходимым звеном, которое позволяет «навести мосты» между генетически относительно зрелыми формами регуляции и ранними этапами ее становления. Действительно, в работе [1] нами было показано, что формирование системы интегральных процессов характеризуется основными закономерностями, которые зафиксированы в понятии принципов системогенеза. Другими словами, генезис системы интегральных процессов - это также одно из проявлений, одна из конкретных форм системогенеза. Напомним, в частности, что для развития всей совокупности интегральных процессов характерен один из важнейших и наиболее показательных принципов системогенеза - *принцип гетерохронности*. Одни - относительно более простые (подчеркнем, конечно, лишь относительно) процессы формируются раньше, нежели другие - относительно более сложные. К первым можно отнести, в частности, элементарные формы целеобразования, антиципирования ожидаемых («желаемых») результатов, а также простейшие формы самоконтроля. Ко вторым относятся, прежде всего, процессы принятия решения, коррекции, планирования. Кроме того, показано, что для подавляющего большинства интегральных процессов характерны онтогенетические периоды их наиболее интенсивного формирования - своего рода «сензитивные периоды». Это, однако, является прямым проявлением и, фактически, - следствием того, что по отношению к формированию интегральных процессов действует еще один фундаментальный принцип системогенеза - *принцип неравномерности*. Так, например, процессы субъективного выбора, принятия решения в течение достаточно длительного времени развиваются очень медленно, находясь, фактически, в латентном состоянии. Однако, затем, как правило, следует период резкой интенсификации этого формирования, связанный в целом с тем возрастным периодом, который сопряжен с ростом самостоятельности, стремлением к автономизации и самодетерминации, независимости (появление тенденций, обобщенно зафиксированных в выражении «я сам»).

Далее формированию всей совокупности интегральных процессов присущ и еще один важнейший системогенетический принцип - принцип *нарастающей дифференциации*. Действительно, как отмечалось выше, в своей совокупности они образуют *целостный*, хронологически организованный континуум, построенный по «кольцеобразному» принципу. Эта совокупность образована (и складывается в онтогенезе) не путем «аддитивного наращивания» - так сказать «прибавки» тех или иных процессов, а существенно иначе. В элементарных и относительно неразвитых случаях (на ранних этапах онтогенеза) данный континуум включает, фактически, лишь два «звена». Это - так сказать «вход» и «выход»: элементарное побуждение (как аналог цели) и непосредственное действие, включая столь же элементарные контрольные и коррекционные операции за его результатами («получилось - не получилось»). Несмотря на свою «элементарность», уже этот континуум является целостным - замкнутым и организованным во времени именно как целостность. Он, однако, в дальнейшем усложняется по типу дифференциации исходно целостного образования и начинает включать в себя уже не два, а большее число опосредствующих звеньев, то есть дополнительных регулятивных процессов.

Действие данного принципа объективно сопряжено и с еще одним системогенетическим принципом - *прогрессирующей интеграции*. Действительно, возрастание степени дифференцированности «регулятивного инварианта» объективно и настоятельно требует специальных средств упорядочивания, организации, координации «составляющих» этого инварианта, то есть самих интегральных процессов. Они объективно должны быть интегрированы - не только в

содержательном плане, но и даже в плане простой хронологической упорядоченности. Они должны быть упорядочены - так сказать «выстроены» вдоль оси времени. Тем самым можно говорить о специфической - временной интеграции как таком ее типе, который не только дополняет традиционную - субстанциональную (содержательную) интеграцию, но и в значительной степени предшествует ей. Данный тип наиболее характерен именно для прото-системогенеза.

Наряду с этим, как показано нами в концепции интегральных процессов регуляции деятельности и поведения, одной из важнейших особенностей их системы является то, что в своей совокупности они образуют определенный и вполне закономерный *хронологический инвариант*, обеспечивающий реализацию целостного цикла регуляции любого поведенческого акта*. Вместе с тем, общеизвестно, что онтогенетическое развитие, формирование психики и поведения, а затем (и вместе с тем) - деятельности объективно невозможны вне общения ребенка и взрослого, вне социальных контактов, вне социальных взаимодействий в целом. Подчеркнем, что эти контакты и взаимодействия осуществляются именно в процессе игровой деятельности. В общем плане данное положение зафиксировано в общеметодологическом принципе социальной обусловленности психики. В этом взаимодействии, в этих контактах ребенка и взрослого проявляется соактивность как простейшая форма совместного поведения, а затем - и совместной деятельности. Причем, по совершенно естественным, понятным и даже - жизненно необходимым причинам взрослый реализует в этой соактивности направляющие, организующие, регулирующие и прочие воздействия на поведенческую активность ребенка. В определенном смысле взрослый выступает как «руководитель», а ребенок - как «руководимый». Вообще говоря, между управленческой и педагогической деятельностью существует глубинное и даже атрибутивное сходство их психологической природы, обнаруживающееся именно сквозь «призму» понятия метадеятельности. Действительно, хорошо известно, что идеалом педагогической деятельности является не решение задачи просто «научить», а «научить учиться», то есть, по существу, выйти за пределы своей индивидуальной деятельности и сформировать «деятельность других» (учащихся). Даже в самом понятии «педагогика» отражена эта связь: педагогика - дословно «детовожделение», что этимологически практически эквивалентно понятию «руководство».

По отношению к поведению ребенка должны быть реализованы некоторые - вначале самые элементарные, а затем все более усложняющиеся организующие, корригирующие и направляющие функции. Взрослый учит, а ребенок учится в этом взаимодействии действовать, а для этого - предвидеть, ставить цель, элементарно планировать, делать выбор (принимать решения), контролировать себя, исправлять (корректировать) ошибки и др. Тем самым, в этом процессе взрослый - просто в силу того, что он объективно организует поведение ребенка, «следит за ним» и «контролирует его», естественным и необходимым образом реализует некоторую совокупность функций по управлению этим поведением. Разумеется, в подавляющем большинстве случаев взрослый не ставит перед собой самостоятельную цель делать это и тем более - «реализовывать какие-либо управленческие функции». Суть дела в том, что такая реализация носит совершенно объективный характер и происходит «параллельно» соактивности ребенка и взрослого. При ближайшем рассмотрении оказывается, что по своему содержанию эти функции (повторяем, - направленные на управление поведением ребенка) очень близки к управленческим функциям как таковым, хотя они, разумеется, и представлены в относительно простейшем, элементарном виде. Вместе с тем, понимая их смысл, воплощая их требования в своем индивидуальном поведении, подчиняясь им, ребенок начинает строить свое поведение в соответствии с ними.

Таким образом, все эти функции и тот регулятивный инвариант, в виде которого они представлены в поведении и деятельности (см. выше), начинает регулировать индивидуальное поведение, а затем и элементарные формы индивидуальной деятельности ребенка - подчеркнем, прежде всего, именно игровой. Другими словами, исходно этот инвариант представлен «со стороны взрослого» как совокупность «управленческих» - регулятивных функций. Через них он направляет, регулирует поведение ребенка. Однако эти функции, подчинения которым и добивается, прежде всего, взрослый, начинают «переходить во внутренний план» и принимать тем самым форму специфических - регулятивных процессов, направленных на организацию индивидуального поведения. Иными словами, формируются те процессуальные регуляторы, которые были обозначены выше понятием интегральных психических процессов. Их система, будучи исходно задана в качестве регулятивного инварианта, затем принимает внутреннюю форму - форму саморегулятивного инварианта.

Однако именно это и означает, что «управленческая деятельность» взрослого, предполагающая реализацию по отношению к поведению ребенка совокупности регулирующих и

направляющих воздействий (функций), получает в индивидуальном поведении ребенка свое как бы «удвоенное бытие»: ребенок сам постепенно начинает реализовывать их в отношении своего поведения. Формируется все то, что обозначается в психологии понятиями с приставкой «само» - самоконтроль, самоприказ, саморегуляция, самооценивание, самокоррекция и мн.др. Индивидуальное поведение, а затем и деятельность начинают строиться «по образу и подобию» совместной деятельности. Тем самым в структуру индивидуальной деятельности (хотя, конечно, и очень специфическим образом) включается совместная деятельность: регулятивный инвариант функций, обеспечивающий возможность управления совместной деятельностью, трансформируется в саморегулятивный инвариант процессов, реализуемых по отношению к управлению собственным поведением. Метасистема совместной деятельности воплощается - «встраивается» в структуру системы индивидуальной деятельности. Сама же индивидуальная деятельность тем самым формируется, а затем - функционирует как система со «встроенным» метасистемным уровнем [1]. С этих позиций можно высказать общее предположение, согласно которому то, что традиционно обозначается в психологии как «интериоризация» (независимо от трактовок этого явления), в плане его механизмов как раз и представляет собой процесс встраивания метасистемного уровня в структуру индивидуальной деятельности, процесс формирования данного уровня в целом в общей структуре деятельности. Тем самым в определенной мере проясняется и наполняется конкретным содержанием это фундаментальное (но до сих пор во многом неясное и даже отчасти парадоксальное) явление - явление *интериоризации*. В его основе лежит отнюдь не так называемый «переход внешнего во внутреннее», а закономерные трансформации базового регулятивного инварианта, который лежит в основе и совместной, и индивидуальной деятельности. Регулируемые формы активности (вначале - элементарное поведение, а затем все более усложняющиеся типы деятельности), действительно, являются внешне представленными (но никак не «внутренними»). Вместе с тем, в любой из их форм, на любом уровне их сформированности (то есть уже исходно и изначально) они все же регулируются исключительно внутренними средствами и механизмами, синтезированными в общий регулятивный инвариант. То, что традиционно обозначается как интериоризация, означает поэтому вовсе не «переход внешнего во внутреннее», а качественные трансформации самой внутренней регуляции. Однако, сама эта трансформация, действительно, осуществляется вследствие изменений *внешнего* характера, связанных с генетической динамикой - последовательной сменой основных типов деятельности.

Из проведенного выше анализа следует важный в плане решаемых здесь задач и обобщающий по своему содержанию вывод. Системогенез деятельности по самой своей природе и смыслу представляет собой генезис системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Это означает, что та метасистема (*совместная* деятельностная активность ребенка и взрослого), в которую объективно и исходно включена *индивидуальная* деятельностная активность первого, функционально «встраивается» в нее. Тем самым она образует ее собственный уровень, причем - высший, ведущий. Он - суть продукт и результат дифференциации совместной деятельности; носитель детерминант и вообще - содержания такого плана, который выходит за пределы индивидуальной психики, индивидуальной деятельности; является «наддеятельностным» и «надличностным». В этом, кстати говоря, проявляется (и этим объясняется) известное положение о деятельности как, прежде всего, *общественной категории*; о том, что деятельность в ее истинном смысле может возникнуть лишь в условиях *соактивности*. Следовательно, он является не традиционно описанным - «классическим» системогенезом, а его более сложной разновидностью: его более корректно трактовать посредством понятия «метасистемогенез».

Таким образом, представленные выше материалы, действительно, содействуют более полному пониманию того, *что и как* формируется в ходе системогенеза игровой деятельности, а, тем самым, способствуют раскрытию его содержания и специфики. Вместе с тем, все это вплотную подводит и к необходимости решения иных задач, связанных с выяснением того, *почему и зачем* разворачиваются все эти процессы, то есть каковы их основные детерминанты и имплицитные психологические факторы. Эти задачи рассматриваются в нашей следующей статье [2], представленной в данном сборнике.

Библиографический список.

1. Карпов, А. В. Психология деятельности. Генетическая динамика [Текст] / А. В. Карпов. - М.: Издательский дом РАО, 2015. - 606 с.
2. Карпов, А. В. О содержании и закономерностях системогенеза игровой деятельности [Текст] / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I.

Методология системогенетического подхода. Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. - Ярославль : ООО «Агентство Литера», 2015. - 328 с.

3. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 182 с.

4. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2103. - 540 с.

*Данный инвариант был подробно проанализирован в работе [3], а его общий состав, напомним, образован следующей хронологически упорядоченной «цепочкой» процессов. Целеобразование → антиципирование будущих результатов → принятие решения о способах и средствах деятельности → прогнозирование возможных изменений условий деятельности, своих действий, их результатов → планирование деятельности (включающее ряд возможных сценариев, вариантов ее развертывания) → программирование деятельности (предполагающее уже выбор какого-либо одного варианта действий, его временную организацию) → собственно исполнение → контроль (текущий и заключительный) исполнения → самоконтроль (также текущий и результативный) → коррекция посредством сличения реально полученных результатов с идеальной целью и антиципированными результатами). Кроме того, он является замкнутым, то есть построенным «кольцеобразно» - на основе принципа обратной связи, а потому обеспечивает саморегулируемость и целедостигающий характер поведенческих и деятельностных актов.

**ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ПСИХОЛОГИЯ:
СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ ТРАГИЧЕСКОГО НЕПОНИМАНИЯ
(ПСИХОЛОГИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ НАУКА)**

Мазилев В.А.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Философия науки занимается исследованием науки как эпистемологического и социокультурного феномена. В статье анализируются особенности трактовки феномена науки в философии науки. Констатируется, что философия науки в качестве идеала принимает естественную науку. В результате оказывается, что при анализе науки психологии, которая рассматривается как социогуманитарная дисциплина, важные ее особенности оказываются вне поля внимания исследователей. В итоге в психологии данные анализа, предпринятого философией науки, оказываются невостребованными. В настоящее время мы являемся свидетелями того, что философия науки оказывает косвенное негативное влияние на положение в психологической науке. Некоторые положения философии науки, будучи распространяемы на науку «вообще», становятся мифами, препятствующими реализации позитивных тенденций. Отметим, что вред от мифов, основанных на вольно интерпретированных выводах из философии науки, заключается в следующем: представляется, что взаимопонимание между различными подходами и школами в принципе невозможно, а это реально препятствует осуществлению интеграционных процессов в психологической науке.

The philosophy of science is engaged in research and science as an epistemological and sociocultural phenomenon. The article analyzes the features interpretations of science in the philosophy of science. It is stated that the philosophy of science as an ideal assumes science. The result is that the analysis of the science of psychology, which is regarded as socio-humanitarian discipline, its features are important out of the attention of researchers. As a result, in the psychology of the data analysis undertaken by the philosophy of science are not in demand. now we are witnessing the fact that the philosophy of science has an indirect negative impact on the situation in psychological science. Some of the Philosophy of Science, being poorly distributed to science «in general» are myths that hinder the realization of the positive trends. Note that the damage from the myths, based loosely interpreted the findings of the philosophy of science is this: it appears that the communication between the different approaches and schools impossible in principle, and it really hinders the implementation of integration processes in psychological science.

Ключевые слова

Наука, философия науки, психология, методология, фундаментальная наука.

Science, philosophy of science, psychology, methodology, basic science

Философия науки, как хорошо известно, представляет собой философское направление, которое избирает своей основной проблематикой науку как эпистемологический и социокультурный феномен; это специальная философская дисциплина, предметом которой является наука [1]. Термин «философия науки» (Wissenschaftstheorie) впервые появился в работе небыизвестного Евгения Дюринга «Логика и философия науки» (Лейпциг, 1878). Намерение Дюринга построить философию науки как «не только преобразование, но и существенное расширение сферы логики» не было им реализовано, однако данная терминологическая новация оказалась весьма своевременной [1], поскольку позволяла номинировать тенденцию, набирающую силу. Проблематика философии науки (структура и развитие научного знания) восходит к Платону и Аристотелю. С формированием науки Нового времени философия науки в единстве с теорией познания становится важнейшей областью философского исследования в работах Ф. Бэкона, Декарта, Лейбница, д'Аламбера, Дидро, Канта, Фихте, Гегеля, позже - Б. Больцано, который еще ограничивается фихтеанским термином «наукоучение» (Wissenschaftslehre) [1]. Состояние и значение современной философии науки определяется местом науки в обществе, в мировоззрении, а также набором ее внутренних, исторически сформированных понятий и проблем [1]. В качестве особого направления философия науки формируется в трудах У.Уэвелла, Дж.С.Милля, О.Конта, Г.Спенсера, Дж.Гершеля. Ее возникновение знаменовало собой отчетливую постановку нормативно-критической задачи - привести научно-познавательную деятельность в соответствие с некоторым методологическим идеалом [1].

В настоящей работе не может идти речь о философии науки в целом. Это задача совсем

другой работы. В настоящем тексте будут обсуждаться некоторые современные тенденции взаимоотношений между философией науки и психологией. Заметим, что в разные временные промежутки отношения между психологией и философией науки были отчетливо различны: И.Г.Фихте, к примеру, психологию откровенно не любил, тогда как Дж.С.Милль всю свою «Систему логики» (1843) мыслил всего лишь как введение к VI книге этого труда «Логика нравственных наук» и попутно обосновывал необходимость существования психологии как отдельной науки...

Поэтому расхождение или сближение психологии и философии науки не должно удивлять. Как часто бывает, трагизм ситуации, выраженный в заголовке статьи, несколько преувеличен: и философия науки, и психология себя прекрасно чувствуют. И относится этот трагизм лишь к последним этапам их существования. И представляется, что от этого нарушения взаимопонимания философия науки теряет больше, так как упускает (надеемся, пока) возможность проанализировать уникальную ситуацию грядущего интенсивного развития психологической науки и становления ее подлинно фундаментальной наукой.

Наша задача - попытаться понять, почему так получилось.

Обратимся к некоторым принципиальным установкам философии науки.

1) Философия науки исходит из того, что за образец науки принимает концепции естественных наук. Здесь, впрочем, мы не видим ничего нового и оригинального. Естественнаучное знание считается наиболее развитым, совершенным, и неявно эта модель принимается за общую - науки в целом. Подавляющее большинство исследований в философии науки выполнено на основе физики, астрономии, химии, биологии и т.д.* Констатируем, что Большая философия науки (философское направление, которое избирает своей основной проблематикой науку как эпистемологический и социокультурный феномен; напомним, это специальная философская дисциплина, предметом которой является наука) исходит из приоритета естественных наук, которые и являют образец *науки в целом*.

2) Философия науки исходит из того, что естественные науки *сложны*. В качестве демонстрации обычно предлагается осмыслить известный феномен корпускулярно-волнового дуализма и принцип дополнительности Н. Бора. Никто не будет спорить - это сложно. Но с другой стороны полезно обратить внимание, что в случае психологии ситуация не только не проще, чем в физике, но во многом сложнее. Поясним это, поскольку часто сложность психологического исследования в полной мере не осознается.

Итак, полезно помнить, что человек, участвующий в психологическом исследовании в качестве испытуемого, обладает сознанием. Следовательно, он имеет возможность рефлексии, поэтому исследование это не только «субъект-субъектное» взаимодействие, но и, возможно, рефлексивная игра. Была бы мотивация. Отметим, что эта ситуация хорошо описана и проанализирована в научной фантастике. Однако, хорошо известно, что человек, будучи сознательным существом, очень часто поступает нерационально. Причем это явно закономерность. До такой степени, что ученые, осознавшие этот факт и проанализировавшие причины такого поведения человека, заслуженно получили Нобелевскую премию. Но относительно сложности психологии перечисление осложняющих обстоятельств только начинается. Известно с времен З. Фрейда, что между сознанием и бессознательным существуют сложные отношения, причем часто поведение определяется в конечном счете отнюдь не сознанием. И, опять же, существуют защитные механизмы, модифицирующие поведение индивида... С времен К.Юнга хорошо известно, что сознательные тенденции обязательно компенсируются неосознаваемыми... К тому же Э.Берном прекрасно показано, что один и тот же человек может находиться в различных субъективных состояниях и, что тоже важно, переходить из одного в другое.

Кажется, ясно, что в психологии дело обстоит более сложно, чем в естественных науках, можно не продолжать. Мы и не станем продолжать, только обратим внимание, что принципиально по другому обстоит дело в психологии и с детерминацией: психические явления зависимы и от наследственных генетических программ, и от средовых воздействий, от социокультурных влияний, модифицируются с помощью определенных химических веществ и т.п. Иными словами: психическое значительно сложнее, имеет куда как большее *количество степеней свободы*. Объект и предмет психологии много сложнее, чем в естественной науке. Поэтому в высшей степени странно, что эти обстоятельства философией науки по сути не учитываются. Во всяком случае отметим, что предлагать упрощенный подход к сложным объектам не только наивно, но и предосудительно (не случайно народная мудрость отмечает, что такая простота часто оказывается хуже иного криминала). Не случайно К.Юнг многократно подчеркивал, что время глобальных теорий еще не наступило. «Мир психических явлений есть лишь часть мира в целом, и кое-кому может показаться, что как раз в

силу своей частности он более познаваем, чем весь мир целиком. Однако при этом не принимается во внимание, что душа является единственным непосредственным явлением мира, а следовательно, и необходимым условием всего мирового опыта» [9; С. 12].

3) Философия науки и само развитие науки определяет весьма специфически. Двадцатый век прошел в полемике между сторонниками кумулятивной модели развития и ее противниками. Действительно, было показано, что в науке имеют место перерывы постепенности, скачки, научные революции. Отметим, что вопрос о кумулятивизме достаточно сложен. Представляется, что в пылу дискуссий позиции противоборствующих сторон оказались, чего и следовало ожидать, полемически заостренными. Наверное, ни в какой области знания нет абсолютного кумулятивизма, где бы новые данные лишь спокойно наслаивались и дополняли друг друга, равно как трудно себе представить науку, в которой наблюдаются исключительно революции и перманентные перерывы постепенности. Но мы должны хорошо представлять себе *характер* накопления данных в той или иной науке. Опять же отметим, что наличие научных революций в некоторых науках не означает того, что в других науках дело обстоит так же. Короче говоря, ситуация классическая: неоправданные обобщения, которые делаются при отсутствии специальной проверки.

Между тем, представляется, что определить *характер* накопления данных в той или иной науке не так уж сложно. Достаточно обратиться к истории соответствующей научной дисциплины. Элементарный анализ состояния последней, выявление того, чем она на самом деле по сути является: архивом, отражающим прошедшее научной дисциплины, либо действующим арсеналом, собранием методов, нацеленных на решение определенных задач. Как нам представляется, можно использовать универсальный тест. Тест состоит в том, что мы оцениваем историю той или иной науки, ее состояние, ее статус для того, чтобы оценить характер развития самой науки. Очевидно, что у «более революционной» и «более кумулятивной» будут существенно различные характеристики.

Итак, если мы возьмем историю психологии, то обнаружим, что там нет не только правильных или неправильных концепций, но даже в более мягком варианте более правильных или менее правильных. Более ранние концепции не являются менее адекватными, чем более поздние. В истории психологии зафиксированы подходы, которые до сих пор актуальны и используются в науке. Иными словами, концепции Фрейда, Адлера и Юнга, к примеру, до сего дня с успехом применяются и в науке, и на практике, имеют научную ценность. Становится понятно, что обилие подходов и теорий, объясняющих одно и то же явление, порождается сложностью, многоаспектностью и многоуровневостью, множественностью числа степеней свободы предмета исследования, а не частотой революций.

В психологии мы видим радикальные отличия от того, что обнаруживается в естественных науках. Там есть теории, относящиеся к прошлому: точно определено, что в таком-то подходе или концепции устарело, что учтено в последующих теориях, «снимающих» (в гегелевском смысле) предшествующие.

Хочется обратить внимание на то, что психология это не единственная область человеческого знания, где наблюдается такая картина. В той же философии дело обстоит весьма сходным образом. Хорошо известно, что представление о современной философии дает история философии. Аналогично обстоит дело с искусством.

Не будем дальше продолжать поиск расхождений между *постулатами* философии науки и *реалиями* психологии. Констатируем, что философия науки, вероятно, хорошо описывает процессы, происходящие в естествознании, но малопродуктивна по отношению к научной психологии.

В свете вышесказанного нас не будут удивлять высказывания методологов науки о том, что психологи странно ведут себя по отношению к понятиям философии науки. Проиллюстрировать это можно примером с использованием термина «парадигма». Красивое слово используется психологами в таком количестве различающихся значений и смыслов, что это полностью дискредитирует этот термин. Обратим внимание на то, что большая часть вариантов использования термина парадигма вообще *не связана* с исходной трактовкой термина «парадигма», данной в 1962 году Томасом Куном.

В тех учебниках по методологическим основам психологии, куда включается материал по современной философии науки, он представляет собой по большей части дополнительную нагрузку на память студента и в лучшем случае обогащает его эрудицию, так как привести примеры из психологии авторам обычно не удается, так как отсутствует позитивный опыт применения этого аппарата в психологической науке.

Вряд ли стоит обвинять в сложившейся ситуации косность и леность мысли психологов - можно представить картину и так, что философия науки пока еще не поднялась до осознания и концептуализации положения дел в психологии. Положение в психологии - особое, она отличается

существенно и от других социогуманитарных дисциплин. Не случайно мудрый Аристотель утверждал, что это наука о наиболее совершенном и возвышенном.

Однако, в настоящее время мы являемся свидетелями того, что философия науки оказывает косвенное негативное влияние на положение в психологической науке. Некоторые положения философии науки, будучи распространяемы на науку «вообще», становятся мифами, препятствующими реализации позитивных тенденций. Отметим, что вред от мифов, основанных на вольно интерпретированных выводах из философии науки, заключается в следующем: представляется, что взаимопонимание между различными подходами и школами в принципе невозможно, а это реально препятствует осуществлению интеграционных процессов в психологической науке.

Приведем пример. В работах У.Куайна, Т.Куна, П. Фейерабенда сформулировано положение, которое получило название «несоизмеримости научных теорий». Согласно этому положению, сменяющие друг друга научные теории несравнимы друг с другом как в теоретическом плане, так и в эмпирическом, поскольку у них не существует общей фактуальной базы. Заметим, что это достаточно характерная черта некоторых философов - доводить положение до абсурда (см. скептицизм, солипсизм и т.д.). Здесь обратим внимание на то, что соответствующая проверка показывает: утверждения о применимости тезиса о «несоизмеримости научных теорий» в психологии не только не обоснованы, но и скорее всего не соответствуют реальности, с которой мы имеем дело в психологической науке [3]. Снова неоправданные обобщения. Поэтому в противоположность утверждениям философии науки может быть сформулирован тезис о «соизмеримости теорий в психологии», основанный на положениях коммуникативной методологии [3]. Утверждение о том, что у разных теорий не существует общей фактуальной базы также нуждается в проверке и уточнении. В связи с недостаточной разработкой проблемы факта в психологии не учитываются особенности его детерминации. Есть основания полагать, что полномасштабный учет уровневой структуры факта позволит по новому интерпретировать сами факты, которые окажутся соотносимыми в куда большей степени, чем об этом думали ранее.

Таким образом, резюмируем. Философия науки в настоящее время не готова к осознанию того, что науки различаются между собой гораздо значительнее, чем принято считать в этой уважаемой дисциплине. При определении различий или сходства стоит учитывать фактор предмета науки. И если учесть многоаспектность и многоуровневость предмета наук о психике, стоит признать, что традиционные схемы представления науки применительно к психологии не вполне адекватны. Не случайно наблюдаются ростки того движения, согласно которому за неимением *философии психологии* (от философии науки) идет формирование *философии психологии как психологической теоретической дисциплины*. Ибо необходимость в таком знании есть, а производить его философы науки не желают [4; 5].

Итак, мы сталкиваемся с тем, что психология постоянно находится в поисках своего подлинного предмета. Стоит отметить, что психология чрезвычайно далека от финальности, от завершенности. В конце XIX столетия один известный английский физик, выступая перед студентами, выразил им свое сочувствие: «Величественное здание науки построено, на вашу долю не осталось больших дел — только мелкие доработки». Психология, да, как выяснилось чуть позднее, и сама физика, далеки от завершенности. Процесс развития идет полным ходом. Вспомним, что научная психология заявила о себе как самостоятельной науке во второй половине XIX столетия. Тогда изучались с помощью самонаблюдения и эксперимента лишь ощущения, восприятия и произвольные движения. Сама научная психология называлась физиологической и изучала лишь простейшие психологические феномены. Вся дальнейшая история психологии в XX столетии - это непрекращающиеся попытки углубить понимание предмета психологии и расширить границы научной психологии. История психологии — история поисков предмета психологии. Как справедливо заметил М.Г. Ярошевский, цитируя автора статьи в «Британской энциклопедии»: «Бедная, бедная психология. Сперва она утратила душу, затем психику, затем сознание и теперь испытывает тревогу по поводу поведения» [10; С. 5]. Вместе с тем, все эти утраты можно рассматривать и как обретения, поскольку движение к более глубокому пониманию психического есть явный прогресс: вместе с каждой утратой очередного предмета становится ясно, что, конечно же, психическое есть только что «утраченное», но и, несомненно, нечто сверх того. Поэтому правомерен взгляд на историю психологии как на обретение наукой своего подлинного предмета. По-настоящему фундаментальной наукой психология станет, когда начнет рассматривать психику в ее полном объеме. Для этого придется отказаться от мешающих психологии чужих парадигм (естественнонаучной или гуманистической) и вспомнить о том, что психика - уникальный научный

объект и предмет, к постижению которого вряд ли приложимы в полной мере способы познания, выработанные в других науках.

Уместно вспомнить, что про значимость психологии в структуре научного знания в целом говорилось неоднократно. Фридрих Эдуард Бенеке (1798-1854), немецкий психолог и философ, ныне практически забытый, утверждал, что вся философия должна основываться на эмпирической психологии. Близких взглядов придерживался и В.Вундт, полагавший, что психология имеет уникальный предмет - это единственная наука, изучающая непосредственный опыт субъекта, поэтому именно она должна лежать в основе научного знания. Такого рода позиция получила название психологизм. Психологизм в конце XIX столетия был подвергнут резкой критике со стороны, в частности, таких выдающихся представителей психологической науки как Уильям Джеймс, Гуго Мюнстерберг, Вильям Штерн. С тех пор многое изменилось: психология выделилась в самостоятельную науку, в значительной степени стала «положительной». Классификации наук в двадцатом столетии составлялись неоднократно. При этом почти все авторы недвусмысленно указывали на особое, центральное положение психологии среди других наук. Многие известные психологи и на новом этапе высказывали мысли о том, что психология в будущем займет ведущее место в структуре человеческого знания, что психология должна явиться основой для наук о духе. Одной из наиболее популярных явилась классификация наук, разработанная отечественным философом и науковедом Б. М. Кедровым (1903-1985). Согласно Кедрову, классификация наук имеет нелинейный характер. Кедров выделяет три группы научных дисциплин: естественные, социальные и философские. Схематически это можно представить в виде треугольника, вершины которого соответствуют естественным (верхняя), социальным (левая) и философским (правая).

Психология имеет тесные связи со всеми тремя группами наук, поэтому располагается внутри треугольника. Расположение психологии внутри треугольника не симметрично по отношению к его вершинам, а смещено в сторону философских наук, так как человеческое мышление (один из существенных разделов психологии) изучается не только психологией, но и философией и логикой. Психология, таким образом, имеет связи со всеми группами научных дисциплин, причем наиболее тесные с философией.

Несколько по-иному подошел к вопросу об определении места психологии в системе наук выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже (1896-1980). Традиционно вопрос о связи психологии с другими науками рассматривали в аспекте того, что психология может получить от других наук. Такая постановка вопроса была логичной, поскольку психология одна из самых молодых наук («математика существует уже 25 веков, а психология - едва один век!» [7; С. 128]). В докладе на XVIII Международном психологическом конгрессе (1966 год, Москва) Пиаже поставил вопрос в ином «направлении»: что может дать психология другим наукам?

Ответ Пиаже знаменателен: «Психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития». Пиаже отмечает, что испытывает чувство гордости по поводу того, что психология занимает ключевую позицию в системе наук. «С одной стороны, психология зависит от всех других наук и видит в психологической жизни результат психохимических, биологических, социальных, лингвистических, экономических и других факторов, которые изучаются всеми науками, занимающимися объектами внешнего мира. Но, с другой стороны, ни одна из этих наук не возможна без логико-математической координации, которая выражает структуру реальности, но овладение которой возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии» [7; С. 152]. Плодотворное будущее психологии он видит в развертывании междисциплинарных связей.

Как известно, и классификация Пиаже, и классификация Кедрова подвергались критике, причем критике подвергались в первую очередь основания классификации и последовательность в их реализации. Обратим внимание на глубокий и проницательный вывод выдающегося швейцарского психолога: «Несколько лет назад, во время одной дружеской беседы в Академии наук в Москве, Кедров сделал глубокое замечание, над которым я очень много размышлял: «У вас есть тенденция психологизировать эпистемологию, тогда как мы склонны, наоборот, эпистемологизировать психологию». Он был прав, подчеркивая эту двойственность тенденций, но я все более и более убеждаюсь в том, что как одна, так и другая тенденция имеют законные основания для существования, и они даже необходимо дополняют друг друга» [7; С. 154].

Эту мысль - о том, что психология занимает ключевое место среди других наук - Ж.Пиаже сохранил до конца своих дней. В одной из последних своих публикаций он отмечает, что отношения психологии с другими дисциплинами складываются в зависимости от специфики самих этих

дисциплин: «Психология занимает ключевое место в семействе наук, что заключается в том, что она зависит от каждой из этих наук, и, в свою очередь, объясняет их особенными способами» [11; С. 1].

Процесс становления психологии фундаментальной наукой только начинается. Он потребует значительного времени. Напомним, и условий: как говорил Леви-Строс, двадцать первый век будет веком гуманитарных наук, или его не будет. Можно полагать, что если он будет, то будет в первую очередь веком психологии. Пока делаются первые начальные шаги в этом направлении. В частности, в настоящее время издан учебник для будущих психологов [8]. При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. Внутренний мир, как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

В заключение кратко остановимся на том, каковы ближайшие перспективы подхода, при котором конструктивно определен предмет общей психологии.

1) В значительной степени преодолевается двойной функционализм, при котором психические процессы рассматриваются как изолированные друг от друга; в свою очередь процессы рассматриваются обособленно от качеств личности. Как можно полагать, функционализм психологии, характерный для современной психологии, в значительной мере преодолевается: отдельные функции, и личностные качества находят свое место и гармонично соотносятся в рамках внутреннего мира человека.

2) Известный советский психолог П.Я. Гальперин, как мы помним, видел истоки методологического кризиса психологии в том, что сама психология не смогла преодолеть дуализм: «Подлинным источником “открытого кризиса психологии” был и остается онтологический дуализм - признание материи и психики двумя мирами, абсолютно отличными друг от друга. Характерно, что ни одно из воинствующих направлений периода кризиса не подвергало сомнению этот дуализм. Для этих направлений материальный процесс и ощущение, материальное тело и субъект оставались абсолютно - *toto genere* - разными, несовместимыми, и никакая эволюция не может объяснить переход от одного к другому, хотя и демонстрирует его как факт. И в самом деле, если мыслить их как абсолютно противоположные виды бытия, то этот переход действительно понять нельзя» [2; С. 3]. П.Я. Гальперин полагал, что «с точки зрения диалектического материализма все обстоит иначе» [2; С. 3]. Диалектическому материализму, как сейчас понятно, тоже не удалось решить главные методологические вопросы психологии. Описываемый подход, при котором психические явления обретают надежную нейрологическую основу, как представляется, позитивен, поскольку в этом случае по крайней мере удастся избежать редукционизма и физиологизма.

3) Использование широкой трактовки предмета позволяет сформулировать обобщения, которые, насколько можно сейчас об этом судить, будут весьма надежной основой для психологической практики [6].

Библиографический список.

1. Касавин, И. Т. Философия науки [Текст] / И. Т. Касавин, Б. И. Пружинин // Новая философская энциклопедия. - Т. 4. - М., 2010. - С. 218-220.
2. История психологии: период открытого кризиса: Тексты [Текст] / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. - М.: МГУ, 1992. - 364 с.
3. Мазиллов, В. А. Принцип соизмеримости теорий в психологии [Текст] / В. А. Мазиллов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». - № 4. - Том 19. - 2013. - С. 28-32.
4. Мазиллов, В. А. Философия психологии как психологическая дисциплина: страницы истории [Текст] / В. А. Мазиллов // Актуальные проблемы психологии развития личности. Сб. научных статей / Под ред. Л. М. Даукши, К. В. Карпинского. - Гродно: ГрГУ, 2014. - С. 212-217.
5. Мазиллов, В. А. О философии психологии [Текст] / В. А. Мазиллов // Философия и / или новое

интегративное знание - 3: Сборник материалов Всероссийской научной конференции / Под ред. А.В. Азова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - С. 136-158.

6. Мазиллов, В. А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы [Текст] / В. А. Мазиллов // Психологический журнал. - 2015. - Том 36. - № 3. - С. 87-96.

7. Пиаже, Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук [Текст] / Ж. Пиаже // XVIII Международный психологический конгресс. 4-11 августа 1966 года. - М., 1969. - 168 с.

8. Шадриков, В. Д. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата [Текст] / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов. - М.: Юрайт, 2015. - 411 с.

9. Юнг, К. Г. Аналитическая психология [Текст] / К. Г. Юнг. - СПб., 1994. - 136 с.

10. Ярошевский, М. Г. Наука о поведении. Русский путь. [Текст] / М. Г. Ярошевский. - М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.

11. Piaget, J. Psychology and other sciences [Text] / J. Piaget // Ann. Rev. Psychol., 1979. - 30. - Pp. 1-8.

*Подразделение на социогуманитарные, естественные, технические носит скорее «прикладной» характер, связанный с организацией обучения в аспирантуре: аспиранты по гуманитарным специальностям не очень понимают, почему они должны изучать столь далекий от их повседневных занятий материал.

Работа выполнена при поддержке РГНФ грант 15-06-10716

ОБЪЯСНЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Алексин А.Н.

д.м.н., профессор, зав. кафедрой клинической психологии и психологической помощи
РГПУ (Россия, Санкт-Петербург)

Чернорай А.В.

к.пс.н., ст. преп. кафедры клинической психологии и психологической помощи
РГПУ (Россия, Санкт-Петербург)

В статье авторы обсуждают проблему обучения психологии и психологической практике в контексте выработки надежных верифицированных концептов, позволяющих задать стройную целостную систему представлений о поведении человека в обычных и непривычных условиях жизнедеятельности; рассматривают конкретные вопросы консультативной работы практикующего психолога.

In the article discuss the problem of teaching psychology and psychological practice in the context of generating a reliable verified concepts, allowing to create integrated system of ideas about human behavior in normal and unusual conditions of life; described specific issues of psychological counseling.

Ключевые слова

Психологическое образование, методологический плюрализм, концепт, поведение, системная психологическая теория.

Psychological education, methodological pluralism, concept, behavior, a system of psychological theory.

«Психологические рассказы ничего не говорят о человеке»

Ж. Политцер

Проблема объяснения и понимания (в аспекте трансляции и применения знания) имеет долгую историю и является предметом оживленных дискуссий в различных сферах интеллектуальной деятельности. Проблема эта оказалась настолько сложной и многоаспектной, что стала содержанием специальной дисциплины - герменевтики. Однако здесь, в рамках сугубо прагматического обсуждения вопросов обучения психологии и психологической практике, было бы неоправданным братья за ее рассмотрение, хотя и избежать его совсем не представляется возможным.

Поясним: речь пойдет не о проблеме понимания и объяснения устного или письменного текста, а о конкретных и очевидных задачах объяснения для понимания человеческого поведения.

Психология стала ныне весьма популярной специальностью высшего профессионального образования, а следовательно все новые и новые дипломированные специалисты вступают на рынок оказания психологических услуг населению. Активно пропагандируется возможность осуществления психологами психотерапии, и уже не первый год обсуждается соответствующий законопроект - «О психологической помощи населению».

Однако и без специальных законодательных оснований «помогающая» психологическая практика существует, развивается и активно рекламируется в одном ряду с услугами народных целителей, эзотериков, экстрасенсов и других «опекунов душ человеческих». Правда, вопрос об основаниях для деятельности и тех и других, пусть даже не формальных, но правовых и этических, обычно замалчивается.

Суждения врачей-психотерапевтов, принимающих эстафету лечения пациентов от психологов, а нередко и самих клиентов психологических вмешательств или их родственников, следует отметить, зачастую весьма критичны. Психологи же, вооружившись дипломами государственного образца, не склонны признавать того печального факта действительности, что помимо переживания психологических проблем, люди могут страдать психическими расстройствами, течение которых не улавливается психологическими умозрениями и уж тем более не корректируется ими. Отчасти слепая уверенность в эффективности психологического вмешательства обусловлена верой в заимствованные представления о психогенезе психических расстройств. Но эта вера имеет своим основанием скорее недостаток знаний и опыта. Психологов просто недостаточно готовят к возможности встречи с душевнобольным. Да и не только к этому, но и ко многому другому, с чем приходится сталкиваться в практике работы с людьми, несмотря на непрерывное совершенствование образовательных стандартов.

Чему же тогда учат психологов? В чем их профессиональное назначение? Этот вопрос

действительно нуждается в серьезном обсуждении. Однако, несмотря на некоторые попытки в этом направлении [1; 2], психологическое сообщество упорно уклоняется от такого обсуждения.

Да, действительно, до тех пор, пока психологическая наука формировалась вдали от практики, осуществляясь, главным образом, как псевдонаучный отпрыск господствующей идеологии, такой проблемы и не возникало. Члены весьма ограниченного и закрытого профессионального сообщества, работающие в стенах академического института или университетских факультетов, без труда обменивались своими изысканиями при помощи двух ежеквартальных журналов. Результатом такой автономной деятельности стали теории и тексты, которые массивными корпусами вошли в фундаментальные учебники психологии и с тех пор, независимо от того, куда веет ветер перемен, переписываются из одного инновационного учебника в другой.

Возможно, такую традицию в производстве психологического знания можно было бы и не критиковать, мало ли нам известно «отвлеченных» наук?! Но экономические, политические и социокультурные изменения, происходящие в нашей стране уже не первое десятилетие, сопровождаются накоплением реальных психологических проблем как в частной жизни конкретного человека, так и в состоянии отдельных социальных групп, и целого общества.

Стали расхожими уже тревожные данные об уровне алкоголизации среди молодежи, о суицидальной активности в подрастающих поколениях, о качестве школьного образования, о феноменах «странного» поведения наших соотечественников. Действительность в том, что глобальные социальные процессы неизбежно сопровождаются появлением проблем, имеющих явно психологическое содержание. И, казалось бы, при такой экстенсивной подготовке профессиональных психологов, какой она стала в отечественной системе высшего профессионального образования, если уж не решения проблем, то, по крайней мере, их внятной артикуляции и научной постановки можно было бы ожидать. Однако, этого не происходит! Повсеместная доступность психологического образования и массовый выпуск психологов при возрастающей «популярности» психологического знания не сопровождаются эффективностью психологических мероприятий в области означенных проблем. Несмотря на декларируемую практическую ориентированность современной психологии, специалисты - психологи устранились от участия в разработке школьных стандартов, рекомендаций по оценке знаний выпускников. Внедрение ЕГЭ также не попало в поле интересов профессионального психологического сообщества, увы, как не попадают в него и многие другие насущные проблемы общества.

Таким образом, вместе с расширением доступности психологического образования и соответствующей практики появились и нарастают проблемы профессионального образования и обучения психологов, аспектом которых и является проблема объяснения и понимания. Причем, эта проблема действительна для всех участников системы психологической деятельности: для преподавателей, которые пересказывают студентам завещанное предшественниками; для студентов, инициация которых состоит в погружении в область отвлеченных абстракций; для клиента (что ему делать и как ему жить) и для самого молодого специалиста (что он делает, и зачем он это делает).

Не странно ли, что в рейтингах популярности лидируют отнюдь не фундаментальные учебники психологии, а авторские тексты по проблемам жизни и способам их разрешения. Качество и научность этой литературы - вопрос дискуссионный, но они «понятны», они легко принимаются как публикой, так и самими психологами и их клиентами. Возникает законный вопрос: в чем же тогда цель психологического образования, если утверждаемые ГОСами, осваиваемые обучающимися на протяжении многих лет учебные программы, приобретаемые ими компетенции с облегчением отбрасываются как только студент получает диплом о высшем специальном образовании? Трудно вообразить себе подобное в области обучения инженерному делу или медицине.

То, что современной теоретической психологии присуща избыточная «философичность», не адекватная профессиональным задачам психолога, очевидно. Молодой специалист-психолог, даже усвоивший все разнообразие теорий личности и психического развития, познавший законы восприятия и памяти, психологию больших и малых групп и даже теории конфликта, сталкиваясь с реалиями психологического переживания человека, оказывается не способным употребить свои знания в интересах обращающегося за помощью человека.

Многообразие специальных дисциплин, кочующих из одного в другой ФГОС ВПО, не предполагает трансляции того знания, за которым собственно и приходит большинство абитуриентов - знания о том, как понимать другого человека (или самого себя) и помогать ему в разрешении его психологических сложностей. При том, что современное образование декларирует практикоориентированность, и супервизиям отводится в новых ФГОС ВПО все больше времени. Введено понятие «компетенции» как способности и готовности субъекта обучения к реализации

деятельности. Но результаты этих нововведений не затрагивают принципиально содержание учебных дисциплин. Выпускники-психологи не готовы к реальному и осмысленному взаимодействию с «клиентами», «пациентами», «заказчиками» и так далее.

А с чем имеет дело психолог в своей практической деятельности? Ситуация психологического взаимодействия может быть уподоблена ситуации, описываемой в квантовой физике, когда взаимодействие двух субъектов - психолога и его клиента непрерывно порождает новые ситуации, если, конечно, не рассматривать клиента психолога в качестве «объекта» исследования, как это имплицитно предписано психологическими теориями. И что должен понимать психолог в такой ситуации? Располагает ли он необходимыми для этого концептами - инструментами видения и понимания? Можно ли вообще «увидеть» память, мышление, сознание, личность своего клиента? Но даже если предположить такое, то, что может делать психолог с этими «психическими процессами, состояниями, свойствами»? А, главное, зачем?

К сожалению, именно наблюдению, распознаванию, конструктивному взаимодействию, пониманию другого не учат сегодня в вузе. В головах студентов схлестываются разнообразные информационные потоки, классификации, даты, объяснительные модели, частные психологические случаи, но так и не формируется компетенция, отвечающая за интеграцию и практическое приложение всей этой информации. Отдельный вопрос - возможна ли такая интеграция и на каких основаниях.

Методологический плюрализм, бесконечное разнообразие психологических концепций, теорий, моделей в сочетании с идеями марксистско-ленинской философии, многочисленные варианты дробления психики на элементы, компоненты, блоки - все это отнюдь не способствует формированию целостного, внутренне непротиворечивого взгляда на поведение человека на разных возрастных этапах, в различных сферах и условиях жизнедеятельности. Разнообразные психологии сегодня функционируют настолько автономно, что специалисты различных направлений и отраслей с трудом понимают друг друга при профессиональном общении. Остается лишь сочувствовать студентам, пытающимся увязать эти разные картины мира в своем сознании и найти хотя бы отдаленные референты заученных понятий в своем личном живом опыте.

Парадокс заключается в том, что именно сейчас, когда количество объяснительных психологических моделей превзошло все мыслимые пределы, потребность в теории становится все более актуальной. В идеале такая теория - система концептов, которая бы наиболее полно описывала то, с чем в реальности имеет дело практикующий психолог, а не следствия математико-статистических манипуляций над массивами данных опросов, имитирующих производство научного психологического знания. А практикующий психолог имеет дело, прежде всего, с человеком переживающим, не способным самостоятельно разрешить свои жизненные ситуации, находящимся в состоянии растерянности, подавленности, проще говоря, со страдающей личностью.

Именно такой видится отправная точка построения системной психологической теории, и интенция в ее разработке должна быть и морально оправданной и прагматичной - это интенция оказания помощи. В любых своих действиях психолог не должен быть движим любопытством, стремлением к препарированию целостной психологической реальности, и уж, тем более, предложением «креативных» объяснений. Задача его деятельности, как бы приземленно это не звучало, понятна и проста, это - распознавание психического состояния человека, понимание психологических механизмов его порождения, и оптимальных практик оказания ему психологической помощи. Излишне добавлять, что эта интенция должна лежать в основе и психологического образования - процесса обучения и воспитания будущих психологов.

Библиографический список.

1. Алехин, А. Н. Методологический диагноз психологической диагностике [Электронный ресурс] / А. Н. Алехин // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. - 2011. - № 2. - URL: <http://medpsy.ru>
2. Алехин, А. Н. Искушение психотерапией [Электронный ресурс] / А. Н. Алехин // <http://clinicpsy.ucoz.ru/index/0-309>.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
«ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ»
РЕШАТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ЯЗЫКОВЫМИ СРЕДСТВАМИ**

Ананьина М.А.

ст. преп. кафедры английского языка для гуманитарных направлений
САФУ (Россия, Архангельск)

Захарченко М.В.

преп. кафедры английского языка для гуманитарных направлений
САФУ (Россия, Архангельск)

В статье рассматриваются идеи герменевтического подхода в контексте языкового образования. Авторы статьи определяют проблему понимания с точки зрения философии и психологии как наиболее важную для организации профессионально-языкового образования будущих руководителей. В данной статье представлено практическое применение герменевтических идей для того, чтобы развивать способность студентов решать профессиональные задачи языковыми средствами.

In the article the ideas of the hermeneutic approach are focused in the context of language education. The authors of the article define the problem of comprehension in terms of philosophy and psychology as the most important one in the professional language education. In this article practical applications of the ideas of the hermeneutic approach are given to develop students' ability to solve professional tasks with language means.

Ключевые слова

Языковое образование, профессиональная задача, проблема понимания, герменевтический подход, практическое применение.

Language education, a professional task, the problem of comprehension, hermeneutic approach, practical implementation.

В настоящее время студент должен быть активным участником не только образовательного процесса, но и «квази-профессиональной» среды, в которой в будущем он окажется как в реальной ситуации [2]. Он должен научиться понимать профессию, в том числе и через призму языковой подготовки, то есть уметь использовать полученные языковые знания для личностного роста и решения профессиональных задач. Современный студент должен быть самостоятельным и мобильным в поиске решений профессиональных задач языковыми средствами. В связи с этим актуализируется проблема понимания студентом образовательной деятельности, профессиональных задач, будущей профессии.

Проблема понимания находится в центре герменевтического подхода и затрагивает всех участников образовательного процесса [4; С. 3].

Особое место в развитии герменевтики занимают идеи А.А. Брудного, философа и психолога. Главные работы ученого посвящены вопросам понимания. По мнению А.А. Брудного, понять - значит обрести знание и применить его. Такое знание, которое отражает суть вещей, соединяет ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему. Эта система ориентирована на применение знания. В результате понимания знание становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности [1].

Пониманию, подчеркивает ученый, мешают две вещи, а именно - уровень убежденности и умение понимать. Никакие доводы не смогут превысить уровень убежденности, если присутствует вера. Необходимо приобрести опыт понимания, новое знание для того, чтобы научиться понимать. Желание понять является важным условием понимания [1].

В процессе языкового образования будущие руководители учатся понимать профессию, профессиональные задачи, друг друга.

Понимание связывает познание и общение [1]. В общении начинается понимание между людьми, что очень важно для будущих профессионалов в сфере управления. На занятиях будущие руководители также учатся общаться. Умение слушать, слышать и понимать собеседника является необходимым качеством конкурентоспособного управленца. Х.Г. Гадамер в работе «О круге понимания» пишет о том, что удачливые деловые люди способны «воспринимать другого именно как другого» [3; С. 89]. Эта способность содержит в себе возможности для сближения и согласия, в чем и

заключается функция успешных переговоров. Необходимо уметь слушать, чтобы вести разговор, беседу или деловые переговоры. Встреча интересов двух людей поднимает их над уровнем собственной ограниченности (там же).

То есть, следует предположить, что в герменевтическом контексте обучение языку будущих руководителей должно ориентироваться на соединение неизвестного с уже известным; на то, что знание становится частью внутреннего мира обучающегося и оказывает воздействие на регуляцию его деятельности; познание и общение связываются воедино; умение слушать, слышать и понимать собеседника является необходимым качеством конкурентоспособного руководителя, что способствует сближению и согласию во время успешных переговоров.

Данные научные идеи нашли практическое применение в выполнении требований, указанных в стандарте образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», где зафиксировано, что профессионал в сфере управления должен:

1) уметь вести общение в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (для решения этой задачи студенты должны обладать умением слушать, слышать и понимать собеседника, поэтому они регулярно ведут дневники аудирования, разбирают реальные коммуникативные ситуации, например, «Деловая встреча в Китае», «Переговоры с представителями немецкой фирмы»);

2) осуществлять самоорганизацию и самообразование (для решения этой задачи была организована самостоятельная работа обучающихся через дистанционную платформу Sakai);

3) находить организационно-управленческие решения, планировать и осуществлять мероприятия, осуществлять деловое общение и публичные выступления (для решения этой задачи студенты должны понимать цель организации и проведения мероприятия, уметь составлять план мероприятия, выбрать гостей и участников мероприятия, например, работа по организации секции университетской научно-практической конференции);

4) вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации, вести делопроизводство и документооборот (для решения этой задачи студенты должны уметь понимать собеседника и быть понятыми, например, в процессе организации секции и других мероприятий на университетском уровне обучающиеся вели деловую переписку друг с другом и с преподавателями кафедры);

5) решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности, собирать, обрабатывать информацию; принимать участие в проектировании организационных действий, осуществлять межличностные, групповые и организационные коммуникации; применять информационно-коммуникативные технологии в профессиональной деятельности с видением их взаимосвязей и перспектив использования (для решения этих нескольких задач студенты должны разбираться в современных информационных технологиях, понимать когда и с какой целью их можно использовать, например, студентам рекомендовали различные электронные ресурсы обучающего характера, web-сервисы для осуществления совместных работ (Collaborative tools));

6) разрабатывать социально-экономические проекты и программы развития (для осуществления этой задачи студенты должны понимать экономическую и социальную ситуацию в России и в Архангельской области, так, для них во время аудиторных занятий была организована деловая игра «Выборы губернатора» [5].

Таким образом, идеи герменевтического подхода лежат в основе процесса обучения иностранному языку студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» и гармонично сочетаются с профессиональными требованиями, предъявляемыми к управленцу в его деятельности.

Библиографический список.

1. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика [Текст] / А. А. Брудный. - Изд. 3-е - М.: Лабиринт, 2005. - 336 с.
2. Вербицкий, А. А. Формирование современной образовательной среды в условиях реализации нового поколения стандартов среднего профессионального образования: материалы VII всероссийской научно-практической конференции [Текст] / А.А. Вербицкий // 13-14 марта 2003. - Воронеж. - [Электронный ресурс] URL: <http://siv.su/L10.htm> (дата обращения: 22.07.2015).
3. Гадамер, Х. Г. Цифровая библиотека по философии. О круге понимания [Текст] / Х. Г. Гадамер. - М.: Искусство, 1991. - С. 72-91. - [Электронный ресурс] URL: <http://www.filosof.historic.ru> (дата

обращения: 20.07.2012).

4. Закирова, А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики [Текст]: дис. ... доктор пед. наук.: 13.00.01: защищена 2001 / Закирова Альфия Фагаловна. - Тюмень, 2001. - 314 с.

5. Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Приказ Минобрнауки России от 10.12.2014 N 1567 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)» [Текст]: [зарегистрировано в Минюсте России 05.02.2015 N 35894]. - [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1> (дата обращения: 19.01.2015).

УДК 159.9

К ПРОБЛЕМЕ ИЗМЕРЕНИЯ АДАПТИРОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Баданина Л.П.

к.пс.н., доцент кафедры психологии и педагогики
филиал САФУ в г. Коряжме (Россия, Коряжма)

В статье раскрывается проблема выбора критерия для оценки уровня адаптированности личности к новым условиям. Анализируются два основных критерия, используемые сегодня при измерении уровня адаптированности - объективный и субъективный критерии. Подчеркивается необходимость и, вместе с тем, трудность их комплексного использования.

The article reveals the problem of choice for measuring of person`s adaptation in new conditions. Two main standards have been analyzed in the article - subjective standard, objective standard of person`s adaptation. We emphasize the difficulty and, at the same time, the necessity to use them in complex.

Ключевые слова

Адаптация, адаптационный потенциал, измерение адаптированности, субъективный критерий, объективный критерий, результативность деятельности, эмоциональное состояние.

Adaptation, potential of adaptation, measuring of adaptation, subjective standard, objective standard, success in activities, emotional condition.

В последнее время встал вопрос измерения адаптационного потенциала и уровня адаптированности личности. Востребованность в подобных измерениях остро стоит, как в системе современного менеджмента, в частности в службах управления персоналом, так и в различных образовательных учреждениях.

Для создания, корректирования и проведения программ адаптации, программ введения в должность целесообразно осуществлять мониторинг уровня адаптированности работников. Однако, сегодня в психологии до конца не решен вопрос, что рассматривать в качестве критериев адаптированности личности.

Сегодня нет единого понимания того, что следует вкладывать в понятие адаптации, нет и единого, общепризнанного критерия адаптированности личности. Вопросу определения критериев адаптированности посвящены работы И.Б. Дермановой, Н.Г. Колызаевой, Т.В. Середы, А.А. Скородумова, А.А. Реан и др. Мнение авторов по поводу критериев адаптированности часто не совпадает. Данная ситуация крайне затрудняет анализ эмпирических данных, уже полученных в ходе исследований, часто делает невозможным анализ и сравнение результатов различных авторов.

Большинство исследователей выделяют 1-2 критерия адаптированности. Как правило, это объективный и субъективный критерии адаптации.

Объективный критерий (внешний) - эффективность деятельности, которая включает определенный уровень продуктивности, результативности и средства его достижения исполнителем, т.е. «цену» его деятельности. Это сумма всех физиологических и психических затрат организма. Внешний критерий тесно связан с понятием «приспособление» (adjustment). Результат адаптации понимается как достижение желаемого поведения в среде и описывается в терминах эффективности, компетентности, успеха. Внешний критерий обычно определяет хорошую приспособленность, соответствие требованиям среды.

Так, характеризуя социально-трудовую адаптацию взрослых людей с умственной отсталостью, в качестве критериев адаптации называют такие характеристики, как трудоустройство, сложность выполняемых видов труда, дисциплинированность на работе, поведение в коллективе и в

быту, семейный статус и т.п.

Субъективный критерий (внутренний) - степень осознанной или неосознанной удовлетворенности личности различными аспектами своей жизнедеятельности и самим собой. Внутренний критерий чаще описывается через общее психологическое благополучие, комфорт, субъективную удовлетворенность своей позицией, социальное самочувствие. Внутренний критерий связан с возможностью удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражением, сохранением внутренних энергетических ресурсов, отсутствием напряжения и тревоги.

Многие ученые, подчеркивая значимость субъективного критерия, сходятся во мнении, что критерием адаптированности личности необходимо принять ее эмоциональное состояние. Показателем адаптированности будет ощущение духовного комфорта, эмоциональный фон, удовлетворительное или неудовлетворительное самочувствие, характер переживания и реагирования на тревогу, фрустрацию, другие отрицательные эмоции, возникающие в состоянии нервно-психического напряжения.

Психологи гуманистического направления, выделяя кроме внешнего и внутреннего критерия адаптированности еще один критерий - степень интеграции личности и среды. Критерий «эмоционального самочувствия» личности рассматривают как вспомогательный.

Таким образом, процесс адаптации может быть, преимущественно, направлен на приспособление к требованиям среды, или же на поиск возможностей реализации субъективных стремлений и удовлетворения потребностей индивида. Тогда говорят, что адаптация происходит с ориентацией на внешний или на внутренний критерий. Соответственно, достигнутое в результате состояние адаптированности, также может расцениваться с точки зрения соответствия требованиям среды (внешний критерий), или же потребностям индивида (внутренний критерий).

Трудность согласования внешнего и внутреннего отражает извечную проблему взаимоотношений индивида и среды и является основной задачей и целью процесса адаптации. Поэтому, если основная проблема процесса адаптации состоит в координации внутреннего и внешнего, то оптимальной адаптированностью можно считать лишь результат, удовлетворяющий требованиям двух критериев. Такая позиция наиболее ясно и обобщенно представлена в четырехклеточной модели социальной адаптации Реана А. А., описывающего на основе сочетания внешнего и внутреннего критериев различные формы адаптации.

Эти формы адаптации неравноценны по своей эффективности и выстраиваются от полной дезадаптации к системной адаптации. В отношении оценки эффективности адаптации по внешнему и внутреннему критериям существуют разные мнения, но, обычно, склоняются в сторону признания большей эффективности адаптации по внешнему критерию, что, возможно, связано с длительным историческим этапом понимания адаптации именно как приспособления.

Выделенные критерии неодинаково представлены в различных психологических направлениях и акценты, которые ставятся исследователями, зависят от их теоретической ориентации, понимания процесса адаптации и расстановки ценностей между индивидом и средой. Так, концепции бихевиоризма отдают приоритет внешнему критерию, классический психоанализ ориентируется на внутреннее состояние человека, в гуманистическом направлении адаптированность оценивается через призму взаимодействия личности и среды. Такие акценты понятны и напрямую вытекают из теоретических позиций этих направлений. Полная зависимость индивида от среды - в бихевиоризме, враждебность среды и вечная неудовлетворенность желаний - в психоанализе, и ориентация на самореализацию и гармонию с окружающим миром - в гуманистической психологии.

Зотова О.И., Кряжева И.К. считают, что для констатации адаптированности необходимо наличие обоих критериев - как внешнего, так и внутреннего. В.И.Лебедев считает, что в качестве критерия адаптированности достаточно рассматривать только эмоциональное состояние человека. И.К. Кряжева в качестве основных критериев адаптированности выделяет деловую включенность и эмоциональное самочувствие личности. А.В. Сиомичев критерием адаптированности предлагает считать эффективность деятельности и удовлетворенность достигнутым. Аналогичную точку зрения высказывает Н.В.Язов, который под критериями адаптированности подразумевает удовлетворенность работника различными сторонами производственной ситуации и показатели успешности производственной деятельности. Некоторые авторы выделяют в качестве критериев адаптированности те показатели, по которым оценивается степень соответствия адаптационных возможностей личности тем требованиям, которые предъявляет деятельность в заданных условиях, в том числе и новых для субъекта адаптации.

В качестве внутренних показателей адаптированности часто выделяют два критерия: психофизиологические затраты на достижение результата и удовлетворенность результатами

деятельности. В качестве внешнего критерия адаптированности, легко поддающегося констатации и измерению, исследователи рассматривают способность индивида сохранять эффективность деятельности при изменениях условий ее протекания. При этом показателем адаптированности будет являться экспертная оценка эффективности деятельности, а также ее количественные и качественные показатели. При этом мы считаем важным, что нельзя придерживаться возможной прагматической точки зрения, согласно которой хорошо адаптирован тот, кто добивается успеха. Не говоря уже о том, что критерии успеха могут быть совершенно различными в различных обществах и социальных средах, следует ясно осознать, что успех в жизни и адаптированность - разные социально-психологические явления и итоги психической активности человека. И было бы неверно каждую неудачу считать признаком отсутствия адаптированности.

УДК 159.9

ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВОЛИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ

Батыршина А.Р.

к.п.с.н., доцент, зав. кафедрой гуманитарных наук, информационных технологий и сервиса
НЧГТТИ (Россия, Набережные Челны)

Источниковедческая база проведенного исследования насчитывает более 5800 наименований различного уровня работ, включающая статьи, монографии, учебные пособия, диссертационные исследования. Однако, при достаточно большом массиве работ, проблема развития отечественной теории воли до сих пор не стала предметом всестороннего фундаментального изучения. В статье автор подводит итоги историко-психологического анализа проблемы воли на материале русской психологической мысли XIX - начала XX вв. Вокруг проблемы воли до сих пор слишком много мифов и неадекватных способов постановки проблемы, и разрушить их - главная задача для понимания феноменологии личности.

The source base of the research includes over 5800 works of different level such as articles, monographs, training manuals, dissertation research. Though there are a great number of works the problem of the development of the volition theory has not become a subject of fundamental learning. In the article the author sums up the historical and psychological analysis of the volition problem on the material of Russian psychological thought in the 19th and early 20th centuries. There are too many myths around the volition problem, so to destroy them is the main task to understand the phenomenology of the individual.

Ключевые слова

История отечественной психология, воля, волевая сфера личности, волевая регуляция, воспитание воли.

The history of Russian psychology, volition, volitional sphere of personality, volition regulation, volition education.

Вопросы, связанные с осознанием исторического пути психологии, ее основных проблем и предметных областей всегда будут спорными. За последние двадцать лет в отечественной психологии наблюдается повышенный интерес к освещению: психологических взглядов и воззрений отечественных психологов: *В.А.Вагнера* (О.О. Колодкина, 2011); *И.А.Сикорского* (Е.Б. Мурзина, 2011; О.В. Мазяр, 2012); *А.П.Нечаева* (В.В. Аншакова, 2002); *Г.И.Челпанова* (О.Е. Серова, 2011); истории отдельных психологических концепций и школ: «*психологии отношений*» *В.Н.Мясищевой* (В.А. Стрельцова, 1998); *научных школ В.М.Бехтерева и Б.Г.Ананьева* (Н.А. Логинова, 2005); проблема системного подхода (Т.А. Иванова, 2005); проблема взаимодействия субъекта и культуры (Л.Ф. Баянова, 2009); психологических категорий в историческом контексте: *субъекта* (Н.В. Богданович, 2004); *саморегуляции* (В.Б. Батоцыренов, 2011); истории отдельных направлений психологической науки: *юридической психологии* (А.В. Лариков, 2004); *педагогической диагностики* (Т.В. Сладкова, 2006); *психопатологии* (М.Г. Курносова, 2011); *марксистской психологии* (С.А. Богданчиков, 2000); *авиационной психологии* (Е.Н. Лысакова, 2010, 2012); *психологии спорта* (А.В. Родионов, 2011) и др.

В рамках нашего исследования, было собрано в режиме прямого доступа более 5800 наименований различного уровня исследований. Однако, при достаточно большом массиве работ, проблема развития отечественной теории воли до сих пор не стала предметом всестороннего фундаментального изучения. И при этом приходится констатировать, что неизученными остаются такие аспекты проблемы, как: предпосылки и факторы социокультурной, внутринаучной, личностной

детерминации возникновения и развития отечественных теорий и концепций воли; генезис ее проблематики и основные традиции в ее разработке, анализ влияния прикладных исследований; причины неполного растворения термина «воля» в другие психологические понятия, как «волевая регуляция», «эмоционально-волевая регуляция» при сохранении автономного своего положения в психологии и в других научных областях; периодизация историко-психологических исследований проблемы воли.

Какие бы разногласия ни были между учеными, их взглядами на проблему воли, очевидно, что воля - это то психическое образование, которое позволяет человеку быть целенаправленным в своей деятельности, уметь ее планировать, преодолевать препятствия на своем пути к цели, наконец, достигать результата. Без этого жизнь индивида представляла бы собой серию хаотичных действий, которые подчинялись бы только сиюминутным желаниям и потребностям, и которые были бы далеки от разумной человеческой жизнедеятельности.

Прослеживая генезис развития психологических взглядов, подходов и теорий на протяжении XIX - начала XX веков, необходимо отметить:

1) В основных психологических работах XVIII - начала XIX веков авторы пытаются определить место воли и волевых процессов в общей душевной организации человека, однако, идеи трудно отнести к собственно научным взглядам. Несмотря на некоторую «наивность» представлений, психологические воззрения показывают богатство и разносторонность эмпирических наблюдений за явлениями душевной организации; «пунктирно» определяют основные линии будущей научной психологии, получившей расцвет и неповторимую окраску в исследованиях отечественных психологов XIX века.

2) В первой половине XIX века последователями естественнонаучных взглядов являются русские общественные деятели, писатели и литературные критики. В отечественной психологии, начиная с середины XIX века, важнейшей проблемой явилась проблема свободы воли, совпадавшая в ее собственном психологическом содержании с проблемой волевого действия, кульминационным моментом в развитии которой стала дискуссия 1887-1889-х годов. Проблема воли становится одной из самых дискуссионной в психологии, от решения которой, в сущности, зависел выбор в конце XIX века методологической позиции ученого. Именно этот выбор становится водоразделом между естественнонаучными и гуманитарными основаниями в понимании психики и проблема свобода воли из философско-психологического контекста стала переходить на смежные научные области общественного сознания и практик: юриспруденцию, лингвистику, образование и педагогическую деятельность.

3) В психологических взглядах К.Д. Кавелина мы видим первые попытки выделения основных критериев произвольного действия: сознательности и целенаправленности. В понимании воли он переходит от абстрактной идеи самодеятельности «психического организма» к конкретизации функций сознания. Регулятивная основа волевого действия им представляется такими функциями сознания, как: психическое преобразование внешних стимулов, выбор и регулирование мотивов и идеальных стремлений личности. Уже в XX веке линия доминирования сознательной регуляции в психической активности и внешней деятельности человека получит дальнейшее развитие в виде разработок субъектной проблематики личности в работах Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, К.А.Абульхановой, А.В.Брушлинского и др.

4) Теория И.М.Сеченова открывает принципиально новый этап в объяснении воли, распространив рефлекторную природу деятельности человека на волевое действие. К сожалению, при дальнейшем развитии рефлекторной теории многое из взглядов Сеченова на произвольность поведения будет утеряно, в частности, «исчезнут» психологические механизмы.

5) Подход И.А.Сикорского к воле как произвольной регуляции активности человека говорит о значении контроля над поведением человека для развития волевых процессов и о дальнейшем усвоении человеком моральных норм и правил, которые являются основой для саморегуляции человеком своего поведения. Это положение можно рассматривать как предвестник теории Л.С.Выготского о культурно-исторической обусловленности психики.

6) Моторная теория внимания Н. Ланге является одной из первых экспериментально обоснованных естественнонаучных попыток рассмотрения природы и механизма внимания. Понимая волевое внимание как биологически необходимое свойство организма, Ланге особо выделяет активность субъекта. Постановка вопроса о взаимосвязи внимания и памяти, внимания и воли, выделение колебаний внимания в качестве признака внимания, их экспериментальная проверка и естественнонаучное толкование - все это несомненная заслуга Ланге перед психологической наукой. В последующем, подход Ланге к проблеме внимания найдет отражение в некоторых работах

П.П.Блонского и Л.С.Выготского. Мысли Ланге о развитии волевых действий у ребенка будут подтверждены рядом экспериментальных исследований у А.Р.Лурии, А.В.Запорожца и др.

7) Идея воспитания и формирование высоко нравственной личности как конечной цели воспитания, провозглашенная Н.И.Пироговым в середине XIX века, обусловила пристальное внимание к вопросам развития волевой сферы личности и психической деятельности. Интерес к проблеме воли проявился в разных аспектах. С одной стороны, продолжал оставаться актуальным вопрос о свободе воли как философско-этическая сторона проблемы. С другой стороны, собственно психологические идеи повлияли на разработку педагогического аспекта проблемы, сосредоточившись на изучение онтогенетического развития волевой деятельности, на ее роли в формировании личности, на возможностях и путях воспитания воли.

8) Историко-психологический анализ содержания учебников психологии показывает, что уже с середины XIX века многими авторами отмечается неразработанность психологии воли как части науки о душевной деятельности, а сам термин «воля» является «темным» (В. Снегирев) из всех психологических терминов. И в этом контексте попытка разрешить проблему шла порой в самых противоположных направлениях:

- либо полным снятием психологического содержания понятия воли и попыткой редуцировать волевой акт к простым составляющим (Т. Циген);
- либо путем признания воли «силой души», которая существует в человеке изначально и таким образом возникала возможность обсуждать состав, механизм, степени этой силы (В. Снегирев);
- либо сведением воли к волевому акту и движению реакций, которое позволит экспериментальным методом выяснить природу воли через изучение реакций (Г.И. Челпанов);
- либо сведением волевого акта к волевому усилию, сохраняя за волевым усилием автономное положение как психической функции, существующей наряду с эмоциональными и интеллектуальными процессами (А. Лазурский).

Необходимо отметить, что среди всех учебников, вариант прямого отказа от понятия воли и снятие психологического содержания данного феномена мы встретили только в учебниках зарубежных авторов, что в учебниках русских философов и психологов, принадлежавших даже к различным направлениям и течениям, такого не зафиксировано.

В заключении необходимо отметить, что за последние два века накоплен большой теоретико-эмпирический материал о воле и волевой регуляции в российской психологии. Однако, вокруг проблемы воли слишком много мифов и неадекватных способов постановки проблем и разрушить их - главная задача для того, что бы понять феноменологию личности.

Библиографический список.

1. Батыршина А. Р. История психологии воли в России: вопросы периодизации // Высшее образование сегодня. - 2011. - № 2. - С. 62-65.
2. Батыршина А. Р. Проблема воли и волевой регуляции в истории отечественной психологии: монография. - Набережные Челны: Изд-во «НИСПТР», 2015. - 225 с.
3. Батыршина А. Р., Мазиллов В. А. Историческая представленность категорий «воля» и «волевая регуляция» в отечественных учебниках по психологии // Ярославский педагогический вестник, 2014. - Т. 2. - № 4. - С. 214-222.

УДК 159.9

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вавилов Ю.П.

д.пед.н., к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматривается проблема взаимодействия участников совместной образовательной деятельности и предлагается модель такой деятельности. Методологической основой статьи являются зарубежные и отечественные теории взаимодействия людей в процессе совместной деятельности и общения. Предлагаемая автором модель взаимодействия педагогов и обучающихся включает четыре блока: деятельность педагогического коллектива, деятельность педагога, деятельность обучающихся и деятельность коллектива обучающихся.

In the article the problem of interaction of participants in common educational activity is considered and the model that kind of activity is suggested. The methodological basis of the article is foreign and domestic theory of people's interaction in the process of common activity and communication. The author's model of

interaction between pedagogues and pupils includes four components: activity of pedagogical collective, activity of pedagogue, activity of pupil and activity of pupil's collective.

Ключевые слова

Взаимодействие, совместная деятельность, индивидуальная деятельность, образовательная деятельность, модель взаимодействия участников образовательной деятельности.

Interaction, common activity, individual activity, education activity, model of interaction of participants in educational activity.

В научной и учебной литературе образовательная деятельность в школьном и вузовском вариантах характеризуется как двусторонний процесс совместной деятельности педагогов и обучающихся, направленный на успешное достижение образовательных целей [1; 6]. Однако вслед за этим деятельность педагогов и обучающихся, как правило, анализируется по сути как два вида индивидуальных деятельностей, в рамках которых совершаются педагогические и учебные действия, но не взаимодействия. Это обусловлено тем, что существующие в отечественной науке общие и частные теории деятельности [2; 3; 8] разрабатывались как теории индивидуальной деятельности (предметной, субъектно-объектной). Разумеется, проблема взаимодействия участников совместной деятельности также исследовалась, но в меньшей степени и с меньшим успехом. В частности, указанная проблема всегда занимала важное место в изучении коллективов и коллективизма, в том числе коллективной игры, учебной и трудовой деятельности [7]. Тем не менее, понятие взаимодействия не становилось главным, более важным в сравнении с понятием действия. Системогенез индивидуальной деятельности не перешел в системогенез совместной деятельности в полной мере, как этого требует реальная человеческая практика, где решение жизненных проблем в принципе невозможно без эффективного взаимодействия людей.

В настоящее время многими отечественными психологами и педагогами категория «взаимодействия» начинает рассматриваться, в том числе под влиянием зарубежных авторов, как главная категория. Используются, в частности, зарубежные теории взаимодействия людей, созданные Р. Бейлзом, Дж. Хомансом, З. Фрейдом, Э. Гоффманом, Дж. Мидом, Э. Берном и др. [4; 5].

Эти теории имеют определенное научно-практическое значение, так как в отдельных аспектах отражают реальность социального поведения людей. Во многом они взаимодополняют друг друга, но все-таки не сложились в одну общую и достаточно полную теорию, объясняющую взаимодействие людей.

В отечественной науке наибольшее признание имеет теория нормального взаимодействия людей, то есть взаимодействия, регулируемого нормами социального поведения - писаными и неписаными законами, нравственными принципами, традициями, религиозными заветами и другими правилами жизни и поведения людей в обществе. У этой теории нет одного автора, поскольку вклад в нее внесли многие отечественные и зарубежные ученые.

В теории нормального (нормативного) взаимодействия людей раскрываются сущность и значение норм поведения, их обусловленность общечеловеческим опытом и особенностями различных социальных групп. Согласно нормам поведение людей делится на нормальное (чаще всего положительное) и аномальное (девиантное, отступающее от одобренных обществом норм). На страже нормы находятся личностный и социальный контроль, самооценка человека и внешняя оценка, самокоррекция поведения личности и коррекция со стороны общества. Большое значение придается нормам ролевого поведения, социальным установкам и стереотипам, требованиям культуры общения и делового взаимодействия, стилям менеджмента, эмоционально-психологическим факторам и др.

Проблема взаимодействия приобретает особое значение в структуре совместной деятельности людей - игровой, учебной и трудовой. За рубежом ей посвящены многочисленные исследования по групповой динамике, взаимоотношениям в группах, взаимодействию личности и группы. В отечественной науке этой проблемой активно занимались исследователи коллективов, общения в коллективах, совместной деятельности, в том числе совместной образовательной деятельности.

Участники совместной образовательной деятельности осуществляют воздействие друг на друга и совместное воздействие на общий предмет деятельности, а именно содержание образования, основы наук (учебные предметы). В структуре совместной образовательной деятельности есть и элементы индивидуальной деятельности педагогов и обучающихся, но эта индивидуальная деятельность подчинена целям совместной деятельности; в этом случае индивидуальная деятельность протекает не параллельно, а внутри совместной деятельности как ее составная часть, хотя и с сохранением своей относительной самостоятельности. Системное единство и целостность совместной деятельности возникают благодаря взаимодействию между субъектами этой

деятельности, наличию межличностно-групповых отношений между ними. Если в индивидуальной деятельности единицей психологического анализа служит действие (воздействие), то в совместной деятельности такой единицей является взаимодействие. Формируется коллективный субъект деятельности, стремящийся к достижению общей цели совместной деятельности.

Характер и направленность взаимодействия участников совместной образовательной деятельности раскрывается автором статьи в виде следующей модели (см. таблица 1).

Таблица 1.

Модель совместной образовательной деятельности педагогов и обучающихся

№ п/п	1 блок: деятельность педагогического коллектива	2 блок: деятельность педагога	3 блок: деятельность обучающегося	4 блок: деятельность коллектива обучающихся
1	Мотивирование деятельности педколлектива, мотивирующее влияние на педагогов и обучающихся.	Мотивирование собственной деятельности и деятельности учащихся.	Принятие мотивирующих воздействий, развитие собственной мотивации.	Формирование коллективной мотивации деятельности.
2	Определение целей и задач деятельности педагогов и обучающихся.	Принятие целей и задач педколлектива, их индивидуализация и реконструкция в цели и задачи обучающихся.	Принятие и конкретизация образовательных целей и задач.	Коллективная интеграция целей и задач образования.
3	Прогнозирование результатов деятельности педколлектива и обучающихся.	Прогнозирование результатов собственной деятельности и деятельности обучающихся.	Прогнозирование результатов собственной деятельности.	Прогнозирование результатов деятельности коллектива обучающихся.
4	Проектирование, планирование, программирование совместной деятельности.	Проектирование, планирование, программирование деятельности педагога и обучающихся.	Построение личных проектов, планов, программ образования.	Проектирование, планирование, программирование деятельности коллектива обучающихся.
5	Разработка информационной основы деятельности (ИОД) педколлектива и обучающихся.	Построение ИОД деятельности педагога и обучающихся.	Освоение и использование ИОД в индивидуальной деятельности.	Применение ИОД в коллективно-групповых формах образования.
6	Принятие коллективных педагогических решений.	Принятие педагогом решений для себя и обучающихся.	Принятие решений педагога и собственных решений.	Принятие общих решений в коллективе обучающихся.
7	Организация, выполнение совместной деятельности.	Организация, выполнение своей деятельности и деятельности обучающихся.	Самоорганизация, выполнение индивидуальной деятельности.	Коллективно-групповая деятельность обучающихся.
8	Контроль совместной деятельности педколлектива и коллектива обучающихся. Обратная связь.	Самоконтроль и контроль деятельности обучающихся. Обратная связь.	Самоконтроль собственной деятельности.	Контроль коллективно-групповой деятельности обучающихся.
9	Рефлексия, анализ и	Рефлексия, анализ и	Рефлексия, самоанализ,	Рефлексия, анализ,

	оценки совместной деятельности. Обратная связь.	оценка собственной деятельности и деятельности обучающихся. Обратная связь.	самооценка деятельности обучающегося.	оценка коллективно-групповой деятельности.
10	Определение перспектив совместной деятельности коллектива педагогов и обучающихся.	Разработка перспектив своей деятельности и деятельности обучающихся.	Принятие и определение перспектив своей деятельности.	Разработка перспектив деятельности для коллектива обучающихся.

В модели видно, что структуры индивидуальной и совместной деятельности изоморфны, а субъекты деятельности выполняют взаимосвязанные функции, но на разном уровне и в отношении разных аспектов содержания деятельности. При организации, выполнении и исследовании совместной деятельности принципиально важно поддерживать постоянную обратную связь в оценке хода и результатов каждого взаимодействия участников образовательного процесса в отношении влияния друг на друга, на коллективы и индивидуальности, а также на освоение образовательных предметов, программируемых компетенций и компетентностей.

Для достижения успеха совместной образовательной деятельности необходимо, чтобы коллективный субъект этой деятельности обладал такими свойствами, как мотивированность на совместную деятельность, целенаправленность, объединенность (интегрированность), структурированность (взаимное разделение функций в рамках единства), организованность, согласованность позиций и взаимодействий, интерактивность, психологическая гармония, результативность, инновационная направленность и некоторые другие особенности.

Библиографический список.

1. Вавилов, Ю. П. Системогенез совместной образовательной деятельности педагогов и учащихся [Текст] / Ю. П. Вавилов // Современные проблемы дошкольного и начального образования. - Ярославль, 2004.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1975.
3. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. - М., 1984.
4. Платонов, Ю. П. Основы социальной психологии [Текст] / Ю. П. Платонов. - СПб., 2004.
5. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст] / Е. И. Рогов. - М., 2005.
6. Системогенез учебной и профессиональной деятельности [Текст] / под ред. Ю. П. Поваренкова. - Ярославль, 2007.
7. Совместная деятельность [Текст] / К. А. Абульханова-Славская, О. В. Аллахвердова и др. - М., 1988.
8. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М., 1982.

УДК 159.922.1

ГЕНДЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Воронова А.В.

аспирант кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматриваются особенности возникновения и развития гендерной проблематики в психологии в широком социально-историческом контексте. Гендер определяется как междисциплинарное понятие, обозначающее комплекс социокультурных характеристик биологического пола человека. Выделяются факторы, повлиявшие на возникновение гендерного направления в науке.

In the article considered the specialities of appearance and development of gender problems in psychology in the wide socio-historic context are being considered. Gender is defined as an interdisciplinary term, meaning a complex of socio-cultural characteristics of the biological sex. The factors influenced the appearance of gender direction are emphasized.

Ключевые слова

Гендер, гендерные исследования, гендерная психология.

Гендерная психология - это современная, перспективная область знания, которая имеет недолгую историю, но зато длительную предысторию. Изменения, которые происходили в западном и российском обществе в к. XIX - XX вв. оказали огромное влияние на развитие науки, в частности, на появление такого направления, как гендерные исследования, возникшего в последней трети XX в. сразу в нескольких областях науки, в том числе в психологии. В течение указанного периода многое изменилось в понимании социальных ролей мужчин и женщин. Традиционные взгляды на полоролевое разделение как на естественное, предписанное природой, а также утверждение о полной противоположности полов, были поставлены под сомнение. В науке это нашло свое отражение в появлении новой области - гендерных исследований.

Мы полагаем, что возникновение и развитие гендерной психологии необходимо рассматривать в связи с широким социально-историческим контекстом, т.к. гендерные отношения - очень сложное, многоаспектное явление. Психологическое развитие личности, в том числе, гендерное, неразрывно связано с уровнем социального развития. На наш взгляд, это отражается прежде всего в том, что существуют определенные возможности, которые социум предоставляет (или не предоставляет) человеку для развития своих способностей. Такими возможностями являются, например, образование, участие в политической и общественной жизни, трудовая деятельность и т.д. Традиционные представления о фундаментальных различиях между мужчинами и женщинами, согласно которым женщина ассоциировалась с природным, биологическим началом, а мужчина - с культурным, обусловили жесткое разделение сфер деятельности между женщинами и мужчинами. Деятельность, связанная с домом и семьей считалась прерогативой женщины, в то время как мужчина был занят в общественной сфере. Ситуация, которая наблюдалась в западном и российском обществе вплоть до середины XX в., может быть охарактеризована как состояние гендерной асимметрии, характеризовавшееся выраженным андроцентризмом, проявлявшемся в общественной и политической жизни, в частно-семейной сфере, и, как следствие, - в науке.

Несмотря на сохранение в современном обществе определенных проблем, связанных с взаимоотношениями полов, за последнее столетие произошло множество изменений. Прежде всего появились новые возможности для женщин: право на образование, участие в политической жизни, контроль репродуктивной функции женщин - это те колоссальные изменения, которые влекут за собой закономерные изменения в психологической сфере. Поэтому исключать их из внимания психологов нельзя.

Многовековое отсутствие женщин в социально-экономической и политической жизни в качестве субъектов имело своим следствием аналогичную ситуацию в научной сфере, в частности в психологии. В результате возникла ситуация «двойкой неженственности» в психологической науке: женщины отсутствовали в ней и в качестве субъектов, и в качестве объектов исследований, что делало невозможным получение объективных данных. [1; С. 9] Благодаря социальным изменениям меняется и ситуация в науке. Уже в первой трети XX в. появляются отдельные работы женщин-психологов и представительниц других областей знания на Западе.

Важную роль в формировании нового взгляда на проблему пола сыграло женское движение и развитие феминистской философии. Благодаря деятельности феминисток женщины получили гражданские права и возможности для самореализации. Развитие феминистской теории способствовало привлечению внимания к проблемам женщин, проявляющимся на разных уровнях социальных отношений. Развитие феминистской теории во многом предопределило появление гендерного подхода в науке.

Индустриальная революция также подготовила предпосылки для возникновения новых социальных отношений. В ее рамках произошла еще одна революция - сексуальная, которая имела в качестве своих последствий возникновение новой философии телесности и обеспечила кардинальные изменения в гендерных отношениях.

Важную роль в появлении новых представлений о поле сыграли достижения таких наук, как антропология (в частности, данные, полученные М. Мид) и сексология (Д. Мани). Благодаря им стало очевидно, что полоролевые различия являются относительными и зависят от конкретных социально-культурных условий.

Термин «гендер» определяет комплекс социокультурных характеристик биологического пола человека. Появление данного термина в науке указывает на смещение акцента при рассмотрении полоролевых проблем с биологических факторов на социокультурные. Причинами возникновения этого нового понятия в науке можно назвать развитие феминистской критики биологического

эссенциализма и достижения современной науки, поставившие под сомнение утверждение о природном предназначении пола.

Примерной датой, от которой можно вести отсчет существования гендерной психологии, мы считаем 1968 г., именно в этом году в психологии появляется термин «гендер», обозначающий социальный пол человека. С развитием науки (появлением возможности операций по смене пола, искусственного оплодотворения и т.д.), развитием интернет-коммуникаций, пол также перестал рассматриваться как исключительно биологическое по своей сути явление.

Стоит отметить, что возникновение гендерных исследований происходило в контексте постмодернистского дискурса в науке, основополагающими принципами которого является признание множественности идентичностей, существующих наравне друг с другом, а также факта укорененности людей в специфическом культурно-историческом контексте. В связи с этим происходит отход от эссенциалистских установок в изучении проблемы пола. Основным в гендерных исследованиях становится социально-конструктивистский подход, согласно которому гендер - это социокультурный феномен. Гендерная теория обладает собственным понятийным аппаратом. Основными категориями гендерной психологии являются гендер, гендерная идентичность, гендерная социализация, гендерная роль, гендерные стереотипы.

Среди основных факторов, повлиявших на возникновение гендерного направления в психологии, можно назвать следующие: во-первых, значительные социальные изменения, происходившие, прежде всего в русле расширения прав женщин и роста их самосознания, а также пересмотра традиционных ролей мужчин и женщин; во-вторых - развитие гендерной проблематики в философии; в-третьих, возникновение женских, а затем мужских и гендерных исследований в различных областях знания. Эти факторы находятся в тесной связи между собой.

До начала XX в. женская психология изучалась мужчинами, и исследования не отличались объективностью: не учитывался пол исследователя и ограничения, существующие в обществе в отношении развития женщин, прослеживалась явная мизогинистическая тенденция. Это приводило к тому, что зачастую выводы авторов носили характер умозаключений, основанных на общепризнанных представлениях о женщинах, а не на объективных данных. Исследования, проведенные в рамках гендерной психологии, позволили по-новому посмотреть на проблему пола. Современные ученые выяснили, что различия между полами проявляются лишь в некоторых показателях и не являются такими глобальными, как было принято считать.

Во второй половине XX в. представления о поле и гендере существенно усложняются, в постмодернистском дискурсе в науке ставится под сомнение само существование таких категорий как «мужчина» и «женщина». Важной характеристикой гендерных исследований является то, что вместо одного или даже двух полов в центре внимания специалистов оказываются, по меньшей мере, пять полов: женский, мужской, гетеросексуальный, гомосексуальный и транссексуальный [2; С. 37]. Также происходит смещение акцента с изучения различий мужского и женского опыта к исследованию пола и сексуальности в широком социокультурном контексте.

Таким образом, в современном обществе гендерная проблематика чрезвычайно актуальна. Это подтверждается развитием гендерных исследований в различных областях научного знания (антропология, история, социология, языкознание и др.), в том числе, в психологии. Одной из наиболее важных задач гендерной психологии является анализ возникающих проблем и поиск их решения с целью обеспечения максимально комфортного развития личности с учетом реалий современного общества. Гендерный подход в психологии, на наш взгляд, обеспечивает комплексный подход к решению данных задач.

Библиографический список.

1. Клецина, И. Развитие гендерных исследований в психологии [Текст] И. Клецина // Гендерная психология: хрестоматия / сост. Е. Е. Ли. - Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010.
2. Ярская-Смирнова, Е. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе [Текст] / Е. Ярская-Смирнова // Введение в гендерные исследования: ч. 1.; под ред. И. А. Жеребкиной. — Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001.

ЭМПАТИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО, ВОСТРЕБОВАННОЕ ДЛЯ СОТРУДНИЧЕСТВА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Гаврилова Л.В.

к.п.н., доцент кафедры психологии младшего школьника МПГУ (Россия, Москва)

Прибыткова А.Ш.

магистрант кафедры психологии МПГУ (Россия, Москва)

В статье рассматривается понятие и уровень проявления эмпатии у молодых специалистов, педагогов и психологов-консультантов образования, как профессионально важного качества, необходимого для их взаимодействия и решения профессиональных задач в условиях современной школы.

The article discusses the concept and the level of manifestation of empathy in young professionals, teachers and psychologists-consultants for the education of professionally important qualities necessary for their interaction and solving professional problems in the conditions of modern school.

Ключевые слова

Эмпатия, виды эмпатии, понимание, общение, образовательная среда, психологическое консультирование, профессиональная помощь.

Empathy, types of empathy, understanding, communication, educational environment, psychological consultation, professional help.

В условиях современной школы все больше педагогический процесс проходит совместно с психологическим консультированием. Для обращения за психологической поддержкой и помощью у педагогов и родителей учащихся возникает достаточное число поводов и причин: решение личных, семейных, профессиональных проблем, обращение за профессионально - психологическими сведениями, оказание помощи в построении саморефлексии и др. Тем более, когда с такими трудностями в образовательной среде сталкивается молодой специалист.

В педагогической деятельности, как и в психологическом консультировании, общение - один из важнейших способов обучения и оказания душевной помощи. Речь идет о профессиональном, эмпатическом общении, о тончайшем мастерстве выслушать и услышать другого человека, понять его чувства, сомнения, переживания связанные с его проблемой, корректно воспринимать информацию, сопереживать ее.

Эмпатия (от греч. *empathia* — сопереживание) — постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека. Термин «эмпатия» введен Э. Титченером, обобщившим развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса [4].

Специалисты в области психологического консультирования отмечают, что эмпатия не только ключевая составляющая процесса консультирования, но и ключевой момент в деятельности учителей, и практически всех людей, чья профессия связана с влиянием людей. Сопричастность другим людям дает возможность обрести понимание, являющееся значительно более глубоким и осмысленным. В состоянии эмпатии возможно достижение подлинного взаимопонимания между людьми, и, наоборот, без него такое взаимопонимание невозможно (Р. Мэй).

В числе наиболее важных параметров для развития у молодого педагога/психолога-консультанта как специалиста - профессионала стоит выделить такие личностно-профессиональные особенности, как ответственность и эмпатия. Результативность деятельности учителя и психолога-консультанта напрямую зависит от уровня зрелости его способности к пониманию. Одним из условий, обеспечивающих эффективность консультативной работы, получения информации для психолога-консультанта является понимание. Для педагога - понимание, является так же одним из главных условий для успешной, продуктивной, целенаправленной работы с учащимися. Ведь, если учитель пытается понять проблемы ребенка, то многие трудности в его обучении, понимании и усвоении им материала становится легче преодолеть.

Эмпатия - является ценным профессиональным качеством психолога-консультанта, чья практическая деятельность непосредственно связана с людьми, помощью в помощи найти решения проблем. Способность психолога-консультанта к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности тесно связана с проявлением личностной компетентности.

В.Д. Шадриков указывает на то, что «Компетентность в области личностных качеств отражает определенные характеристики педагога как специалиста, способного эффективно справляться с педагогической деятельностью» [3], а так же, что данная компетентность раскрывается через

несколько ключевых показателей, в том числе и эмпатийность. Эмпатийность прежде всего отражает любовь к детям, уважение, понимание и стремление помочь коллегам и родителям.

Следует помнить, что педагог и психолог-консультант являются неким образцом для учащихся, а значит, на личном примере должны показывать детям пример, т.е. быть эмоционально сдержанными, обладать умением владеть собой, управлять своими эмоциями, желанием приносить пользу, проявляя понимание к проблемам человека. Но, не стоит забывать и о том, что при всем понимании этих проблем, нужно иметь некие пределы, чтобы, так сказать, профессионально «не выгореть». Другими словами, психолог - консультант должен уметь проникнуться в переживания другого человека, но не настолько, чтобы все эти проблемы превратились в его проблемы.

Несмотря на постепенное накопление в последние десятилетия продуктивных теоретических наработок в области эмпатии (Гаврилова Т.П., 1977; Юсупов И.М., 1997; Менджерицкая Ю.А., 1998; Тютяева О.В., 2002 и др.), до сих пор в отечественной психологии не существует концепций и теорий, способных «в полноте и глубине» систематизировать и обобщить многообразные эмпатические феномены и явления в их развитии [2].

Цели эмпатии психолога-консультанта и учителя во взаимодействии с учениками, их родителями, коллегами и другими людьми диктуются необходимостью создания собой благоприятной атмосферы общения, а значит удачным и продуктивным решением проблем, с которыми столкнулся человек.

Успешное развитие и воспитание эмпатии очень важно в работе молодого специалиста. С помощью методик диагностики, различных тренингов можно выявлять эмпатийных людей, уровень их эмпатии и даже, в некотором роде, воспитывать и развивать чувства понимания и сострадания к окружающим. Для измерения уровня развития эмпатии, определения ее видов (эмоциональной, когнитивной, предикативной), эмпатических способностей разработан и применяется специальный диагностический инструментарий (методики В.В.Бойко, А.Меграбяна и Н.Эпштейна, И.М.Юсупова и др.).

В нашем исследовании для определения уровня эмпатии у молодых учителей и психологов-консультантов в образовании была использована методика В.В.Бойко. В отличие от других методик, в методике В.В. Бойко выделяются следующие характеристики эмпатии. Уровень эмпатии (результаты экспериментальных исследований) у педагогов и психологов - консультантов, представлен по шести шкалам с номерами определенных утверждений методики. Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Эмоциональный канал эмпатии фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими - сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость становится средством вхождения в энергетическое поле партнера. Соучастие и сопереживание выполняет роль связующего звена между людьми. Интуитивный канал эмпатии позволяет человеку предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Идентификация - это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию [1]. Все выше перечисленные в методике В.В.Бойко характеристики эмпатии образуют целостный образ эмпатичности человека.

В исследовании приняли участие 26 молодых специалистов - две группы по 13 человек - начинающих учителей и психологов-консультантов в образовании. Обработка данных диагностики уровня эмпатии (подсчет баллов по нормам методики) показала следующую картину. В целом, из 26 человек: 2 человека - имеют очень высокий уровень эмпатии; 14 человек - имеют средний уровень эмпатии; 9 - имеют заниженный уровень эмпатии; 1 - имеет очень низкий уровень эмпатии. Сравнение результатов по двум группам молодых специалистов не выявило значимых различий в проявлении уровня эмпатии. Так, в группе педагогов, очень высокий уровень эмпатии проявился у 1 человека, средний уровень эмпатии - у 6 человек, заниженный уровень эмпатии имеют 5 человек, очень низкий ее уровень - у 1 человека. В группе психологов-консультантов в образовании 1 человек имеет очень высокий уровень проявления эмпатии. Средний уровень эмпатии характерен для 8 человек. Заниженный уровень эмпатии отмечен у 4 человек. Очень низкий уровень эмпатии в этой группе не был определен. В то же время, следует отметить преобладание в группе психологов-

консультантов числа представителей со средним уровнем эмпатии и отсутствие представителей с очень низким уровнем эмпатии.

Анализ результатов также показал, что, практически, у всех, принимавших участие в исследовании, преобладают в большей степени эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии, значительно выражены установки, способствующие и препятствующие эмпатии. Это может быть обусловлено тем, человек не считает нужным проявлять любопытство, что может быть связано как с тактичностью, личным опытом или застенчивостью, так и просто с отсутствием интереса к чужим делам. Чуть меньше у них выражена проникающая способность в эмпатии, что может быть связано с еще невысоким коммуникативным мастерством молодых специалистов. Значительно в меньшей мере у молодых специалистов преобладает идентификация. Она является одним из важных условий эмпатии как способность поставить себя на место другого человека, сопережить вместе с ним его проблему. Рациональный канал эмпатии, возникающий спонтанно к эмпатирующему человеку, также выражен крайне мало.

В целом, можно сказать, что большинство молодых специалистов обладают средним и заниженным уровнями эмпатии, т.е. недостаточно развитой эмпатией, необходимой для обучения и воспитания школьников, целенаправленной и продуктивной работы с обратившимися за помощью людьми.

Библиографический список.

1. Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко / Практическая психодиагностика. Методики и тесты; Ред. и сост. Райгородский Д. Я. - Самара, 2001. - С. 486-490.
2. Карягина Т. Д., Иванова А. В. Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию // Консультативная психология и психотерапия. - 2013. - № 4. - С. 182-207.
3. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. - М.: Логос, 2011. - 168 с.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990.-494 с.

УДК 37.01

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ФИЛИАЛА МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА В ГОРОДЕ СЕВАСТОПОЛЕ

Данильченко С.Л.

д.ист.н., профессор, советник директора по вопросам образования
Филиал МГУ в городе Севастополе (Россия, Севастополь)

Кризис социально-гуманитарной сферы свидетельствует о полной несостоятельности традиционной системы общественного образования и нелиберальной модели построения современного социокультурного пространства. В этой связи приобретает особую актуальность психолого-педагогическое осмысление основных цивилизационных особенностей российского образования, национальных приоритетов и исторических перспектив развития образовательного кластера России.

The crisis of socio-humanitarian sphere indicates a complete failure of the traditional system of public education and the neoliberal model of building a modern socio-cultural space. In this regard, is particularly relevant psychological and pedagogical understanding of basic civilizational peculiarities of Russian education, national priorities and historical perspectives of the development of the education cluster in Russia.

Ключевые слова

Модернизация, глобализация, культурная идентичность, профессиональные компетенции, образовательная среда, информационные технологии, психолого-педагогическое сопровождение, научно-методическая поддержка.

Modernization, globalization, cultural identity, professional competence, educational environment, information technologies, psychological and pedagogical support, scientific-methodological support.

В модернизации российской школы наметились определенные тенденции и перспективы, обусловленные глобализацией, процессами, связанными с формированием новой культурной идентичности, наконец, потребностями развития проинновационных, креативно-ориентированных

направлений в обучении. Это требует соответствия образовательной деятельности новому социально-педагогическому идеалу. Поэтому особую значимость в условиях реформирования приобретает обогащение информационной культуры педагогов, их готовность к использованию продуктивных информационных технологий в процессе передачи и контроля знаний.

В 2013 году в России Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA) при поддержке Министерства образования и науки РФ был проведен опрос, в котором участвовали четыре тысячи учителей 5-9 классов, а также директора 200 российских школ, которые анонимно заполняли анкеты через интернет. Вопросы анкеты касались убеждений учителей, условий их работы, способов оценки их работы руководством. Составителей анкеты также интересовала подготовка педагогов в вузах и профессиональное развитие, в котором они участвовали или в котором они заинтересованы. В результате обработки собранных данных ученые получили сравнительную картину, которая помогла увидеть, чем российские учителя отличаются от своих коллег из других стран. Сегодня в России происходит омоложение учительского и директорского корпуса. Политика государства по повышению зарплаты педагогов и привлечению молодежи сделала профессию педагога более привлекательной, хотя пожилые педагоги не спешат уходить из профессии из-за большой разницы между зарплатой и пенсией.

Исследователи установили, что у российских учителей сформированы установки на развитие своих профессиональных компетенций, освоение новых технологий, прежде всего, ИКТ, и они активно продвигаются в этих направлениях. Педагоги понимают, что важно мотивировать учеников, предоставлять им самостоятельность в обучении, как это заложено в государственных образовательных стандартах. Они высоко оценивают свои возможности и считают, что очень успешно с такими задачами справляются, хотя, как показывает исследование, владеют не всеми необходимыми инструментами и приемами для этого. У российских учителей гораздо меньше барьеров для своего профессионального развития, чем у педагогов из других стран. Но их интересует, в основном, методическая подготовка, а не навыки работы со сложным контингентом детей, нуждающихся в поддержке. У директоров школ также отсутствует запрос на педагогов, владеющих приемами работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В число главных приоритетов учителей не входят приемы индивидуального обучения и оценивания, российские учителя в отличие от их коллег из других стран предпочитают стандартизированные методы тестирования собственным разработкам, реже используют обратную связь в дополнение к формальной оценке.

Это показывает важность намеченных государством мер по преодолению разрыва между системой повышения квалификации, новыми федеральными образовательными стандартами и профессиональным стандартом педагога. Отмечается также высокая загрузка педагогов всевозможной отчетностью, которая отвлекает их от непосредственной работы с учениками. Важная часть исследования касалась директоров российских школ. В частности, оказалось, что, хотя почти все директора прошли специальную управленческую подготовку, почти две трети из них занимались этим уже после вступления в должность, и возможно, на первых порах совершали ошибки. Здесь российской системе образования мог бы пригодиться зарубежный опыт, полагают исследователи. В большинстве других стран кадровый резерв начинают готовить заранее. В Сингапуре и Южной Корее, которые демонстрируют высокие образовательные результаты школьников в международных исследованиях, почти три четверти директоров проходят серьезную подготовку перед назначением на пост. Эксперты также отметили, что у российских директоров больше, чем у их зарубежных коллег, рабочего времени уходит на административную деятельность (свыше 50%), и у них остается мало времени на работу с учителями, родителями и учениками. В то же время условия работы российского директора школы в целом улучшились. Директора по-прежнему отмечают, что им не хватает ресурсов, но дефицит за последние годы снизился. Уже мало кто жалуется на нехватку компьютеров или учебников. Процент тех, кто жалуется на нехватку квалифицированных учителей, тоже снизился. Исследователи также выяснили, что российские директора больше своих зарубежных коллег склонны к личному управлению школой. Сегодня почти во всех российских школах появились управленческие команды, а в 85% школ есть уже и управляющие советы. Здесь Россия находится в числе мировых лидеров. Но эти команды и советы пока не заработали в полную силу, утверждают исследователи. Результаты исследования помогут определить, в какой помощи нуждаются учителя и директора школ, что нужно делать, чтобы получить серьезное улучшение качества преподавательских кадров и повысить эффективность работы педагогов.

Правительство РФ утвердило федеральную целевую программу развития образования на 2016 - 2020 годы. Программа направлена на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям инновационного, социально ориентированного развития России.

Прогнозируемый общий объем финансирования - более 112 млрд. рублей. Программа предусматривает проектно-целевой подход в реализации в отличие от классического программно-целевого подхода ФЦП развития образования на 2011-2015 годы. К основным задачам Программы относятся создание и распространение структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, развитие современных механизмов, содержания и технологий общего и дополнительного образования, реализация мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявление талантливой молодежи. Программа направлена на создание инфраструктуры, обеспечивающей условия для обучения и подготовки кадров для современной экономики, формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов. В программу включены комплексные проекты по созданию и внедрению новой структуры (модели) вузов, модернизации технологий заочного образования, переходу к системе эффективного контракта с руководителями и педагогическими работниками, дальнейшего развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций, совершенствованию системы оценки качества профессионального образования, привлечению работодателей к участию в управлении деятельностью профессиональных образовательных организаций. Программой предусмотрено предоставление субсидий из федерального бюджета субъектам Федерации на повышение качества и конкурентоспособности российского образования, трансляцию и внедрение новых моделей и механизмов обеспечения доступности образовательной среды, распространение структурных, содержательных и технологических инноваций.

Имеющиеся в Севастополе ресурсы городской системы образования представляют собой совокупность образовательных организаций различной направленности и правового статуса. Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе изначально реализует образовательные программы в нормативно-правовом поле Российской Федерации, активно продвигает российские ФГОСы, успешно осуществляет их организационно-методическое сопровождение. Отличительной чертой региональной системы образования станет Научно-методический центр развития образования филиала МГУ имени М.В. Ломоносова. Цель данного центра - обеспечение комплексного сопровождения научно-методической, организационно-правовой, проектно - образовательной и иной уставной деятельности различных образовательных организаций. Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова, как динамично развивающееся учебно-научное подразделение старейшего вуза России со сложившимися мировыми научными школами, высокопрофессиональным кадровым потенциалом, современной материально-технической базой, оперативно, своевременно и качественно обеспечит овладение новыми профессиональными компетенциями всеми участниками регионального рынка образовательных услуг. Создание вышеуказанного центра станет одним из перспективных направлений деятельности филиала МГУ имени М.В. Ломоносова по развитию организационно-методической структуры городской системы образования. Элементы этой структуры еще не сформированы, они значительно отличаются по направленности, формам и методам ведения образовательной деятельности, качеству услуг, не всегда ориентированы на конечный продукт, результаты не нормированы и т.д., рыночные механизмы работают пока слабо, так как настоящий период характеризуется структурной и содержательной адаптацией системы образования Севастополя и Крыма к общероссийской. Решение проблемы качества крымского образования должно базироваться на следующих основных подходах: федеральный и региональный заказ на результативные комплексные образовательные программы; современные конкурсные процедуры; развитие научно-исследовательского кластера; проектно-деятельностный характер образования; сетевые формы обучения; использование образовательного, кадрового и научно-методического потенциала филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе и аккредитованных экспертов в сфере образования; внедрение системы качества образования.

За последнее десятилетие содержание образовательной деятельности филиала МГУ имени М.В. Ломоносова было обновлено и направлено на решение конкретных проблем региона. Научно-методический центр развития образования филиала МГУ имени М.В. Ломоносова создается в целях выработки общей стратегии развития системы образования Крыма и Севастополя, содействия в обеспечении эффективной кадровой политики в сфере образования, усиления координации и взаимодействия в деятельности органов управления образованием и образовательных организаций, обеспечения соответствия системы образования потребностям региона. Основной целью деятельности Центра станет содействие органам управления образованием по эффективному управлению процессами функционирования и развития региональной системы образования. Задачами Центра являются: обеспечение доступности, эффективности и качества образования;

прогнозирование тенденций развития ситуации в кадровом обеспечении крымского образования с учетом совокупности разноуровневых факторов; определение приоритетных направлений развития региональной системы образования; разработка предложений органам управления образованием по совершенствованию структуры региональной системы образования; формирование контрольных показателей повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров по их категориям на три года, определение объема финансовых ресурсов, необходимых для выполнения намеченных планов, их распределение и осуществление общественного контроля над их целевым использованием; анализ результатов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, оценка их качества, обоснование управленческих решений, обеспечивающих целесообразное развитие региональной системы образования.

Основные направления организационно-методической деятельности Центра: создание банка данных о потребностях крымского образования и как рынка труда и его потенциале, и как рынка услуг в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров; участие в создании нормативной базы региональной системы образования; организация мониторинга результатов дополнительного образования педагогических кадров региона; организация работ по научно-методическому обеспечению дополнительного образования педагогических кадров; определение содержания дополнительного образования педагогических кадров по категориям специалистов; разработка методических рекомендаций по составлению дополнительных образовательных программ; организация работ по созданию учебных и учебно-методических пособий для региональной системы дополнительного образования; экспертиза научных, методических и учебных материалов по вопросам образования; поддержка инновационных идей и инициатив, содействие внедрению современных информационных и коммуникационных технологий; подготовка предложений и рекомендаций органам исполнительной власти по вопросам модернизации региональной системы образования.

Основная проблематика научно - практической деятельности Центра: современный образовательный менеджмент; внедрение новых финансовых механизмов в сферу образования; особенности управления образовательными организациями в условиях реализации ФГОС; управление качеством образования на различных уровнях; организация общественно-государственной экспертизы в образовании; введение механизмов государственно-общественного управления в образовании; современные образовательные технологии; стратегическое планирование в образовании. Центр окажет современную организационно-методическую поддержку образовательным организациям в создании условий для непрерывного образования педагогических кадров, помощь в проведении мониторинга текущих потребностей и перспективных тенденций развития кадрового потенциала региональной системы образования. Таким образом, центр будет сочетать в себе функции многопрофильной региональной научно-образовательной организации и научно-методического центра федерального уровня.

УДК 316.6

СИСТЕМОГЕНЕЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Карицкий И.Н.

к.пс.н., доцент кафедры психологии, МГУДТ (Россия, Москва)

Рассмотрены структура психологической практики, виды системогенеза психологической практики, их содержание и принципы системогенеза.

In article the structure of psychological practice, principal views systemogenesis psychological practice, their maintenance and principles systemogenesis are considered.

Ключевые слова

Психологическая практика, психопрактические основания, психопрактические аспекты, системогенез, виды и принципы системогенеза.

Psychological practice, psycho-practical foundations, psycho-practical aspects, systemogenesis, kinds systemogenesis, principles systemogenesis.

Проблема системогенеза социальной деятельности, в том числе ее психологического содержания, как подчеркивают многие исследователи, имеет существенное значение для современной науки [1; 3; 4; 6 и др.]. Современное общество, по мнению И.Е.Сироткиной и Р.Смита, постепенно трансформируется в психологическое как новую форму социальной организации, при которой доминируют психологические механизмы управления и саморегуляции [5]. В то же время

системогенез психологической практики, сегодня широко распространенной, является недостаточно исследованным [1; 2; 3; 4]. Ниже рассмотрены некоторые моменты этого системогенеза.

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.

В историческом плане все виды человеческой деятельности восходят к первоначальной нерасчлененной практической деятельности, особенности которой обусловлены 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. Из этих видов деятельности стала выделяться специфически психопрактическая деятельность. Для разных регионов и стран должны быть указаны хронологически разные периоды формирования психопрактики как вида социальной деятельности: например, шаманизм - около 40 тыс. лет назад, йога - для Древней Индии (возможно, 1-е тысячелетие до н.э. или ранее), 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.

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 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, действенными 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 был сформирован как психотерапия, исцеляющие настрои Г.Н.Сытина являются практиками саморегуляции и т.п. [1; 2; 3].

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 играет важную роль в формировании психологического общества как новой формы социальной организации.

Библиографический список.

1. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. - 1992. - № 1. - С. 15-32.
2. Карицкий И. Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. - 2011. - № 2. - С. 35-46.
3. Карицкий И. Н. Понятие психологической практики // Вестник Университета (Государственный университет управления). - 2012. - № 1. - С. 138-143.
4. Мазилев В. А. Методологические проблемы психологии. - Ярославль, 2006.
5. Сироткина И. Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // Методология и история психологии. - 2008. - Вып. 3. - С. 73-90.
6. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М., 1982.

Карицкий И.Н.

к.п.с.н., доцент кафедры психологии, МГУДТ (Россия, Москва)

Зимовщикова Д.Г.

студент IV курса МГУДТ (Россия, Москва)

В статье рассмотрено развитие аппаратурных методик для определения групповой совместимости при совместной деятельности. Проанализированы существующие подходы применения аппаратурных методик.

The article considers the development of instrumental methods for the determination of a group compatibility by the joint activities. Existing approaches of use of instrumental techniques were investigated.

Ключевые слова

Совместная деятельность, аппаратурные методики, социальные практики.

Joint activities, instrumental methods, social practices.

Для изучения совместной деятельности используется разнообразный инструментарий, но более объективные и достоверные результаты могут быть получены с использованием аппаратурных методик. Аппаратурные методики исследования совместной деятельности широко применялись начиная с 1960-х гг. В частности, хорошо известны исследования, выполненные такими учеными как Р.Б.Гительмахер, Ф.Д.Горбов, В.П.Казмиренко, А.В.Корнев, В.Н.Куликов, Ю.А.Лунев, А.Н.Лутошкин, М.А.Новиков, А.И.Папкин, С.В.Сарычев, В.А.Терехин, Н.Н.Обозов, Л.И.Уманский, А.С.Чернышев и др. [1; 3; 4; 5; 6]. Существенно, что во всех указанных случаях совместная деятельность исследовалась, будучи опосредована приборами, но оставаясь при этой именно групповой деятельностью, т.е. моделирование происходило на уровне воссоздания некоторых аспектов самой деятельности, но не происходило имитации действий участников деятельности.

А.С.Чернышев, Ю.А.Лунев и С.В.Сарычев выделяют гомеостаты, кибернометры и интеграторы, как такие приборы, которые в наибольшей степени являются релевантными для исследования социально-психологических свойств социальной группы, осуществляющей совместную деятельность. К исследуемым свойствам группы относятся: способность к выработке общей цели, способность к разделению обязанностей, уровень координации действий, надежность, способность противостоять внешним воздействиям, работать в условиях стресса и т.п. Авторы в особой степени отмечают такие приборы, как «Групповой сенсомоторный интегратор», «Арка» и «Стрессор», которые в наибольшей мере отвечают целям и задачам социально-психологического исследования [6].

Несомненно, что эти аппаратурные методики, как и многие другие, созданные в данном методическом русле, хорошо работают, с их помощью накоплен большой и важный эмпирический материал. В то же время, если поставить вопрос несколько иначе: не каков уровень развития данной социальной группы как коллектива, осуществляющего совместную деятельность, а каковы социально-психологические свойства отдельного индивида, которые позволяют оценить возможности его включения в ту или иную социальную группу для совместной деятельности, - то при всем том, что и указанные аппаратурные методики дают на него некоторый ответ, они все же не нацелены специально на выявление таких личностных социально-психологических характеристик. Для определения личностных свойств, в том числе социально-психологических, чаще всего используют психологические тесты в форме стандартизированных опросников. Одним из недостатков такого тестирования является обращение испытуемого к своим представлениям о себе (которые достаточно субъективны), в том числе к соображениям о желательности / нежелательности некоторых ответов, что делает всю процедуру не вполне объективной и валидной. Избежать этого можно в ситуации, когда испытуемый не дает вербальный ответ, а действует в некоторой стандартной ситуации, которая представлена ему наглядным и понятным образом и в которой он должен достичь ясной цели. Собственно, так построены некоторые методики по исследованию ряда индивидуальных психофизических параметров. Но в данном случае мы говорим о социально-психологических качествах, а они должны все же измеряться либо в ситуации общения и взаимодействия, либо в ситуации, когда общение и взаимодействие релевантно моделируются и имитируются. Тогда можно ожидать, что субъект ведет себя так же, как в обычной ситуации [2; 3; 5].

Обычно в совместной деятельности выделяют три основных процесса: коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Эти процессы в ходе аппаратурного моделирования должны быть

редуцированы к более простым. Но редуцирование обычных полноценных процессов коммуникации, интеракции и перцепции к их более простым вариантам имеет не только отрицательную сторону в смысле их существенного упрощения, но и положительную, более того желательную, поскольку, во-первых, делает более простым и ясным сам процесс их моделирования, а, во-вторых, уменьшает число независимых и дополнительных переменных, что облегчает поиск корреляций между экспериментальными факторами и зависимыми переменными.

Как известно, одна из проблем психологического исследования в силу целостности и неразделимости психики состоит в неизбежном присутствии множества дополнительных переменных (систематических иррелевантных и случайных стимулов), т.е. таких, которые как-то связаны с контролируемыми независимыми переменными и как-то влияют на зависимые переменные. Существует возможность значимым образом уменьшить число дополнительных переменных. Именно упрощение реального социально-психологического взаимодействия до опосредованного аппаратом дает такую возможность. При реальной совместной деятельности человек ориентируется на множество действующих факторов, они включают в себя большое число перцептивных, моторных, когнитивных, эмоциональных, мотивационных, координирующих компонентов, вклад их в то или иное решение и действие сложно оценить. При совместной деятельности, опосредованной аппаратом, прибором, мы, во-первых, уменьшаем количество каналов восприятия (остаются каналы визуальный, кинестетический и тактильный, если мы специально не добавим другие), во-вторых, по каждому каналу мы сужаем спектр восприятия (например, остается восприятие только невербальное, представленное действиями с небольшим числом свобод), в-третьих, среда, ситуация, материалы остаются неизменными. Собственно, к перцептивным действиям относится визуальное восприятие, кинестетическое и тактильное обслуживают моторные действия. Все это в совокупности приближает возможности аппаратной методики к операциональному определению социально-психологических понятий и вычислению их количественных значений.

Еще один важный момент данной аппаратной методики состоит в том, что для испытуемого ситуация совместной деятельности выглядит как ситуация взаимодействия с другими участниками этой деятельности. Даже на основе информации, поступающей по суженным каналам восприятия и взаимодействия, он формирует образы своих партнеров и взаимодействует с ними как с реальными личностями. Понятно, что исходно у испытуемого задана установка на то, что он участвует в совместной деятельности с другими людьми. Поэтому вся поступающая испытуемому информация о результатах взаимодействия им относится к отдельным участникам и интерпретируется на основе имеющегося опыта как определенный тип личности. Хотя методика не ставит специальной цели зафиксировать такого рода интерпретации испытуемых, но они играют существенную роль для самого испытуемого и для проведения этой методики. В данном отношении исследователь должен следовать определенной личностной логике, основанной на известных моделях поведения, и создавать правдоподобные стратегии и тактики поведения виртуальных участников, чтобы виртуальные личности партнеров по совместной деятельности воспринимались испытуемым как реальные личности. Такой подход к измерению социально-психологических характеристик группы (специальный прибор - отдельное свойство) является важным достижением в развитии аппаратных методик. Следующим шагом в этом направлении может быть использование компьютерных программ, моделирующих поведение членов группы по заданным критериям.

Сама аппаратная методика может быть материализована разными техническими и программными средствами, реализующими многие виды совместной деятельности. При этом важно, как подчеркивал Ф.Д.Горбов, чтобы при моделировании совместной деятельности выполнялись следующие требования: групповая деятельность должна быть простой (т.е. для ее выполнения нет необходимости вырабатывать специальные навыки), деятельность должна быть взаимосвязанной (зависимой от всех участников), деятельность должна быть объективирована (дана в восприятии), оценка (измерение) деятельности должно производиться опосредовано приборами, моделироваться должны именно социально-психологические свойства деятельности [1; 3; 6].

Таким образом, аппаратные методики психологической диагностики за последние 50 лет получили существенное развитие на основе новых технических средств, они приближают способы измерения в психологии к таковым в естественных науках. Предложенные варианты модификаций известных аппаратных методик Ф.Д.Горбова, Ю.А.Лунова, М.А.Новикова, С.В.Сарычева, Л.И.Уманского, А.С.Чернышева и других ученых позволяют сделать еще один шаг в направлении большей стандартизованности, надежности, валидности и достоверности исследований.

Библиографический список.

1. Горбов Ф. Д., Новиков М. А. Экспериментально-психологические исследования группы космонавтов // Пробл. космич. биологии. - Т. 4. - М., 1965.
2. Карицкий И. Н. Субъект в психологическом исследовании // Вестник Университета (Государственный университет управления). - 2007. - № 8. - С. 88-93.
3. Карицкий И. Н., Зимовщикова Д. Г. Аппаратурные методики исследования совместной деятельности // Приволжский научный вестник. - 2014. - № 11-2. - С. 140-146.
4. Куликов В. Н., Гительмахер Р. Б. Приборы в социально-психологическом исследовании. Иваново, 1985.
5. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. - М., 1977.
6. Чернышев А. С., Лунев Ю. А., Сарычев С. В. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. - М., 2005.

УДК 373.015.323

УРОВНИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА КАК МЕРА ВЫРАЖЕННОСТИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ЕГО БЫТИЯ С ДРУГИМИ

Карнелович М.М.

ст. преп. кафедры общей и социальной психологии ГрГУ (Белоруссия, Гродно)

В статье раскрыта категория «субъектность педагога» в рамках гуманитарно-антропологического и субъектно-деятельностного подходов; определены психологические характеристики субъектности педагога, наиболее значимые на начальном этапе профессиональной деятельности. Описаны эмпирически выявленные уровни развития субъектности педагога и психологические характеристики ее потенциалов (деятельности, общения и самосознания) на начальном этапе его профессиональной деятельности.

In the article the idea of «teacher's subjectivity» concept by a basic idea's of humanity-anthropological and subjective-activity theories of psychological science is expanded; the most important teacher's subjectivity characteristics at the initial stages of their professional work is considered. The levels of teacher's subjectivity development and characteristics of activity, self-knowledge and communicative potential of teachers' subjectivity development at the initial stages of their professional work are revealed

Ключевые слова

Субъект, субъектность, субъектность педагога, потенциалы деятельности, общения и самосознания педагога, уровни развития субъектности педагога.

Subject, subjectivity, teacher's subjectivity, activity, self-knowledge, communicative teacher's potential, levels of teacher's subjectivity development.

Проблема профессионально-педагогической деятельности и ее субъекта активно разрабатывалась в отечественной и зарубежной психологии. Однако открытыми и до сих пор нерешенными остаются вопросы, связанные с выявлением причин ухода молодых педагогов из сферы образования через два года после окончания вуза. Это дает основание полагать, что обучение в педагогическом вузе оказывается для многих студентов малоэффективным процессом, не способствующим становлению их субъектности, на которую должен опираться молодой специалист в своей профессиональной деятельности. На начальном этапе самостоятельной профессиональной деятельности, в условиях кризиса профессионального становления (Ю.П. Поваренков), наиболее значимыми оказываются психологические характеристики субъектности педагога, уровень развития которых определяет степень активного и творческого овладения этой деятельностью, а не только приспособления к ней, и возможность «укоренения» выпускников вузов в социокультурное пространство учреждений образования всех типов.

Субъектность педагога рассматривается в нашем исследовании как интегративное свойство его личности, детерминирующее со-бытие с другими в мире и образовательном процессе, проявляющееся в потенциалах - деятельности, общения и самосознания - и определяющее возможность их реализации с пользой для учащихся, общества и самого себя. Субъектность педагога имеет поуровневое строение; уровень субъектности определяется уровнем развития названных потенциалов. На начальном этапе профессиональной деятельности педагога наиболее значимыми психологическими характеристиками субъектности в его *потенциале деятельности* являются: мотивация выбора педагогической специальности при поступлении в вуз, мотивация жизнедеятельности и профессиональной деятельности, свобода и рефлексия выбора, ответственность,

внутренний контроль, план профессиональной самореализации; *в потенциале общения* - мотивация общения в профессиональной деятельности, рефлексия процессов педагогического взаимодействия, доминирующие смысловые установки к учащимся, готовность принятия и реализации духовно-нравственных ценностей в образовательном процессе; *в потенциале самосознания* - самопринятие, самоуважение, рефлексия, ценность самоактуализации. Выделенные характеристики субъектности определяют успешность разрешения педагогом противоречий кризиса профессионального становления и «укоренения» в социокультурное пространство учреждения образования.

Эмпирическое исследование, направленное на выявление уровней развития субъектности педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности, было проведено в г. Гродно и Гродненской области на базе УМК отделов образования Гродненского горисполкома и райисполкома. В нем приняло участие 300 педагогов в возрасте от 22 до 26 лет и стажем самостоятельной профессиональной деятельности менее двух с половиной лет. На основании статистической обработки результатов диагностики субъектности педагогов методом выделения интервалов выборка респондентов была распределена в четыре группы, различающиеся по показателям развития характеристик выделенных потенциалов субъектности [1]. Уровни развития субъектности педагогов были классифицированы как: *псевдо-субъектный* (ПСУ) (первая группа, 13,2 % педагогов); *субъектно-неустойчивый* (СНУ) (вторая группа, 34,4 % педагогов); *субъектно-адаптивный* (САУ) (третья группа, 41 % педагогов); *субъектно-творческий* (СТУ) (четвертая группа, 11,4 % педагогов).

Выделенные уровни развития субъектности педагога отражают меру выраженности самодетерминации бытия педагога с другими в мире и образовательном процессе, от меньшей степени авторства - к большей. *Псевдо-субъектный уровень* отражает низкий уровень самодетерминации, не обеспечивающий возможности «выйти за пределы бытия», при котором событие педагога детерминировано внешними факторами при низких показателях развития потенциалов как внутренних факторов детерминации; *субъектно-неустойчивый уровень* - уровень неустойчивой самодетерминации со-бытия педагога с другими, обусловленной наличием как факторов внешней, так и внутренней детерминации при ведущей роли первой из них; *субъектно-адаптивный* - уровень устойчивой самодетерминации, обусловленной наличием как факторов внутренней, так и внешней детерминации, степень влияния которых относительно одинакова; *субъектно-творческий* - уровень высокой степени самодетерминации, обусловленной высокими показателями развития характеристик потенциалов - внутренних факторов детерминации бытия педагога с другими.

При разработке и апробации содержания программы формирующего эксперимента мы опирались на идеи Б.С. Братуся и В.И. Слободчикова об особом направлении активности человека - смыслообразовании, производстве смыслов, направленном на преобразование собственной жизнедеятельности и установления отношений с Другими. Вторая форма проявления активности (отдачи, трансляции смыслов) раскрыта в «концепции вкладов» и принципе отраженной субъектности (В.А. Петровский): посредством трансляции собственных смыслов Другому, личность изменяет и самую себя; ее «вклады» в Других есть изменение и преобразование ее собственных личностных характеристик. Алгоритм действий педагогов на экспериментальных занятиях позволял стимулировать процесс выявления множества смыслов их собственной педагогической деятельности. Сущность деятельности смыслотворчества педагогов состояла во взаимосвязи и взаимопереходах двух форм «смысловой» активности субъекта: активности присвоения, обретения и активности отдачи, трансляции смыслов образовательного процесса Другому.

Экспериментальные занятия проводились в групповой форме по разработанному *алгоритму*, который позволял последовательно осуществлять процессы познания и самопознания, осмысления и переосмысления, выбора и целеполагания [2]. Применялись различные приемы и формы организации образовательного процесса: позиционная дискуссия, полилог, культурная аналогия и символизация, имитационно-ролевое моделирование, рисование, театрализация и подстановка себя на место Другого, элементы социально-психологического тренинга, которые совершенствовались в зависимости от тематики занятия при сохранении единой общей логики его проведения.

Созданные в формирующем эксперименте условия позволили актуализировать психологические механизмы развития субъектности педагога: рефлексии, осмысления, смыслообразование, обмен смыслами, целеполагание.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты позволяют значительно расширить научные представления о субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности и условиях ее развития. Результаты исследования могут

использоваться в деятельности педагогов-психологов системы образования при осуществлении ими психологического сопровождения образовательного процесса, нацеленного на развитие субъектности педагога на всех этапах его непрерывного профессионального образования.

Библиографический список.

1. Карнелович, М. М. Характеристики субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности [Текст] / М. М. Карнелович // Психология обучения. - 2013. - № 6. - С. 80 - 90.
2. Карнелович, М. М. Психологическое сопровождение как условие развития субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности [Текст] / М. М. Карнелович // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т профес. образования; редкол.: О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. - Минск : РИПО, 2014. - Вып. 4. - Ч. 2. - С. 75-80.

УДК 159.9

О СОДЕРЖАНИИ И ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ СИСТЕМОГЕНЕЗА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Карпов А.В.

член-корреспондент РАО, д.пс.н., профессор, декан факультета психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Карпова Е.В.

д.пс.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Представлены теоретические и эмпирические материалы, направленные на реализацию концепции системогенеза по отношению к раскрытию содержания и основных закономерностей генезиса игровой деятельности. На их базе рассмотрено содержание данного процесса и его основные закономерности. Вскрыта и проинтерпретирована специфика генезиса основных функциональных блоков психологической системы деятельности на том онтогенетическом развитии, на котором доминирующим типом активности является игровая деятельность.

Theoretical and empirical materials aimed at implementing the concept of systemgenesis in relation to the disclosure of the contents and main regularities of the genesis of play activity presented in the article. On the basis of their considered the content of the process and its basic regularities. The specifics of the genesis of the major functional blocks of the psychological system of activity on the ontogenetic development, which has the dominant type of activity (it is play activity) revealed in the article.

Ключевые слова

Деятельность, системогенез, игровая деятельность, психологическая система деятельности, содержание генезиса игры, закономерности системогенеза.

Activity, systemgenesis, play activity, psychological system of activity, content of the genesis of play, regularities of systemgenesis.

В работе [3] нами был сформулирован один из возможных подходов к изучению проблемы системогенеза игровой деятельности. Его последовательная реализация привела к необходимости рассмотрения вопросов связанных с выявлением имплицитных детерминант и базовых закономерностей данного процесса. Их раскрытие возможно лишь на основе учета собственной психологической специфики самой игровой деятельности и ее основных атрибутов. Данное обстоятельство требует смещения плоскости анализа с рассмотрения генезиса игры как игровой деятельности на ее же анализ, но уже именно как *игровой* деятельности.

Предпринимая такую попытку, необходимо подчеркнуть следующее. В психологических исследованиях сложилась традиция, согласно которой своего рода общим местом стало указание на наличие у игровой деятельности двух наиболее специфических, атрибутивно присущих ей особенностей. Они не только раскрывают ее психологическое своеобразие, но и вообще лежат в основе дифференциации этого типа деятельности именно как одного из трех основных типов. Фактически они очерчивают «демаркационную линию» между игровой деятельностью, с одной стороны, и учебной и трудовой деятельностью, с другой.

Первая и наиболее яркая из них заключается в том, что игра выполняется ради самой себя. Она именно сама по себе является своего рода «самопричиняемой» и уже самим своим фактом,

самим процессом реализации приносит мотивационное удовлетворение и обеспечивает эмоциональную отдачу. Она, а, точнее, сам процесс ее реализации обладает самооценностью, собственным значением и непосредственно порождает позитивные эмоции, а также субъективное удовлетворение. Вторая основная особенность игровой деятельности заключается в том, что по отношению к ней получение какого-либо общественно значимого, продуктивного результата не только не является обязательным, но и вообще - результат как таковой отходит на второй план. Он (и в этом его глубокая психологическая специфичность по отношению к игровой деятельности), как правило, не предназначен для последующего «внешнего использования». Он не ориентирован «вовне», на его использование для каких-либо иных, внешних по отношению к нему (в том числе - и лично значимых) целей, а носит своего рода «внутренний» характер.

В связи с этими двумя наиболее специфическими особенностями игровой деятельности и возникает ключевой вопрос о том, каким образом они влияют на системогенез игровой деятельности? Каким образом именно эти особенности обуславливают возникновение у него специфических черт и характеристик, отличных от системогенеза других типов деятельности (учебной и трудовой)? На наш взгляд, ответ на данный вопрос можно дать в том случае, если вновь обратиться к одному из базовых понятий концепции системогенеза - к понятию ПСД [7; 8]. Вместе с тем, использование данного понятия должно теперь носить уже не характер своего рода «макроанализа», направленного на выявление общего типа и смысла системогенеза игровой деятельности. Она должна носить характер «микроанализа», то есть быть направленным на выявление специфики содержания каждого из входящих в эту систему функциональных блоков.

Как было показано в [2], для относительно ранних онтогенетических интервалов развития, которые наиболее полно и естественно соответствуют с периодом доминирования игровой деятельности, следует констатировать специфическую ситуацию. На этих онтогенетических фазах ни общая архитектура ПСД, ни ее основные функциональные блоки еще не представлены в их оформленном и, тем более, зрелом виде (как это имеет место на более поздних онтогенетических интервалах). Эта архитектура, равно как и все содержание ПСД, а также каждого из ее блоков еще только складывается, формируется. Оно еще только развивается на том интервале, на котором доминирует игровая деятельность и для которого она является ведущим типом. В этом, собственно говоря, и состоит главная особенность всего этого возрастного периода. Поэтому по отношению к нему сам термин «функциональный блок» не может быть использован с той же степенью непосредственности и адекватности, с какой он применим по отношению к более зрелым возрастным периодам. Речь может идти лишь о некоторых формирующихся, оформляющихся, как бы находящихся в состоянии «кристаллизации» образованиях, которые впоследствии и трансформируются в функциональные блоки психологической системы деятельности. Это, так сказать, «прото-блоки» будущей системы деятельности.

В свете сказанного, очень показательным, что по отношению к игровой деятельности содержание каждого из такого рода прото-блоков обладает не только глубокой, но очень характерной и, это главное, общей по смыслу спецификой. Действительно, одной из ярчайших особенностей игровой деятельности, как отмечалось выше, является у нее наличие собственного мотивационного потенциала, удовольствие и удовлетворение от самого процесса ее осуществления. Но это, однако, означает, что ее мотивы лежат «внутри» нее самой; он самодетерминирует себя. «На языке» теории мотивации это означает, что функциональный блок *мотивации* игровой деятельности образован, в основном, (а во многих случаях - и практически полностью) той категорией мотивационных образований, которые обозначаются понятием «внутренних мотивов», внутренней - интринсивной мотивации. При этом, однако, следует обязательно учитывать важнейшую и, по существу, атрибутивную особенность внутренней мотивации как таковой. Она принципиально отличает ее от иных типов мотивации, прежде всего, от внешней, результативной. Как известно, внутренняя мотивация базируется не на гомеостатическом принципе, как многие иные типы мотивации, а на ином - гетеростатическом. В основе первого принципа (гомеостатического) лежит механизм редукции мотива и (или) потребности после их удовлетворения. В основе же второго (гетеростатического) принципа, напротив, лежит механизм усиления мотива после его удовлетворения. Система отнюдь не приходит к равновесию (гомеостазу) после «устранения возмущений», связанных с возникновением у нее дефицита в чем-либо, который и переживается как потребность, как мотив. Напротив, она проявляет активность, направленную на их усиление. Феноменологически это находит свои проявления в известных фактах, суть которых сводится к тому, что, например, познавательный или иной интерес к чему-либо после его удовлетворения может не только не ослабевать, но и наоборот усиливаться. Удовольствие, получаемое от игры, не только не

приводит к редукции игровых мотивов, но и стимулирует их и т.д. Все это выступает следствием того, что внутренняя мотивация является как бы «открытой», труднонасыщаемой. Через нее и в ней действуют механизмы самодетерминации активности в целом и игровой активности, в особенности. Именно приоритет в игровой деятельности внутренней мотивации является решающим условием самодетерминации, как атрибутивно присущего этой деятельности свойства. Особо подчеркнем, что такая специфика вытекает из самой психологической природы игровой деятельности. Точнее - она сама обуславливает эту природу, детерминируя важнейшие атрибуты игровой деятельности. Как показали наши исследования, в дальнейшем специфически игровая мотивация очень существенным образом влияет на формирование того, что обычно обозначается понятием *внеучебной* мотивации [4] и рассматривается в качестве одной из мотивационных подсистем личности, но уже на этапе реализации ей собственно *учебной* деятельности [4]. Более того, исследования показывают, что (вопреки традиционной точки зрения) внеучебная мотивация оказывает значимое *фасилитирующее*, то есть позитивное влияние на общий уровень собственно учебной мотивации [1; 4]. Очень важно и то, что внеучебные мотивы, существенную часть из которых как раз и составляют мотивы игрового типа, достаточно часто выступают и в функции *терминальных* мотивационных факторов по отношению к собственно учебным мотивам - как инструментальным [4]. Тем самым они выступают объективным средством трансформации одного типа ведущей деятельности (игровой) в другой - в учебную. Совершенно закономерно в этой связи, что очень конструктивную роль в данном процессе играют дидактические *игры*, поскольку именно они как раз и позволяют сохранить в учебной деятельности мотивационный потенциал собственно игрового характера и содержания. Данная проблема была подробно рассмотрена нами в работах [1; 5].

Другая важнейшая функциональная составляющая деятельности, связанная с процессами *информационной ориентировки и отражения* нормативных регуляторов деятельности, также подвергается в игре закономерной спецификации. Действительно, очень характерной особенностью игровой деятельности выступает не столько «подстраивание» под объективную реальность, сколько создание искусственной реальности, конструирование «среды понарошку». Оно предполагает опору на систему искусственных правил, метафор, мифологических условий и иных подобных регуляторов, а также информационных признаков, на основе которых и реализуется игровая деятельность. За всем этим необходимо, однако, видеть общий смысл подобных трансформаций. Дело в том, что, наряду, естественно, с другими функциями этой системы, она в очень существенной степени упрощает реализацию игровой деятельности. В то же время (а значительной мере - именно поэтому) она же делает ее одновременно и субъективно привлекательнее, и интереснее, а к тому же делает ее более реализуемой, «легкой». Принципом формирования содержания данного блока является «принцип удовольствия и интереса» (и потому - простоты), а не «принцип реальности» (и потому - сложности).

При обращении к еще одному важнейшему функциональному протоблоку - *принятия решения* можно констатировать аналогичную по смыслу картину. Она характеризуется двумя основными особенностями. Во-первых, поскольку игровая деятельность - это, прежде всего, именно игра (а не реальность), то есть своего рода «активность понарошку», то из процессов принятия решения, фактически, исключается главная, критически значимая и в наибольшей степени затрудняющая их особенность. Это, разумеется, феномен принятия на себя ответственности за выбор, за принимаемое решение. Действительно, типичнейшей особенностью детской игры, ее именно атрибутивной чертой является ситуация, при которой «ничего страшного» не происходит даже в случае самого неверного решения. Решения в игровой деятельности обладают практически полной обратимостью - «отменяемостью». Складывается ситуация, при которой принятие решения, с одной стороны, существует, а с другой, - не совсем. Точнее, оно, конечно, существует, но также - «понарошку». Во-вторых, анализ содержания игровой деятельности в этом блоке показывает, что из всех компонентов, традиционно дифференцируемых в теории принятия решения, в игровой деятельности присутствуют наиболее простые, неразвитые и несовершенные компоненты. Так, среди правил доминируют репродуктивные правила как относительно более простые (а не детерминистские или эвристические как относительно более сложные). Среди критериев - субъективные, а не объективные критерии. Среди информационных признаков преобладают относительно простые в плане восприятия и использования, но одновременно и наименее содержательные, наименее «информационно-емкие» признаки и т.д. Все это, с одной стороны, вполне естественно, поскольку на относительно неразвитых стадиях формирования системы деятельности содержание данного блока и не может быть развернутым и сложным. Однако, с другой стороны, нельзя не видеть и того, что подобная спецификация опять-таки содействует радикальному упрощению, субъективной легкости осуществления процессов принятия решения. Они не характеризуются субъективно-негативными

чертами, производными от опасности за неудачный выбор и с ответственностью в целом. На первый план выходят его субъективно привлекательные моменты, связанные с ощущением свободы выбора.

Достаточно интересные и показательные спецификации имеют место, далее, по отношению к еще одному важнейшему функциональному протоблоку. Он синтезирует в себе *индивидуальные качества*, лежащие в основе реализации деятельности (в данном случае - игровой). Вместе с тем, эти спецификации носят несколько иной, нежели все описанные выше, характер. Действительно, по отношению к учебной и особенно - трудовой деятельности типичной является ситуация, при которой именно деятельность селекционирует необходимые для ее успешного осуществления индивидуальные качества. Она, далее, содействует и их приоритетному развитию, и компенсации негативных среди них. Все это, как известно, лежит в основе формирования самого блока профессионально-важных качеств. Метафорически выражаясь, «деятельность выбирает качества» (но никак не наоборот). По отношению же к игровой деятельности все выглядит существенно иначе и даже противоположным образом. Действительно, для природы детской игры максимально характерно именно то, что сам ребенок стихийно выбирает, преимущественно, те игры, которые более близки ему. Но это же означает, что он выбирает такие игры, которые в наибольшей степени созвучны его индивидуальным качествам и особенностям, способностям и интересам. Иными словами, здесь уже не «деятельность селекционирует качества», а «качества селекционируют деятельность» (игровую), то есть определяют выбор того или иного вида игровой деятельности, равно как и формы ее реализации. Понятно, что и эта спецификация обуславливает субъективный комфорт, эмоциональную привлекательность и легкость осуществления игровой деятельности в целом.

При обращении к содержанию еще одного важнейшей функциональной составляющей деятельности - к блоку *исполнительских действий* также выявляются закономерные спецификации. Так, общеизвестно, что одной из основных черт игровой деятельности (особенно на ранних этапах онтогенеза) является ее, по преимуществу, спонтанный и достаточно свободный характер. Она допускает достаточно широкие возможности «отклонений и уклонений» от правил и предписаний организации действий. Кроме того, она характеризуется и фактическим отсутствием строгой и жесткой (а тем более - многоуровневой, иерархической) структуры исполнительских действий. Это означает, что для процессов, операций и действий исполнительского типа в игровой деятельности характерна слабая степень структурной организации. И уж тем более для нее не характерна жесткая иерархическая соподчиненность. Напротив, они организованы на основе так называемой «линейной структуры» (но никак не структуры иерархической). «Линейная структура» предполагает реализацию деятельности в виде своего рода одномерного континуума - «цепочки» действий, которая может легко трансформироваться, поскольку является достаточно лабильной и свободной*. В ее основе, как правило, не лежит какой-либо четкий план (и вообще - план как таковой), регламентирующий более сложную структурную организацию и предполагающий соподчиненность действий а, следовательно, и установление иерархических связей между ними. Известно, однако, что именно линейная структура характеризуется значительно большей легкостью реализации, меньшими субъективными затратами, а потому и большей привлекательностью. Аналогичные по смыслу спецификации, как было показано нами в специально посвященной данному вопросу работе [2], имеют место и по отношению ко всем иным функциональным составляющим деятельности (блокам программирования, планирования, контроля).

Таким образом, можно видеть, что одной из важнейших и очень специфических особенностей системогенеза именно игровой деятельности, обусловленной ее психологическим своеобразием, является закономерная трансформация содержания всех основных функциональных блоков (точнее, ее протоблоков) системы деятельности. По отношению к ним формируется такое содержание, которое, во-первых, способствует повышению реализуемости, осуществимости деятельности в целом - облегчает ее. Во-вторых, это такое содержание, которое усиливает субъективную привлекательность, эмоционально-мотивационную окраску деятельности и поэтому самодетерминирует, самостимулирует ее выполнение. Деятельность (игровая) и ее функциональные протоблоки формируются таким образом, чтобы выполнять по отношению к себе самим самостимулирующую, самодетерминирующую роль. Деятельность и ее компоненты формируются и развиваются в рамках ее игрового типа не для «внешнего использования», а для своей собственной реализации. Формирование деятельности включает тем самым мощный механизм саморазвития - прежде всего, через селекцию такого содержания каждого функционального блока, которое повышает степень ее реализуемости, с одной стороны, и привлекательности, с другой.

Все рассмотренные особенности объективно сопряжены с еще одной основной психологической особенностью игровой деятельности, также определяющим образом влияющей на

специфику ее системогенеза. Она, как отмечалось выше, заключается в глубоком своеобразии результативной стороны этой деятельности. У нее, как правило, отсутствует результат, предназначенный для «внешнего использования», а зачастую и для использования, реализации вообще. Помимо всех иных аспектов такой природы ее результативной стороны, подробно описанной в психологической литературе, она имеет, на наш взгляд, еще один важный смысловой оттенок. Дело в том, что минимизация значимости результата, необязательность его получения и, тем более, использования имеет своим объективным следствием и своей оборотной стороной максимизацию процессуальной стороны деятельности. Несколько заостряя ситуацию, можно сказать так: целью игровой деятельности является не получение результата, а самоподдержание ее процесса. Это, впрочем, известная ситуация, описываемая выражениями типа «деятельность (игровая) выполняется ради нее самой». Однако если попытаться заглянуть за «феноменологический фасад» этой ситуации, то обнаруживается, что в ее основе опять-таки лежит механизм самодетерминации, самостимуляции игровой деятельности. Через него она детерминирует, стимулирует, развивает сама себя. Ее целью выступает не результат, а поддержание процесса собственного функционирования. Но в таком случае возникает закономерный вопрос - зачем? для чего? Ответ на него, однако, достаточно очевиден: для того, чтобы посредством приоритетного развертывания процессуальной стороны складывались и формировались, развивались и эволюционировали собственно регулятивные схемы и операционные средства. Именно они и станут совершенно необходимыми для последующих, более сложных типов деятельности (учебной и трудовой). Поэтому главным результатом игровой деятельности и является формирование ее самой как объективного условия для генезиса иных типов деятельности. В соответствии с этим, содержание и смысл каждого ее блока подчиняется принципам самодетерминации, самостимуляции и саморазвития, обеспечивающим такое формирование.

В силу этого, специфика системогенеза игровой деятельности заключается еще и в том, что это своего рода *авто-системогенез*, так сказать, «самоподдерживающийся» системогенез. Целью и смыслом системогенеза игровой деятельности (как своего рода протоформы по отношению к учебной и трудовой деятельности) является не то, что он направлен на формирование какой-либо конкретной деятельности. Его «сверхцель» и общий смысл состоят в том, что он является самонаправленным, а в его структуре доминируют механизмы самодетерминации и самостимуляции. По-видимому, в этом проявляется и достаточно общая закономерность развития в целом, состоящая в следующем. Системы (по крайней мере, определенных типов), прежде чем окажутся в состоянии реализовать некоторые внешне-ориентированные, продуктивные функции, на ранних этапах своей генетической динамики имеют в качестве доминирующей цели формирование самих себя, то есть достижение своего рода некоторого «внутреннего результата». Отсюда с необходимостью следует, что системогенез на его ранних стадиях должен носить характер авто-системогенеза; это - одна из его объективных особенностей. Однако, именно это и реализуется в игровой деятельности (точнее - через нее), составляя суть и специфику ее системогенеза. Можно сказать, по-видимому, и более категорично: именно поэтому игровая деятельность и существует как таковая**.

Отметим также, что у механизмов самодетерминации и самостимуляции деятельности, обуславливающих ее формирование по типу авто-системогенеза, существуют очень общие и достаточно глубинные причины. Как известно, даже с сугубо физиологической точки зрения функционирование организма и любого его органа, активность как таковая обладает своего рода «положительной валентностью». Она сопровождается позитивными эмоциями и потому - самоподдерживает себя. Именно это (естественно, - через ряд переходных уровней и генетических ступеней) проявляется и в свойстве самостимулирующего характера генезиса деятельности, в развитии игровой деятельности по типу авто-системогенеза.

Итак, выше была предпринята попытка раскрытия некоторых психологических особенностей и закономерностей развития игровой деятельности. При этом в качестве теоретико-методологической основы была реализована концепция системогенеза деятельности, успешно примененная ранее к трудовой и учебной деятельности, но не востребованная пока психологией игровой деятельности. Наиболее общий итог такого рассмотрения состоит в следующем. С одной стороны, установлено, что системогенез игровой деятельности характеризуется рядом общих с генезисом иных основных типов деятельности особенностями и закономерностями. Однако, а с другой стороны, показано, что он обретает и явную специфику, обусловленную глубоким психологическим своеобразием самой игровой деятельности. Главными чертами этой специфики является то, что системогенез игровой деятельности характеризуется, так сказать, «триадой атрибутов»: он развертывается как прото-, мета- и авто-системогенез. Указанные атрибутивные характеристики ее системогенеза и определяют его общее содержание. Взятые именно в своей совокупности, эти атрибуты в достаточно полной степени

характеризуют специфику генезиса игровой деятельности.

Библиографический список.

1. Детская игра: теория, практика, дидактические материалы [Текст] / Под научн. ред. Е. В. Карповой. - Ярославль: ЯГПУ, 2013. - 565 с.
2. Карпов, А. В. Психология деятельности. Генетическая динамика [Текст] / А. В. Карпов. - М.: Изд. дом РАО, 2015 - 606 с.
3. Карпов, А. В. Системогенез игровой деятельности: постановка проблемы и подход к изучению [Текст] / А. В. Карпов // Матер. VII Межд. конф. «Системогенез учебной и профессиональной деятельности». Ярославль, 2015. - 328 с.
4. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. - Ярославль, ЯГПУ, 2007. - 570 с.
5. Карпова, Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения [Текст] / Е. В. Карпова. - Ярославль, 1997. - 237 с.
6. Карпова, Е. В. Специфика взаимосвязи внеучебных мотивов и мотивации учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова // Вестник ЧГУ. - 2105. - № 3. - С. 120-124.
6. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 182 с.
7. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2103. - 540 с.

*Естественно, мы отдаем отчет в том, что, формулируя эти положения, по необходимости приходится несколько схематизировать и упрощать реальную ситуацию, связанную с многообразием проявлений игровой деятельности. Понятно, что в целом ряде случаев и по отношению к ряду форм и типов игр их организация не является столь простой, а напротив, вплотную приближается к сложным иерархическим схемам организации. Дело в другом: именно те характеристики игры, которые рассмотрены выше, наиболее специфичны их относительно более простым, а значит - и онтогенетически более ранним фазам развития. Однако, именно на них и происходит наиболее интенсивное первоначальное складывание основных психологических составляющих деятельности - ее «протоблоков».

**В связи с этим, конечно, возникает и еще более общий, а в чем-то не совсем «обычный и привычный» в плане его постановки вопрос. Действительно, за счет чего в ходе филогенеза и онтогенеза сформировалась такая разновидность деятельности, каковой и выступает игровая деятельность? Не достаточно ли было в целях аккумуляции социального опыта, в целях индивидуального развития, «научения и обучения» только учебной деятельности (в самых разных ее проявлениях), которая, собственно говоря, не только прямо и непосредственно предназначена именно для этого, но и, фактически, его и составляет? В свете представленных выше материалов становится понятным, однако, почему это происходит - почему объективно невозможно «обойтись» без игры, «проскакать» ее в ходе онтогенетического развития.

УДК 159.99

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Козлов В.В.

Президент МАПН, д.пс.н., профессор, зав. кафедрой социальной и политической психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье анализируется проблема исследования системных, интегральных психических качеств и способностей личности в современных российских условиях, осуществляется поиск общих интегративных объяснительных начал, позволяющих компенсировать распад традиционных социальных тканей. В статье постулируется необходимость обобщающего осмысления, глубокого концептуального анализа в сочетании с операциональностью, предполагающего объединение усилий не только представителей всех парадигм психологии, но и философов, представителей духовных традиций и искусства, физиологов, психотерапевтов и других гуманитарных дисциплин. Системогенетическая концепция при оформлении в самостоятельную психологическую теорию могла бы послужить интегрирующей методологической основой для современной психологии.

This article analyzes the problem of research system, integral mental qualities and abilities of the individual

in modern Russian conditions, finds the common integrative explanatory began allowing offset the disintegration of traditional social tissue. The article postulated the need for deep reflection, synthesis of conceptual analysis in conjunction with operacional'nost'û, which unite the efforts not only of representatives of all the paradigms of psychology, but also philosophers, representatives of the spiritual traditions and arts, physiologists, therapists and other humanities. Cistemogenetičeskaâ concept when placing a separate psychological theory, could serve as an integrating methodological basis for modern psychology.

Ключевые слова

Личность, общество, интеграция, культура, ценности, традиция, методология, парадигма, система, практика, метод, подход.

Individual, society, integration, culture, values, tradition, methodology, paradigm, system, practice, method, approach.

Актуальность проблемы исследования системных, интегральных психических качеств и способностей личности в современных российских условиях определяется ролью и значением личности в трансформирующемся транзитивном обществе. Всеохватные социальные изменения порождают мощные стрессы, дисбалансы, невротизм, глубоко травмируют психику - вплоть до деградации и дезинтеграции личности [4].

Общество, потеряв базовые представления о перспективах, ценности, имеющие сущностно регулятивные возможности, не может внятно объяснить личности, как и зачем жить. Государственное, социальное объяснение модели мира становится искусственной, никем не принимаемой, вызывающим скепсис объяснением, уступив место корпоративным и Эго ценностям. Социальное бытие и государственные цели, ценности, перестают иметь функцию объяснительного принципа жизни.

Ситуация, с одной стороны, провоцирует - а зачастую и предопределяет - фальсификацию индивидуума социально-приемлемой оболочкой (персоной), действующей в рамках не свойственного индивидууму ролевого спектра и исключаяющей самоактуализационные сценарии личностной динамики - лживая демонстрация личности из позиции «что пожелаете».

С другой - потерей общества своих регулятивных и нормативных функций.

С третьей реальным риском доминирования национальных, религиозных, территориальных, корпоративных и других объединяющих принципов. Общество начинает представлять из себя звериный ареал с конкурирующими и пожирающими друг друга сообществами.

Современное общество должно оказывать реальное противодействие повреждающим факторам, пересмотреть ценностные ориентиры и цели, найти объединяющие объяснительные принципы жизни, удовлетворяющие стремление к целостности личности, гармоничности бытия в мире не только на уровне индивидуальности, но и малых, больших групп.

Позитивные тенденции беспрецедентны в контексте фундаментальной роли и значения личности в процессах социальной трансформации. Современный мир России - пир личности, ее интересов и целей.

Личность в современной России не только претерпевающий объект, но и источник, и средство и результат социальной динамики. Особенно в том смысле, что стремление к целостности личности дает исходный импульс, энергетику, основное поле и средство, а также фиксирует результат этой динамики [3; 7].

Поиски общих интегративных объяснительных начал, позволяющих компенсировать распад традиционных социальных тканей, в принципе, могут идти по двум направлениям. Во-первых, в плане изменения внешних обстоятельств, изменения социальной среды и группового сознания за счет неизбежных упрощений, нивелировок и редукций. «Лишние» люди, остро чувствующие и переживающие свою отчужденность, жизненную маргинальность, одинокие в толпе - оказываются социальной базой радикализма и экстремизма. Акцент на этом векторе традиционен для российско-советского исторического и духовного опыта (Петр I, декабристы, народничество, большевизм, сталинизм, «перестройка», деятельность «либеральных» реформаторов).

Печальные результаты отечественных экспериментов тем более подчеркивают необходимость дополнения социальных преобразований деятельностью во втором - личностно-духовном - плане.

Обычно внутренняя, духовная компенсация интегративности трактуется и реализуется в поисках идентичности (национальной, субкультуральной и т.д.), религиозной практике (учение о карме, увещание, молитва, исповедь, раскаяние), психоанализе, логотерапии. Во всех этих случаях речь идет, фактически, о «вручении вины», об очерчивании границ самосознания Я путем разъяснения и осознания поля свободы и ответственности личности.

На этой идее основана духовная, нравственная и правовая культура современного общества. Однако, особенно в условиях тотальной и интенсивной социальной трансформации в транзитивном обществе, не менее важным становится другой аспект, связанный не столько с очерчиванием и фиксацией границ самосознания личности, сколько с динамикой, расширением и углублением сознания, личностного потенциала в целом, постижения глубинных структур сознания и личности [5].

Актуальность проблематики интегративного объяснения внутренней и внешней реальности обусловлена также распространенностью (если не тотальностью) дезинтеграции психики, несоответствия личности сущностной природе человека. К. Г. Юнг не без оснований утверждал, что средний западный обыватель по уровню интрапсихического (духовного) развития и самопознания не превосходит грудного младенца. С. Кьеркегор считал, что болезнь отчаянья (отсутствие укорененности Эго в глубинных регионах психики) - присущий всем и каждому недуг, ведущий к смерти души. Ж. Лакан до такой степени скептически относился к возможности восстановления психической целостности, что даже предостерегал своих учеников от постановки этой задачи в практике анализа.

К настоящему времени традиционные, вплетенные в ткань социальной жизни, религиозно-духовные естественные механизмы и психотехнологии духовного развития оказались утраченными или отстраненными от сферы их многовекового применения. Заменить их должны - и безуспешно пытаются различные психотерапевтические школы, начиная с психоанализа и заканчивая модными системными расстановками, направленные скорей не на ликвидацию причин базовых конфликтов, а на компенсацию его последствий. Обилие и разнообразие этих мероприятий, а также организаций, школ, научно - практических сообществ, их реализующих - один из тревожных симптомов нашего времени, свидетельствующий о ненадежности существующих способов психологической работы с клиентами, об отсутствии внутриличностного и межличностного фундамента индивидуального и группового сознания. Вышел из употребления язык символов - единственное средство гармоничного, ненасильственного общения интерперсональных и трансперсональных глубин психики и поверхности сознания. Рассматривая среду обитания современного человека, Ж. Бодрийяр и Р. Барт отмечают "исчезновение символических отношений, связанных с традиционной трудовой жестуальностью", «асимболию» - забвение истинных значений носителей смысла, "символическую пустоту технической мощи".

Надежной и апробированной практикой интеграции индивидуального и группового сознания традиционно была - и нередко остается - прерогативой религии и духовных традиций. При этом практика часто выступает в качестве не только субъективно-психологического, но и онтологического объяснительного принципа [2].

В европейской, американской и российской традициях процедура богослужения и устав христианской жизни - эффективнейшее средство восстановления психической целостности. Покаяние (метанойя - высшее знание) завершает процесс ассимиляции оторженных фрагментов. Символы, отображающие высшие архетипы группового бессознательного, интроецируются в психику верующего в качестве инсайтного объяснительного принципа и активизируют соответствующие содержания бессознательного. Таким образом, молитва, богослужение, религиозная атрибутика становятся отправным и корректирующим элементом трансцендентальной функции, соединяющей сознание и бессознательное в процессе психической интеграции личности.

Тем не менее, уже к началу XX в. не контекстуальные социуму и эпохе "подкрепленные твердыней догмата и ритуала" "подделки" (Юнг), изначальный смысл которых забыт, не служат восстановлению целостности, а взгромождаются на место непосредственного опыта, отчуждаются как сознанием, так и бессознательным - с последующей констатацией смерти богов. Опустошенные догмы и символы церкви замещают в сознании нуминозные содержания интерперсонального и трансперсонального бессознательного и лишают верующего перспективы самопознания [2; 5].

Взаимоотношения между человеком и церковью как социально-материальной репрезентацией трансперсонального становятся все более и более напряженными: за утешением, исцелением и очищением души обращаются не к священникам, а к психологам, психотерапевтам, однако их усилия в этом направлении не столь действенны, сколь популярны.

Главная ущербность всех моделей современной мультипарадигмальной психологии одна и та же - они не могут выступать в качестве онтологического объяснительного принципа, готовые и могущие отвечать не только на экзистенциальные вопросы человека - смыслообразующие ориентиры и ценности бытия в мире, но и запредельные - рождение, смерть, трансцендентное, божественное и космическое измерение существования человека.

Эффективность объяснительных моделей и методов всех пяти парадигм психологии (физиологическая, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная) внутри своей территории сомнений не вызывает, однако каждый из них далек от совершенства и универсальности; каждая из концепций структуры психики и процесса интеграции психики не может быть признана исчерпывающей. Тем не менее, каждая из парадигм или волн психологии, занимающихся проблемами психической целостности, по-своему определяет внутренний конфликт, формулирует задачи его устранения или компенсации и выстраивает методологическую объяснений, толкований, основу определений и формулировок.

Каждая из парадигм исповедует свою философско-методологическую и метатеоретическую доктрину - нет не только единой концепции психической целостности, но и терпимости или широты взглядов, достаточной для творческого переосмысления и применения в собственной практике достижений коллег, ведущих разработки в близлежащих областях или параллельных направлениях. Очевидная комплиментарность парадигм самопознания не приводит к заметному объединению усилий сторонников этих парадигм.

При этом, с одной стороны, отличия методов и представлений обусловлены даже не восприятием и отображением разных ракурсов единого созерцаемого, но различием манер и интенций вопрошания.

С другой стороны, как для теоретической разработки проблем объяснения в психологии, так и для успешного практического применения и продуктивного сочетания методов восстановления психической целостности, необходима интегративная методология, учитывающая достижения школ и направлений психологической науки и вненаучных учений, но не сводящаяся к их синкретической компиляции.

Главным принципом, системообразующим элементом этой методологии должно стать интегративное объяснение процессов возникновения, развития, акме и смерти психической реальности во всем феноменологическом многообразии, сущностной природы человека, структуры психики, специфики и динамики автономных комплексов и паттернов бессознательного.

Интегративная процессуально-целостная рефлексия, экзистенциальные, аксеологические изыскания предваряют - и предопределяют успешность исследовательских интенций и терапевтических усилий, направленных как на изучение проблемы развития в целом, так и на восстановление психической целостности каждого отдельно взятого человека. Интегративный подход междисциплинарной методологии включает постановку и решение двух задач: с одной стороны - обобщение и осмысление психологии в широком мировоззренческом контексте, с другой - выход к конкретным методикам и технологиям [3; 6].

Обобщающее осмысление, глубокий концептуальный анализ в сочетании с операциональностью, предполагают объединение усилий не только представителей всех парадигм психологии, но и философов, представителей духовных традиций и искусства, физиологов, психотерапевтов и других гуманитарных дисциплин [3; 6; 7].

Разработка основных подходов к интегративной методологии и построение ее теоретических объяснительных моделей, могла бы служить коммуникативной сетью для многих подходов в современной психологии и психотерапии

Реализация проекта интегративной психологии пополнила бы теорию и практику психологии, психотерапии новой методологией исследований различных форм психической реальности и стратегией восстановления психической целостности, намного более эффективной, чем набор тактик, частично решающих проблему интеграции психики или компенсирующих последствия внутренних конфликтов.

К сожалению, на мой взгляд, системный подход как когнитивный принцип, хотя и заявляется методологической базой многих отраслей психологии и самой российской науки в целом, редко становится способом профессионального мышления психолога. Мы, конечно, можем обнаружить психологов такого ранга среди представителей системного подхода (В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов, А.В.Карпов, Ю.П.Поваренков и др.), которые учитывают при формировании психологического знания необходимое изучение практической и теоретической деятельности человека в соотношении с ее социальным аспектом [1; 6; 8; 9].

Является общепризнанным, что системный подход, как способ мышления, позволяет открыть простое и сравнительно легко доступное средство, позволяющее анализировать состояние и перспективы развития объектов психологии как систем (личность, малые и большие группы, социальные организации разного уровня сложности). Но тезис этот безоснователен, так как структурные элементы этих объектов и их отношения могут содержать несчетное множество

компонентов, причем бесконечно разнообразных.

При этом следует придать системе **стройную простоту**, включая в исследование лишь строго ограниченное число компонентов, поддающихся формализации в различных языках и доступных различным способам математической или логической обработки.

При этом встают несколько проблем:

1) Мы исследуем лишь модели, искусственные концепции психической реальности, а не саму реальность.

2) Структурно-функциональные компоненты системы, вычленяемые в качестве системообразующих, могут иметь второстепенный или незначимый характер

3) Специфические системные качества (эмерджентные свойства), могут на самом деле быть несущественными или надуманными.

Концептуально системногенетический подход позволяет рассматривать каждый элемент психической реальности как системы в его связи и взаимодействии с другими внешними и внутренними элементами, проследить изменения, происходящие в человеке и социальных сообществах в результате изменения отдельных переменных, изучать эмерджентные свойства, делать обоснованные выводы относительно закономерностей развития личности и групп, определять оптимальный режим функционирования человека и социальных сообществ.

Системный подход на современном этапе имеет множество аспектов системного анализа и синтеза (компонентный, структурный, функциональный, интегральный, генетической) и является методологическим принципом, реализация которого более всего зависит от культуры научного мышления исследователя.

Что касается рассматривания структуры и математического описания систем типа психика, личность, сознание, нам кажется, на сегодняшний момент, исследовательский инструментарий психологии не позволяет ни рассчитывать, ни предсказывать их интегральные свойства. Тем более осуществлять их анализ и синтез с заранее заданными свойствами, функциями и показателями оптимальности.

С другой стороны, на наш взгляд, системногенетическая концепция при оформлении в самостоятельную психологическую теорию, могла бы послужить интегрирующей методологической основой для современной мультипарадигмальной психологии.

Библиографический список.

1. Карпов, А. В. Принцип системности как методологическая основа исследования интегральных способностей личности [Текст] А. В. Карпов // Идея системности в психологии / Под ред. Барабанщикова В.А. - М.: ИП РАН, 2005. - С. 291 - 299.
2. Козлов, В. В. Трансперсональная психология [Текст] / В. В. Козлов. - М.: Эксмо, 2010. - 512 с.
3. Козлов, В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности [Текст] / В. В. Козлов. - М.: Психотерапия, 2007. - 528 с.
4. Козлов, В. В. Политическая психология [Текст] / В. В. Козлов, В. В. Новиков, Е. В. Гришин. - М., 2010. - 458 с.
5. Козлов, В. В. Интегративная психология - возврат к предмету психологии [Текст] / В. В. Козлов // Методология и история психологии. - 2006. - Т. 1. - Вып. 1. - С. 132-146.
6. Мазилев, В. А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии [Текст] / В. А. Мазилев // Ярославский педагогический вестник. - № 3. - Том 2 (Психолого-педагогические науки), 2013. - С. 186-194.
7. Петренко, В. Ф. Базовые метафоры психологических теорий [Текст] / В. Ф. Петренко / Развитие личности. - 2012. - № 3. - С. 78-99.
8. Поваренков, Ю. П. Некоторые пути преодоления методологического кризиса психологии в XXI веке [Текст] Ю. П. Поваренков // Методология современной психологии. Академический сборник научных статей / Под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова, В. А. Мазилова, В. Ф. Петренко. - М.: МАПН, ЯрГУ, ЛКИСА РАН, 2015. - С. 191- 203.
9. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Издательство: Аспект Пресс, 2007. - 288 с.

Коровкин С.Ю.

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

Савинова А.Д.

магистрант ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В данной работе авторы предприняли попытку получения доказательств о специфичности инсайтного решения в сравнении с решением алгоритмизированных задач. В результате было выяснено, что существуют различия в динамике решения этих типов задач. Решение алгоритмизированных задач в большей степени связано с работой управляющих функций, а инсайтных - с низкоуровневыми, автоматизированными процессами.

In this paper authors attempted to obtain evidence for insight problem solving specificity in comparison with algorithmic problem solving. As a result, it was found that there are differences between the dynamics of both types of problem solving. Algorithmic problem solving is concerned with an executive functions, but insight problem solving is concerned with low-level automated processes.

Ключевые слова

Мышление, инсайт, рабочая память, анализ, синтез, инкубация, задание-зонд.

Problem solving, insight, working memory, analysis, synthesis, incubation, probe task

Природа творческого мышления в психологии мышления связывается с синтетическими процессами. «Синтетическое обнаружение» рассматривается как возможность получения нового знания на основе включения имеющихся объектов в новую ситуацию или в новый контекст, благодаря которому возможно выявление новых аспектов [2]. Тезис о природе творческого мышления через механизмы открытия нового путем включения в новый контекст выражен в формуле «анализ через синтез» [1; 4].

Целью данного исследования является поиск специфических механизмов инсайтного решения. Мы предполагаем, что синтетические и аналитические, а также высокоуровневые и низкоуровневые процессы играют различную роль на разных этапах решения инсайтных и алгоритмизированных задач.

Под низкоуровневыми процессами мы понимаем автоматизированные процессы переработки информации на основе перцептивных признаков; под высокоуровневыми - контролируемые процессы переработки информации на основе семантических признаков; под аналитическими - процессы выделения отдельных признаков воспринимаемого объекта, не связанных со свойствами целого; под синтетическими - процессы распознавания целостных свойств объекта. В самом общем виде, *гипотеза данного исследования* может быть сформулирована следующим образом: в основе инсайтного решения лежат автоматизированные низкоуровневые синтетические процессы.

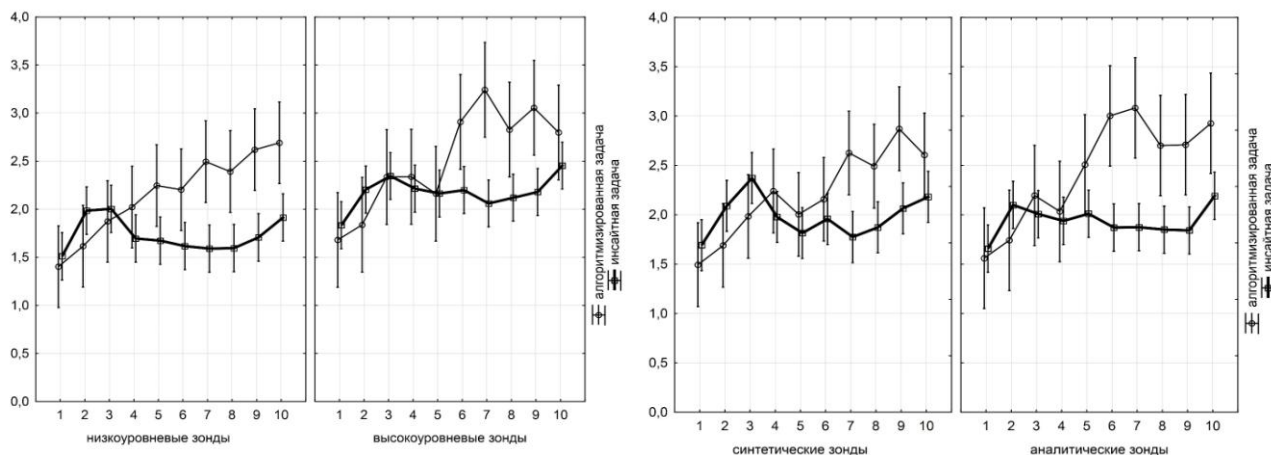
Для изучения процессов решения задач нами разработана методика отслеживания динамики мыслительных процессов через оценку степени загрузки рабочей памяти [3]. Методика представляет собой вариант методики двойной задачи по типу задания-зонда [5]. Благодаря использованию приема задания-зонда осуществляется текущий мониторинг загрузки рабочей памяти при выполнении основного задания специфичным механизмом, необходимым для выполнения задания-зонда.

В исследовании приняли участие 40 человек (33 - женского и 7 - мужского пола) в возрасте от 18 до 47 лет ($M = 21.475$; $\sigma = 4.314$). Всего испытуемыми было решено 480 задач. Из выборки были исключены нерешенные задачи, задачи с временем ответа на задание-зонд более 20 секунд, задачи, решенные менее чем за 50 секунд. В итоге, выборку составила 271 экспериментальная ситуация.

Дизайн эксперимента предполагал использование в качестве независимых переменных тип задачи (алгоритмизированная задача, инсайтная: преимущественно аналитическая и преимущественно синтетическая задачи), тип задания-зонда: уровневость процессов (низко- и высокоуровневый зонд) и синтетичность (аналитический и синтетический зонд). В качестве зависимой переменной выступала степень загрузки рабочей памяти (время реакции при выполнении задания-зонда). Экспериментальный план выполнен с использованием неполного смещения условий по типу греко-латинского квадрата $3 \times 2 \times 2$ (12 экспериментальных ситуаций для каждого испытуемого). Перед выполнением основной серии испытуемые проходили тренировку выполнения задания-зонда без решения задач. В эксперименте были использованы четыре типа зондовых заданий, которые отличались по двум параметрам: по уровневости задействованных процессов и по наличию аналитического или синтетического компонентов. Статистическая обработка осуществлялась с

помощью методов однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

С помощью двухфакторного дисперсионного анализа выявлены различия между инсайтными и алгоритмизированными задачами в общем уровне загруженности рабочей памяти по всем видам зондов ($F(1, 1390) = 35.46, p < .001, \eta_p^2 = .01$). Значимое взаимодействие факторов типа задачи и этапа выполнения говорит о различиях в динамике решения инсайтных и алгоритмизированных задач ($F(9, 1390) = 6.01, p < .001, \eta_p^2 = .02$). Характер кривых динамики загруженности рабочей памяти при решении инсайтных и алгоритмизированных задач, в целом, совпадает с данными описанных нами в предыдущих исследованиях [3], что указывает на устойчивость данной закономерности к содержанию заданий-зондов. Динамика загруженности рабочей памяти алгоритмизированных задач имеет вид «горба», то есть постепенного возрастания времени ответа на зондовое задание от этапа к этапу с последующим снижением к концу решения задачи. По нашему мнению, такой тип динамики связан с ростом количества операций, которые увеличиваются пропорционально этапу решения.



Сравнение инсайтных и алгоритмизированных задач в условиях выполнения различных заданий-зондов демонстрирует незначимость фактора аналитичности - синтетичности зондов в целом ($F(1, 1390) = 2.3, p = .129, \eta_p^2 < .001$). Однако, аналитичность - синтетичность зонда значимо взаимодействует с фактором задачи ($F(1, 1390) = 5.21, p = .023, \eta_p^2 = .002$). Анализ динамики алгоритмизированных задач показывает независимость характера кривой загруженности рабочей памяти к зондам, использованным в данном исследовании. В то же время, фактор уровневости переработки зондового задания значим в целом ($F(1, 1390) = 46.44, p < .001, \eta_p^2 = .017$). Таким образом, загрузка аналитических и синтетических процессов носит задачно-специфический характер и играет более важную роль в инсайтных задачах, в то время как уровневость переработки в целом сказывается на уровне загруженности рабочей памяти. Высокоуровневые зонды требуют использования большего ресурса.

Результаты проведенного исследования демонстрируют различие в загруженности рабочей памяти при решении инсайтных и алгоритмизированных задач, что является аргументом в пользу идеи о существовании специфических инсайтных процессов, обеспечивающих творческое решение. В работе выявлена значимая динамика загруженности рабочей памяти при решении инсайтных задач, что позволяет обозначить объективные критерии для выделения этапов творческого (инсайтного) решения. В решении инсайтной задачи можно обозначить два основных пика загруженности: на начальных этапах решения (1-4 временные этапы решения) и непосредственно перед решением задачи (9-10 этапы).

Между двумя названными пиками наблюдается значимый спад загруженности рабочей памяти, связанный, по нашему мнению, с работой автоматических неосознаваемых процессов. Различий в динамике загруженности рабочей памяти с помощью аналитических и синтетических зондов при решении инсайтных задач не выявлено. Выявленная динамика носит общий для данных зондов характер, что объясняется нами как одновременное важное участие аналитических и синтетических процессов на ранних и поздних этапах решения.

Библиографический список.

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. - М.: Мысль, 1979. - 230 с.
2. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965. - С. 86-234.

3. Коровкин С.Ю., Владимиров И.Ю., Савинова А.Д. Динамика загрузки рабочей памяти при решении инсайтных задач // Российский журнал когнитивной науки. - 2014. - № 4. - С. 67-81.
4. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. - 145 с.
5. Kahneman D. Attention and effort. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1973.

Исследование выполнено на средства государственной поддержки ведущих научных школ Российской Федерации (Совет по грантам Президента РФ), проект НШ-2165.2014.6, а также гранта РГНФ № 14-06-00295.

УДК 159.9

КОМПОНЕНТНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ УСПЕХА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Корчагина Г.И.

к.п.с.н., доцент кафедры практической психологии ВятГГУ (Россия, Киров)

Профессиональный успех учителя описывается как целостное системное образование на компонентном, структурно-функциональном уровнях, эмпирически обосновывается инвариантность структуры компонентов системы профессионального успеха учителей.

Professional success teacher described as an integral component in the education system, the structural and functional levels, empirically grounded invariance structure of the system components for professional success teachers.

Ключевые слова

Функциональная система профессионального успеха, критерии успеха, кризис.

A functional system of professional success, success criteria, the crisis.

Идея моделирования успеха профессиональной деятельности учителей для психологической науки не нова. Однако определение концептуальных основ профессионального успеха для моделирования может задать новый аспект видения проблемы и вывести ее на уровень технологического знания [2].

Для описания системы профессионального успеха в деятельности учителя примем некоторые постулаты за основу моделирования.

Во-первых, системогенетическая концепция профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова [4], генетической концепцией которой является теория функциональных систем П. К. Анохина [1], морфология их структур идентична.

Во-вторых, описание профессиональной деятельности успешных профессионалов как функциональной системы. Компоненты системы эксплицированы в научной литературе и формируются по законам системогенеза – «Целевое состояние системы», «Качества субъекта», «Программирование», «Мотивы», «Принятие решений», «Критерии оценки» [3].

В-третьих, понимание конструкта профессионального успеха с позиции функциональной системы. Профессиональный успех – динамичное состояние, формы целенаправленной организации человеком профессиональной деятельности, включающие его отношение к собственным возможностям и ресурсам, их актуализации и реализации, принятие решений по достижению оптимального баланса между профессиональной самооценностью и профессиональной надежностью. Профессиональная самооценность – это субъективный результат реализации профессиональной активности, который выражается в удовлетворенности, гордости собой как профессионалом, стремлении к дальнейшему профессиональному росту. Профессиональная надежность – это внешний (объективный) результат реализации профессиональной активности, который выражается в способности профессионала поддерживать сосредоточенность на достижении профессиональной цели [2].

В процессе моделирования системы успеха профессиональной деятельности учителя были выдвинуты предположения.

1) При успешной реализации профессиональной деятельности учителей формируется особая функциональная система.

2) Существующие отклонения в структуре функциональной системы профессионального успеха учителя являются проявлениями кризисов: профессиональной самооценности, профессиональной надежности.

В исследовании были использованы экспертная система «Вектор» В. Г. Мельникова, методика «Стиль саморегуляции» В. И. Моросановой, методика «Профессиональная востребованность личности» Е. В. Харитоновой и Б. А. Ясько, методика В. Р. Келих и Ю. Л. Старенченко «Мониторинг трудовых мотивов», «Многомерный профессионально-психологический личностный тест» А. В. Сидоренкова. Статистический анализ результатов эмпирического исследования проводился с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса, коэффициента ранговой корреляции Спирмена, факторного анализа.

Выборка только профессионально успешных учителей составила 60 человек (из общей выборки 240).

Факторный анализ позволил определить содержательное сходство между компонентами системы профессиональной деятельности успешных учителей.

Первый фактор *информационный*, его показатели направлены на информационный обмен: удовлетворенность реализацией профессионального потенциала (0,855), принадлежность к профессиональному сообществу (0,712), переживание профессиональной востребованности (0,446), профессиональная компетентность (0,725), профессиональный авторитет (0,782), оценка результатов профессиональной деятельности (0,812), отношение других (0,770), самоотношение (0,850), мотивация одобрения, мотивация достижения цели (0,470), ориентация на перспективу (0,466). В системе успешной профессиональной деятельности информационный фактор связывает такие компоненты как «Информационная основа деятельности» и «Цель».

Фактор 2 – *программный* – представлен следующими показателями: моделирование (0,626), программирование (0,940), оценка результата (0,514), гибкость (0,810), самостоятельность (0,477), общий уровень саморегуляции (0,910).

В системе успешной профессиональной деятельности программный фактор обеспечивает связь между деятельностью, конкретными действиями учителя и «Информационной основой деятельности».

Фактор 3 – *мотивационный с фокусом на профессиональную самооценку* – представлен следующим показателями: оценка результата (0,409), переживание профессиональной востребованности (0,666), ориентация на перспективу (0,619), мышление предметное (0,652), стремление к достижению успеха (0,751). В системе успешной профессиональной деятельности мотивационный фактор с фокусом на профессиональную самооценку обеспечивает связь между компонентами «Качества субъекта деятельности» и «Цель деятельности».

Фактор 4 – *мотивационный с фокусом на профессиональную надежность* – представлен следующими показателями: отношение других (0,415), общий уровень профессиональной востребованности (0,512), социально-психическая терпимость (0,529), стремление к интеграции с руководством (0,530) стремление к карьерному росту (0,709), стремление к зависимости от группы (0,773). В системе успешной профессиональной деятельности мотивационный фактор с фокусом на профессиональную надежность также обеспечивает связь между компонентами «Качества субъекта деятельности» и «Цель деятельности».

Функциональная структура профессионального успеха учителей развивается по законам системогенеза. Отклонения в структуре функциональной системы профессионального успеха учителей говорят о переживании кризисов профессиональной самооценки и профессиональной надежности.

По большинству шкал методик для исследования выраженности показателей успешности между выборками учителей, успешно реализующими профессиональную деятельность, и учителями, у которых отсутствует баланс между профессиональной самооценкой и профессиональной надежностью, существуют различия:

- компоненты «Целевое состояние» и «Качества субъекта» имеют слабую взаимосвязь по шкалам удовлетворенность реализацией профессионального потенциала и практичность ($r=0,930$ $p \leq 0,05$);

- компоненты «Целевое состояние» и «Мотивы» имеют обратную взаимосвязь по шкалам отношение к себе как к профессиональному авторитету и достижение успехов ($r=-0,927$ $p \leq 0,05$);

- компоненты «Мотивы» и «Качества субъекта» взаимосвязаны по шкалам мотивация одобрения и интеграция с руководством ($r=0,963$ $p \leq 0,01$), чем большего одобрения со стороны профессионального сообщества ожидает учитель, тем больше он зависит от руководства. Взаимосвязь по шкалам социально-психическая устойчивость и зависимость от группы ($r=-0,976$ $p \leq 0,01$), что говорит о неспособности или нежелании использовать поддержку профессиональной группы;

- компоненты «Принятие решений» и «Качества субъекта» имеют слабую обратную взаимосвязь по шкалам программирование и мышление социальное ($r = -0,922$ $p \leq 0,05$), то есть планирование деятельности происходит без распознавания характеристик другого человека и социальной ситуации.

Таким образом, слабые взаимосвязи компонентов «Целевое состояние» и «Качества субъекта», показывают возможное нарушение мотивационно-целевой подсистемы успеха, недостижение цели ведет к нарушению самооценности. Отсутствующие взаимосвязи компонентов «Целевое состояние» и «Принятие решений» и слабые взаимосвязи компонентов «Целевое состояние» и «Качества субъекта» показывают нарушение операциональной подсистемы для реализации профессионального успеха. Отсутствие взаимосвязей компонентов «Критерии оценивания», «Принятие решений» и «Целевое состояние» показывают нарушение рефлексивно-регулятивной подсистемы профессиональной самооценности. Нарушение мотивационно-целевой подсистемы ведет к возникновению кризиса профессионального успеха, нарушение программно-деятельностной подсистемы ведет к возникновению кризиса профессиональной надежности.

Эмпирическое исследование деятельности успешных учителей подтверждает целостность и инвариантность структуры функциональной системы профессионального успеха как взаимодействия компонентов для достижения единой цели системы в достижении баланса профессиональной самооценности и профессиональной надежности получила свою интерпретацию в ходе эмпирической проверки. Компоненты системы успешной профессиональной деятельности учителя представлены подсистемами: мотивационной, информационной, программной, рефлексивной с фокусом на профессиональной надежности и рефлексивной с фокусом на профессиональной самооценности. Нарушение структуры отношений в функциональной системе профессионального успеха определяет кризис профессиональной самооценности и профессиональной надежности учителя.

Библиографический список.

1. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. - М.: Медицина, 1975. - С. 17-59.
2. Баркова, Ю. В. Психологические механизмы регуляции успешной профессиональной деятельности личности [Текст] / Ю. В. Баркова, Г. И. Корчагина // Вестник ВятГГУ. - 2013. - № 3 (1). - С. 159-166.
3. Корчагина, Г. И. Профессиональное самоутверждение личности: системогенетический подход [Текст] / Г. И. Корчагина, Ю. П. Поваренков. - Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. - 130 с.
4. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007. - 192 с.

УДК 159.9

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДУШИ В ТРУДАХ В.А. СНЕГИРЕВА

Костригин А.А.

асс. кафедры психологии управления НГУ (Россия, Нижний Новгород)

В статье анализируются психологические взгляды психолога и богослова XIX в. Вениамина Алексеевича Снегирева. Рассматривается его классификация и систематизация психологических наук. В.А. Снегирев подчеркивает необходимость всестороннего и системного изучения душевных явлений.

The article analyzes the psychological views of the psychologist and theologian of the XIX century Veniamin Alekseevich Snegirev. The authors consider his classification and systematization of psychological sciences. V.A. Snegirev underlined the need for a comprehensive and systematic study of psychic phenomena.

Ключевые слова

В.А. Снегирев, классификация, психология, психофизиология, метафизическая психология, системный подход, душа, история психологии.

V.A. Snegirev, classification, psychology, psychophysiology, metaphysical psychology, system approach, psyche, history of psychology.

Россия XIX века - это время мощного развития науки и культуры. Психологическая наука не является исключением. В этот период психология осмысливает свой предмет и методы исследования,

составляются программы развития психологии. После разрозненной схоластической традиции в философии и богословии, а также ассоцианизма в психологии ученые пытаются разработать системный подход к изучению душевных процессов.

Одним из мыслителей, строившегося дискурс системной психологии, был профессор Казанской духовной академии Вениамин Алексеевич Снегирев (1842? - 1889). Его биография и некоторые научные взгляды уже изложены в других работах [1; 4; 5; 6; 7], поэтому здесь будет представлен анализ его программы психологии как системной науки. В статье используется проблемологический анализ.

В.А. Снегирев в своих трудах критикует современные ему подходы к психологии: спиритуализм (идеализм), материализм и эмпиризм (феноменологизм) [3].

Спиритуализм констатирует, что душа - отличное от тела начало, «тончайшая живая материя», «духовная субстанция». Психология, таким образом, представляется наукой «об особом начале, производящем душевные явления, отличные от тела». С точки зрения материализма, душа - это «одна из форм жизнедеятельности организма, функция нервной системы, явление и свойство вещества, а не отдельного начала». Следовательно, психология, в таком случае, - наука о физиологических процессах в мозге. Феноменализм, или эмпиризм, рассматривает душу как «совокупность явлений сознания», познать природу которых невозможно. Психология здесь выступает как наука о душевных явлениях.

По мнению В.А. Снегирева, каждый из этих взглядов односторонне рассматривает душу, что не удовлетворяет требованиям науки о душе. Однако эти взгляды все-таки содержат долю истины, и, таким образом, задача состоит в том, чтобы эти взгляды объединить.

Спиритуализм, по мнению В.А. Снегирева, верно указывает на то, что душа отлична от тела. Материализм, в свою очередь, правомерно отстаивает связь душевных явлений с изменениями в теле. А эмпиризм, или феноменализм, объективно отталкивается в своих исследованиях от реальных фактов душевной жизни.

Учитывая вышесказанное, отечественный богослов открывает нам три главные стороны предмета науки о душе, из исследования которых и должно всегда состоять главное ее содержание. Это душевные явления, физиологические процессы, соответствующие этим явлениям, и причина самого бытия душевных явлений. На основании этого, психология определяется В.А. Снегиревым как наука «о душевных явлениях, в их взаимных соотношениях, в их отношении к физиологическим состояниям организма и в их основе или последней причине» [3; С. 49].

В.А. Снегирев предостерегает от отбрасывания какого-либо аспекта исследования, а также от сосредоточения на чем-то одном, сужении исследовательского поля: такие подходы «искажают науку о душе, делают ее несоответствующей своей идее, неправильно поставленной и неспособной достигнуть своей цели всестороннего изучения души» [3; С. 49].

Для достижения достоверного изучения души, отечественный богослов предлагает разделить психологию на три области: психология субъективная (или просто «психология»), психология физиологическая (или «психофизиология») и психология метафизическая. Психология субъективная имеет своим предметом собственно душу человека «в ее проявлениях и жизни». Психофизиология, которая призвана «определить и обследовать те изменения организма телесного, с которыми связано каждое из данных во внутреннем опыте явлений душевных» [3; С. 52]. Метафизическая психология сосредоточена на исследовании основы души, ее возникновении и генезе, синтезируя знания из других областей психологии.

Несмотря на то, что указанные три психологические области являются ядром науки о душе, система психологических наук не исчерпывается только ими. В.А. Снегирев выделяет несколько частных отраслей: психология животных, психология человеческих обществ, психология характера (этология), психология болезненных явлений души, психология иллюзий и галлюцинаций [3; С. 55]. Иерархичность наук о душе выражается в том, что основными являются психология и психофизиология, т.к. они исследуют наиболее общие явления и законы души. Последнее же место, по мнению В.А. Снегирева, занимает метафизическая психология, т.к. она опирается только на данные других психологических наук и является наименее развитой.

Описывая характер взаимодействия частных наук, В.А. Снегирев пишет: «...каждая из наук психологических... замыкаясь в себе, предполагает все другие и в случае нужды заимствует из них готовые данные, не заботясь об их обосновании и доверяя другим исследователям» [3; С. 55]. Таким образом, постулируется взаимный переход психологических знаний между отраслями.

Системный подход к всестороннему изучению душевных явлений (в широком понимании этого термина) представляет собой достаточно четкую классификацию наук психологии. Такая

дифференциация и диверсификация направлений психологического исследования ставит своей задачей наиболее полное описание явлений и законов душевной жизни человека.

Меткое предвосхищение было высказано отечественным психологом: нельзя допускать сужение подхода к психологии и редукцию душевных явлений, т.к. это ведет к искажению психологических знаний. Такие теории не смогут долго просуществовать и приведут к кризису в науке.

Историко-психологическая проблематика не должна терять своей актуальности, т.к. анализируя прошлое, наука может избегать будущих ошибок. Изучая научные и философские взгляды ученых прошлого, мы можем проследить развитие психологических концепций [2], в том числе концепцию системности и системогенеза.

Библиографический список.

1. Костригин, А. А. «Описательная психология» В. Дильтея и «Психология живой личности» В. А. Снегирева: сравнительно-исторический анализ [Текст] / А. А. Костригин // Международна научна школа «Парадигма». Лято - 2015. В 8 т. Т. 4: Психология: сборник научни статии / под ред. А. В. Берлов, Л. Ф. Чупров. - Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015. - С. 169-176.
2. Мазилев, В. А. История психологии и философия психологии (о некоторых актуальных методологических проблемах современной истории психологии) [Текст] / В. А. Мазилев // Ярославский психологический вестник. - Вып. 29. - Москва-Ярославль, 2014. - С. 10-16.
3. Снегирев, В. А. Психология [Текст] / В. А. Снегирев. - СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. - 768 с.
4. Стоюхина, Н. Ю. Вениамин Алексеевич Снегирев: богослов и психолог [Текст] / Н. Ю. Стоюхина, В. А. Мазилев, А. А. Костригин // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - Т. 2. - № 3. - С. 138-149.
5. Стоюхина, Н. Ю. Методологические аспекты психологии в работах В. А. Снегирева [Текст] / Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин // APRIORI. - Серия: Гуманитарные науки. - 2013. - № 2. - С. 11.
6. Стоюхина, Н. Ю. Отечественные психологи конца XIX - начала XX вв. о снах и сновидениях [Текст] / Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин // Психология и Психотехника. — 2015. - № 1. - С. 63-69. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.1.13808
7. Стоюхина, Н. Ю. Проблематика сна и сновидений в отечественной психологии на рубеже XIX-XX вв. [Текст] / Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин // Приволжский научный вестник. - 2014. - № 11-2 (39). - С. 62-67.

УДК 159.9

СУБЪЕКТНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Леньков С.Л.

д.пс.н, профессор, гл. научный сотрудник
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО (Россия, Москва)

В статье обсуждается методологический субъектно-информационный подход к организации психологических исследований профессиональной деятельности в условиях информатизации. Обоснована необходимость дифференциации особого - качественно своеобразного типа профессиональной деятельности, обозначенного как субъектно-информационный тип.

The article discusses the methodological subject-informational approach to psychological studies of professional activity in the conditions of informatization. The necessity of special differentiation - quality peculiar type of professional activity, referred to as subject-informational type.

Ключевые слова

Субъектно-информационный подход, профессиональная деятельность, информатизация, информационный характер труда, субъектная обусловленность информации, субъектно-информационный тип деятельности.

Subject-informational approach, professional activity, informatization, informative nature of work, subjective conditioning information, subject-informational type of activity.

Качественные изменения, происходящие в настоящее время в сфере профессионального труда, во многом обусловлены тотальной информатизацией, охватившей самые разнообразные аспекты развития социума [1; 6]. Информатизация оказывает влияние, в первую очередь, на

обновление номенклатуры актуальных профессий и специальностей: здесь отчетливо проявляется тенденция к преимущественному развитию труда, связанного с разнообразными информационными процессами, системами связи и телекоммуникаций, компьютерными сетями, информационными порталами, онлайн-серверами, базами и банками данных. Но, кроме этого, не менее значительные трансформации происходят во многих традиционных видах труда, которые непрерывно изменяют свое содержание, все более «насыщаясь» информационными процессами и новыми информационными технологиями профессиональной деятельности. Примером может служить научная деятельность, в которой трансформировались не только подходы, способы, формы, но и показатели ее результативности, один из которых - цитируемость публикаций ученого в РИНЦ и зарубежных информационно-аналитических системах (Web of Science, Scopus, Erih Plus и др.).

Для психологии труда данные тенденции обуславливают объективную необходимость в дальнейшем развитии, дополнении и обновлении психологического знания о труде, причем - в направлении анализа и учета именно информационной составляющей, информационных факторов, оказывающих влияние на психологические характеристики профессиональной деятельности и соответствующие требования к субъекту труда. В новых видах труда, тесно связанных с информационными технологиями, проявляются, соответственно, новые психологические закономерности, обусловленные именно *информационным характером* данного труда и, в силу этого, требующие для своего адекватного исследования релевантного теоретико-методологического аппарата. С целью изучения информатизации профессиональной деятельности разработан методологический подход к психологическому исследованию профессиональной деятельности, получивший название *субъектно-информационного* [5; 6]. Суть данного подхода состоит в методологическом синтезе базовых категорий информации, субъекта и деятельности. При этом важно подчеркнуть интегративный характер концепции субъектно-информационного подхода, которая не только преодолевает имманентную ограниченность однокатегориальных психологических теорий [7], но и не сводится к аддитивному суммированию своих базовых категорий, выбираемых в качестве объяснительных принципов и, одновременно, фундаментальной основы дальнейшей операционализации.

В рамках субъектно-информационного подхода каждая из его центральных категорий подвергалась определенному уточнению и развитию, и в своем неразрывном единстве эти категории получили свою качественную целостность и определенность. Упомянутое развитие, в свою очередь, выполнено в русле *метасистемной парадигмы* и опирается на плодотворную идею об особом классе систем, к которому относятся психические системы - системы *со встроенным метасистемным уровнем* [3]. Категория деятельности рассматривается на основе фундаментального субъектно-объектного отношения в качестве одной из его основных форм, неразрывно связанных как с физическим, так и с информационным взаимодействием. Но, кроме этого, - и это особенно важно, в рамках подхода использованы и уточнены современные представления о структурно-уровневой организации деятельности [4]. Основу данных представлений составила концепция А.В. Карпова пятиуровневого строения деятельности [3]. Для деятельности субъектно-информационного типа в строении метадеятельностного уровня выделено два подуровня, важных для адекватного психологического анализа трудовой деятельности: подуровень организации индивидуальных «деятельностей» и подуровень организации совместной деятельности [4; 6].

Базовая категория субъекта, конкретизируемая в понятии субъекта деятельности, предполагает дифференциацию качественно различных форм субъекта: локального и предельного, лонгитюдного и оперативного, индивидуального и коллективного, актуального и потенциального. Введение данных форм субъекта согласуется со справедливо подчеркиваемой необходимостью дифференциации и, одновременно, учета в прикладных исследованиях понятий субъекта труда и субъекта жизненного пути [2].

Наиболее глубокие изменения в рамках субъектно-информационного подхода затронули категорию *информации*, по отношению к которой, с нашей точки зрения, давно назрела необходимость дополнения общепризнанного, но ограниченного признания лишь субъективного *восприятия* (понимания, смысла и т.д.) информации принципиально новым пониманием ее имманентной *субъектной обусловленности*. С этой точки зрения, информация не только субъективно воспринимается, но субъектно и, соответственно, субъективно создается, генерируется. Информация субъектна изначально, по самой своей природе. Она генерируется в психике субъекта информационного взаимодействия на основе определенных материальных стимулов-сигналов, но эти сигналы сами по себе еще не есть информация, а лишь предпосылка ее появления. Информация имеет двойственную, дуалистическую природу, поскольку в ней неразрывно соединяются

материальное и духовное. Элиминация в структуре информации любого из этих компонентов неизбежно ведет к методологической редукции.

В рамках предложенного подхода, основанного на функциональной концепции информации, информация имеет не только материальную, но и субъектную, духовную в широком смысле обусловленность. В силу этого схема образования и бытия информации может быть представлена в виде треугольника, соединяющего субъекта (С), объект (О) и информацию (И) (см. рисунок 1). Если же представить континуум «субъект-объект» в одномерном виде, то информация соответствует его средней части. Действительно, информация уже не совпадает с субъектом, способна отчуждаться от него, существовать в объективированной форме. Но, вместе с тем, информация не сводится к объекту, поскольку существует только в неразрывной связи с субъектом. Можно сказать, что информация является результатом интеграции субъекта и объекта, представляя собой одновременно агента-заместителя, модель, причем как субъекта, так и объекта.

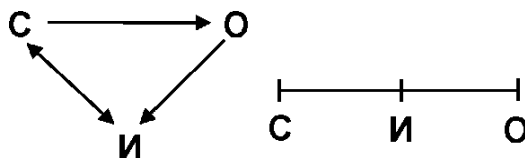


Рисунок 1. Модель субъект-объектной обусловленности информации

Такая особая роль информации делает целесообразным при изучении профессиональной деятельности выделение не традиционных двух, а трех типов объектов, с которыми взаимодействует субъект труда: собственно материальные объекты (тип О), другие субъекты (тип С) и информационные объекты (тип И). В современных условиях дихотомическое деление деятельности на субъект-объектную и субъект-субъектную уже не обеспечивает полностью адекватной методологической основы для изучения многообразных проявлений человеческой деятельности, что связано с еще одной, отмеченной выше линией философского генезиса человеческой деятельности - развитием представленных в ней информационных взаимодействий. Выделение в психологических исследованиях нового, субъектно-информационного типа деятельности, обусловлено тем, что такая деятельность выходит за рамки одной лишь традиционной внутрисубъективной, умственной деятельности и широко представлена в объективированной, отчужденной от психики одного-единственного субъекта форме. «В деятельности субъектно-информационного типа предметом труда является информация, обусловленная субъектом труда и «другими» субъектами совместной деятельности. При этом прямые отношения субъекта труда и исходного объекта информационного отражения, как правило, отсутствуют. Следовательно, здесь субъект-объектные отношения представлены, в основном, в специфической свернутой форме» [4; С. 321]. Атрибутом субъектно-информационного класса деятельности является специфическая структура пространства функциональной сложности данной деятельности, занимающая определенное промежуточное положение между структурами пространств деятельности субъект-объектного и субъект-субъектного классов.

Концепция субъектно-информационного подхода позволяет интегрировать многие достижения отечественных и зарубежных авторов в направлении понимания субъектной обусловленности информации в рамках более широкого методологического контекста. Полученные результаты дают основания утверждать, что субъектно-информационный подход является определенным конструктивным «ответом» на настоятельную потребность психологии труда в создании новых исследовательских схем, способствующих дальнейшему развитию психологии. В решение этой задачи, как мы надеемся, вносит определенный вклад представленный методологический подход, который в наибольшей степени релевантен исследованию таких новых видов труда, в которых важную роль играют информационное взаимодействие и современные информационные технологии. Вместе с тем, есть определенные основания предполагать, что сфера применения субъектно-информационного подхода может оказаться значительно более широкой по отношению как к теоретическим, так и к прикладным исследованиям профессиональной деятельности.

Библиографический список.

1. Бабаева, Ю. Д. Психологические последствия информатизации [Текст] / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Психологический журнал. - 1998. - Т. 19. - № 1. - С. 89-100.
2. Завалишина, Д. Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности [Текст] / Д.

- Н. Завалишина // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 6. - С. 5-15.
3. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики [Текст] / А. В. Карпов. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 504 с.
4. Карпов, А. В. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера [Текст] / А. В. Карпов, С. Л. Леньков. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. - 448 с.
5. Леньков, С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям [Текст] / С. Л. Леньков. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. - 128 с.
6. Леньков, С. Л. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в условиях информатизации [Текст] / С. Л. Леньков. - Тверь: Лилия Принт, 2002. - 190 с.
7. Юревич, А. В. Структура психологических теорий [Текст] / А. В. Юревич // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 1. - С. 5-13.

УДК 159.9

ПРАКТИЧЕСКАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИИ: ВОЗМОЖНО ЛИ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ СОТРУДНИЧЕСТВО?

Мазилов В.А.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Базиков М.В.

к.пс.н., доцент (Россия, Москва)

Настоящая статья посвящена обсуждению актуального вопроса о том, как соотносятся психология академическая и психология практическая. Утверждается, что рассогласование между ними нормальны и естественны: нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология. В научной психологии происходит соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Психологическая практика - как любая практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики.

This article is devoted to the discussion of topical issues of how to relate to academic psychology and practical psychology. It is alleged that the discrepancy between the normal and natural: there is nothing extraordinary in the fact that between psychology academic (theoretical and experimental, research), on the one hand, and psychology practice, on the other hand, there is a gap (divergence skhizis, dissociation). In our view, this is natural, since these are two different activities, they have different goals and objectives, «mission», a different methodology. The science of psychology comes the rivalry between the sciences and the hermeneutical paradigms. Psychological practice - as any practice - has a theory, and as such if the act is not the concept of academic science, then this must be the reason. So in some respects academic knowledge does not meet the specific requirements based on practice.

Ключевые слова

Академическая психология, практическая психология, парадигмы, естественнонаучная парадигма, герменевтическая (гуманитарная) парадигма.

Academic psychology , applied psychology , paradigms , naturalistic paradigm hermeneutical (humanitarian) paradigm.

В последние десятилетия в нашей стране происходит интенсивный и неуклонный рост психотерапевтического движения. Различные психотерапевтические практики стали ведущей составной частью мира практической психологии. В настоящей статье рассмотрим отношения, складывающиеся в последнее время между психологией практико-ориентированной и традиционной академической психологией, под которой будем иметь в виду теоретико-экспериментальную научную психологию [3].

Прежде, чем приступим к обсуждению вопросов, связанных с соотношением психологии академической и практико-ориентированной, полагаем необходимым сделать несколько замечаний.

Первое. Как нам представляется, нет ничего экстраординарного в том, что между психологией

академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, «миссии», различная методология. Напомним, кстати, что традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [12; С. 359]. Это определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Отсюда следует, что должна существовать методология теоретической (академической) психологии и методология психологии практико-ориентированной. Это совершенно нормально. Не надо драматизировать, это такое же естественное состояние как и кризис психологии.

Второе. Нам представляется, что практическая психология тоже «научна», только по-другому стандарту. На обсуждении этого непростого вопроса мы постараемся остановиться ниже.

Третье. Многие, пишущие и рассуждающие о психологической практике, делают это так, как будто бы о ней совсем ничего не известно. Это по меньшей мере не вполне так, ибо существуют серьезные исследования. Психологическая практика - как любая практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии [10]. Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет «практическим» запросам.

Утверждение, что между психологией академической и психологией практико-ориентированной существуют значительные расхождения, ни в коем случае не является новым. При желании истоки этого противостояния можно увидеть в том, что психология, согласно Макссу Дессуару, имеет различные корни [2]. Можно, вслед за М.С.Роговиным, усмотреть эти истоки в трагическом рассогласовании трех составляющих психологии: «в известной мере трагедией современной психологии является расхождение трех ее составляющих» [11; С. 19]. Действительно, представляется, что донаучная, философская и научная психологии как составляющие современной психологии в целом имеют свои собственные задачи, методы, функции, учитывать специфику которых совершенно необходимо. Для нормального развития психологии в целом необходимо взаимодействие этих трех составляющих: в совокупности они составляют «пространство смыслов», позволяющих представить «психическую реальность» не частично, но в полном объеме.

В 1996 появилась известная статья Ф.Е.Василюка, от которой обычно исчисляется современный отсчет анализа данной проблемы. В этой яркой статье, напомним, утверждалось, что существует схизис между академической и практической психологией. Как нам представляется, не стоит все же забывать, что О.К.Тихомиров первым в новейшей истории отечественной психологии поставил проблему соотношения академической и практической психологии, причем он рассматривал это как проблему мировой психологической науки. «Соотношение теоретической, или академической, психологии и психологии практической. Две области разорваны в структуре мировой психологической науки. Этот разрыв организационно оформлен. Существуют две международные ассоциации. Одна называется «Ассоциация научной психологии», другая «Ассоциация прикладной психологии». Они собираются в разных городах, с разным составом (иногда он может частично совпадать)» [14; С. 55]. В результате практическая работа психологов строится без опоры на теории, развиваемые в академической психологии. Академическая психология соответственно недостаточно анализирует и ассимилирует опыт практической психологии. Нельзя не заметить, что соотношение академической и практикоориентированной психологии сегодня обсуждается в периодической печати очень широко, проблема и сегодня остроактуальна. При этом исследователи очень часто, к сожалению, не вспоминают, что проблема в новейшей истории психологии была поставлена на обсуждение именно О.К.Тихомировым еще в 1992 году.

Название этой статьи, получившей очень широкий резонанс, - «Методологический смысл психологического схизиса». Схизис - расщепление психологии - трактуется Ф. Е. Василюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности...» [1; С. 26]. Ф. Е. Василюк подчеркивает, что «наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят научного, теоретического, методологического значения практики. А между

тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» [1; С. 27].

Главная мысль вышеупомянутой статьи состоит в том, что «наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования, что их значение вовсе не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, но состоит прежде всего в выработке общепсихологической методологии» [1; С. 27].

В недавнем исследовании А.Л.Журавлева и Д.В.Ушакова под знаменательным названием «Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы?» ставится вопрос, не представляют ли собой эти две психологии две разные парадигмы. Заключение исследователей таково, что «академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна» [3; С. 175]. Авторы делают важное замечание, согласно которому применение взглядов Т.Куна к психологии требует их уточнения и модификации. «Дело скорее в том, что понятия Т.Куна недостаточно тонки, чтобы характеризовать ситуацию в психологии. Следует отметить, что это вряд ли связано со спецификой психологии. В частности, П. Фейерабенд критиковал Т.Куна за недоучет факта параллельного существования исследовательских традиций...» [3; С. 176].

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные [9; 10].

И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет с высокой степенью вероятности очередное противостояние естественнонаучной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от «академической» психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Таким образом, нам представляется, что конфликт - если он есть - лежит в плоскости противостояния парадигм научной психологии. Действительно, и естественнонаучная и герменевтическая психологии научны - но по разным стандартам научности [4-7].

Впрочем, об этом уже написано вполне достаточно [8; 9].

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В. Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач [13]. В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненная» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop psychology» - психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т. д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченным) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии малоперспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению

либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция - так например, предмет науки. Как правило, это - результат мыслительной деятельности познающего, то есть нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки - совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Объект принципиально целостен. Схемы, которые использует практический психолог, ориентированы не на предмет, а на объект. (Обратим внимание, что в соответствии с установками практической психологии, ориентированной на субъект-субъектный подход, целостный объект, к которому применяются схемы, представлен субъектом).

В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отлично от трактовки личности в академической психологии (можно указать по меньшей мере десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаясь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаясь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т. к. практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии - обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря методологии, причем методологии коммуникативной. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии.

Речь идет о выработке нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии очевидно представляют одну науку - психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, так как все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап - формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана. Второй этап - содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» [15]. Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить

содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной - выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. - эти важнейшие проблемы являются в значительной степени следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета - это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

В данном направлении работа ведется. Был подготовлен учебник для будущих психологов [16], при подготовке учебника было использовано новое понимание предмета психологии. Предмет психологии трактуется как внутренний мир человека. При трактовке понятия «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности, развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Важно подчеркнуть, что все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Существует диалектика внешнего и внутреннего мира: внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

Библиографический список.

1. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. - № 6. - 1996. - С. 25-40.
2. Дессуар М. Очерк истории психологии. - С.-Пб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912. - 218 с.
3. Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Научно-исследовательский анализ. - М.: ИП РАН, 2012. - С. 158-177.
4. Мазиллов В. А. Парадигмы в психологии: от истории к современности // Парадигмы в психологии. Научно-исследовательский анализ. - М.: ИП РАН, 2012. С. 57-94.
5. Мазиллов В. А. О предмете психологии [Текст] / В. А. Мазиллов / Методология и история психологии: Научный журнал. - Т. 1. - Вып. 1. - 2006. - С. 55-72.
6. Мазиллов В. А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. - 2013. - Т. 2. - № 2. - С. 149-155.
7. Мазиллов В. А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. - 2013. - № 50. - С. 8-16.
8. Мазиллов В. А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. - № 3. - Том 2 (Психолого-педагогические науки). - 2013. - С. 186-194.
9. Мазиллов В. А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. - 2013. - № 50. - С. 8-16.
10. Мазиллов В. А. Теория и метод в психологии. - Ярославль: МАПН, 1998. - 356 с.
11. Роговин М. С. Введение в психологию. - М.: Высшая школа, 1969. - 384 с.
12. Спиркин А. Г., Юдин Э. Г., Ярошевский М. Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. - М., 1989. - С. 359-360.
13. Современная психология: Справочное руководство. - М.: Инфра-М, 1999. - 683 с.
14. Тихомиров О. К. Понятия и принципы общей психологии. - М.: МГУ, 1992. - 92 с.
15. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. - М.: Логос, 2006. - 392 с.
16. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. - М.: Юрайт, 2015. - 411 с.

ПСИХОЛОГИЯ И МЫСЛЬ

Мазилев В.А.

д.пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Слепко Ю.Н.

к.пс.н., доцент, декан педагогического факультета ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье обсуждается проблема, поднятая в работах В.Д. Шадрикова. Обоснована актуальность и теоретическая значимость данной проблемы для решения вопросов, стоящих перед современной психологической наукой. Прослеживается динамика интереса психологического сообщества к исследованию феномена мысли. Обсуждаются проблемы порождения мысли. Ставится дискуссионный вопрос об исследовании гетерогенности мысли в творчестве: выделяются по крайней мере два типа философии - поэтическая и сочиняющая. Очевидно, что роль и генезис мысли в этих сферах существенно различны. Ставится на обсуждение вопрос о связи мысли и заблуждения - необходимой составляющей процесса «большого творчества».

The article discusses the issues raised in the articles of V.D.Shadrikov. The urgency and theoretical significance of the problem to address the issues facing the modern psychological science. Traced the dynamics of interest in the psychological community to study the phenomenon of thought. The problems of the generation of ideas. We pose the question of the discussion about the study of heterogeneity of ideas in the works: stand for at least two types of philosophy - poetry and compose. It is obvious that the role and the genesis of thought in these areas are significantly different. Put up for discussion the question of the relation of thought and delusion - a necessary component of the creativity.

Ключевые слова

Мысль, мышление, образ, В.Д.Шадриков, творчество, опыт, заблуждение, поэзия.

Thought, thinking, image, V.D.Shadrikov, creativity, experience, misleading, poetry.

В последнее время В.Д.Шадриковым опубликован ряд работ, посвященных проблеме мысли [21; 22; 23]. Мысли, высказанные в этих работах, как и свойственно настоящим мыслям, пробуждают их у других и побуждают высказаться. Прежде всего отметим, что проблема, которой посвятил свои тексты В.Д.Шадриков, чрезвычайно актуальна. При этом, заметим, она является без преувеличения вечной. Существует мнение, что именно наличие возможности мыслить делает человека человеком. Поэтому не удивительно, что во все времена человек задумывался над феноменом мысли. Еще Аристотель увидел в мысли ее важнейшие характеристики, которые впоследствии отмечались многими авторами: «мысль связывает или отделяет либо суть вещи, либо качество, либо количество, либо еще что-либо подобное» [1; С. 186]. В другом месте он проницательно замечает: «мыслить - это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» [1; С. 407]. Обращение к вечным темам - предприятие весьма рискованное. Как проницательно заметил В.П.Зинченко в авторском предисловии к фундаментальному труду «Сознание и творческий акт» - это «книга, посвященная двум тайнам - сознанию и творчеству, которые вместе, возможно, составляют общую или единую тайну» [5; С. 11].), в связи с чем автор предупреждает: «Не буду вводить в заблуждение: по прочтении книги тайна таковой и останется, разве что со следами авторских прикосновений. Не все из них носят мои отпечатки. Есть и другие, принадлежащие заслуженным собеседникам» (там же). И как совет читателям: «... тайну надо полюбить, тогда она, возможно, поближе подпустит к себе. Однако не надо обольщаться, ибо ничто не вечно под луной, кроме вечных проблем бытия и сознания» (там же). Отметим, что в данном случае риск оказался полностью оправданным: следов авторских прикосновений В.Д.Шадрикова столько, и, главное, они настолько значимы, что способны направить развитие психологической науки в данной предметной области по «шадриковскому» вектору, что, заметим, случается совсем нечасто.

Но мы немного отвлеклись... Удивляет устойчивая динамика, напоминающая колебания внимания: проблема мысли то выходит на первый план, то на время уходит из поля зрения. Особенно это касается психологии. Мысль, как известно, является предметом исследования целого ряда наук. Такая динамика наблюдалась в прошлом, присутствует она и в современной психологии. Покажем это на примере.

В 1862 публикуется ставшая впоследствии классической работа А.А.Потебни «Мысль и язык». Проходит три десятилетия, в 1892 году выходит второе издание. В предисловии читаем:

«Сочинение «Мысль и язык»... в настоящее время сделалось большой библиографической редкостью и даже совсем почти позабыто» [3; С. V]. Автор предисловия отмечает, что взглядов, выраженных в «Мысли и языке», А.А.Потебня держался до конца своей жизни и в оконченном незадолго до смерти третьем томе «Записок по русской грамматике», «разбирая воззрения, изложенные в новейшей книге Макса Мюллера «Das Denken im Lichte der Sprache» (1887), он противопоставляет им свои давнишние взгляды на отношение элементов слова к понятиям и представлениям, и вообще грамматики к философии» [3; С. VI].

Обратим внимание еще на один момент: «Коснувшись сочинения Макса Мюллера, появившегося недавно и в русском переводе под заглавием «Наука о мысли», кстати, заметим, что некоторые из весьма важных научных положений, выработка которых тут приписывается новейшим западноевропейским ученым (Нуаре), давно развиты А.А.Потебней в переиздаваемой теперь его ранней работе, аналогичной по содержанию с новой книгой английского языковеда» [3; С. VI].

Теперь откроем книгу М.Мюллера. Он пишет, что это отчет о длинном пути, пройденном с друзьями, «от времени до времени мы обменивались мыслями. Мы соглашались в одних пунктах и расходились в других; и так как мы скоро дойдем до конца нашего путешествия, то я пожелал составить отчет о том, что получилось из многолетнего общего труда мысли и дружеских бесед» [18; С. VI]. Обратим внимание на следующее: «Предметы, о которых в ней трактуется, не возбуждают теперь общественной симпатии ни в Англии, ни на континенте. Бывает время для философских, как для политических и социальных вопросов. Подобно тому, как счастливый государственный человек должен не спускать глаз с сферы практической политики, подобно тому, как реформатор должен управлять парусом, так чтобы воспользоваться ветром, дующим в известном направлении, так писатель, желающий выпустить популярную и обращающую на себя внимание книгу, не должен выбирать предмета, который уже вышел из моды и по видимому еще не скоро взойдет на горизонт» [18; С. V].

Итак, циклические колебания внимания к проблеме мысли налицо. Поскольку настоящая статья не представляет собой сочинения по истории психологии, в ее рамках нет возможности рассматривать эти колебания. Хотя никак нельзя пройти мимо открытия феномена безобразной мысли в Вюрцбургской школе (и практически одновременно с ними Альфредом Бине). Они утверждали, что когда человек мыслит, к примеру, отношения, мысль его лишена всякого сенсорного содержания, то есть, иными словами, обнаружена «чистая» мысль. Не останавливаясь на предыстории вопроса, вспомним лишь, что на двадцатые годы XX столетия пришел очередной пик увлечения изучением мысли - и Выготский, и Пиаже о мысли писали много, анализировали происхождение и структуру мысли. Затем последовало очередное колебание (или перемещение маятника) - про мысль на время забыли. Вот здесь, пожалуй, стоит остановиться чуть подробнее. Интересно, почему в тезаурусе современной психологии (это преимущественно когнитивная психология) термин мысль явно не значится? В.Д.Шадриков несомненно прав, когда утверждает, что самонадеянный призыв современных когнитивистов пока преждевременен: хочется «высказать свое отношение к так называемой «компьютерной метафоре», а вместе с этим дать ответ представителям «новой» психологии, которые без ложной скромности утверждают, что, «несмотря на огромный вклад в развитие психологии ее основоположников, труды их представляют в большей степени исторический интерес. Воздадим им должное» (Когнитивная, 2002). С данными «почетными похоронами» вряд ли можно согласиться. Скорее можно сожалеть о том, что представители «модных» направлений ушли от традиционного предмета психологии» [25; С. 120]. К когнитивной психологии и к компьютерной метафоре мы еще вернемся в рамках настоящей статьи.

Итак, почему в когнитивной психологии исчез термин мысль? По этому поводу следует высказать два соображения. Первое. В начале XX столетия происходило интенсивное разграничение психологии и логики в анализе процесса мышления. Мысль ассоциировалась с суждением, поэтому психологи, возможно, старались дистанцироваться от логического аспекта и воздерживались от употребления этого термина [12-14]. Но главное все-таки другое. Несомненным лидером в исследовании мышления становится гештальтпсихология [9-11; 17]. В гештальтпсихологии, как известно, используется феноменологический метод, решение задачи рассматривается как результат переструктурирования ситуации в оптическом поле. Таким образом, во всяком случае изначально, мышление рассматривалось как изменение видения ситуации, осуществляющееся посредством инсайта. Поскольку мышление совершается в феноменальном поле, термин мысль не использовался в качестве значимого. Мысль предполагает наличие субъекта мышления, а пафос гештальтпсихологии как раз и заключался в элиминировании субъекта за счет слияния субъекта и объекта в феноменальном поле. В результате создалась та ситуация, которая, в принципе сохраняется до настоящего времени.

Термин «мысль» неявно считается принадлежащим лексикону исследователей сознания. Когнитивная психология в этом отношении является наследницей гештальтпсихологии «по прямой». Про снисходительную самоуверенность мы уже писали. Завершая этот краткий экскурс, заметим, что отмеченная позиция, на наш взгляд, недостаточно учитывает фактор развития науки. Иными словами, времена меняются.

Сейчас - и в этом несомненная заслуга В.Д.Шадрикова - благодаря его публикациям вновь привлечено внимание к исследованию мысли, стимулирован исследовательский интерес и получены новые научные результаты. Колебания интереса к проблеме мысли в психологии были и остаются. Согласно частотному словарю по корпусу публикаций журнала «Вопросы психологии» (за 1980 - 2010 гг.):

- в период 1980-1989 гг. термин **мысль** занимал 130 место (290 упоминаний);
- в период 1980-1989 гг. термин **мышление** занимал 17 место (1477 упоминаний);
- в период 1990-1999 гг. термин **мысль** занимал 98 место (400 упоминаний);
- в период 1990-1999 гг. термин **мышление** занимал 15 место (1380 упоминаний);
- в период 2000-2010 гг. термин **мысль** занимал 84 место (496 упоминаний);
- в период 2000-2010 гг. термин **мышление** занимал 23 место (1102 упоминаний)

(<http://www.voppsy.ru/chast.htm>).

Обратимся к интересной и глубокой статье М.С.Роговина [23]. Хотя работа написана 45 лет тому назад, она не утратила ни своей актуальности, ни значимости. М.С.Роговин отмечает, что те работы, которые касались вопросов мысли в начале прошлого века, были ограничены уровнем развития науки: «По сравнению с этим периодом те сведения, которыми располагает современная психология, настолько обильны и разнородны, что позволяют проводить их обобщение в самых различных планах» [23; С. 45].

Обратим внимание на тот факт, что Роговин обращается к данным нейронаук (если использовать современную терминологию). Какие исследования в области нейронаук выделяет автор как наиболее значимые для понимания механизмов мысли? Согласно Роговину, это, во-первых, понятие механизма, разработанное А.А.Ухтомским и развитое Н.А.Бернштейном: движение человека есть «сложная многоуровневая постройка, возглавляемая ведущим уровнем, адекватным смысловой структуре двигательного акта», причем степень осознаваемости и степень произвольности растут с переходом по уровням снизу вверх. Во-вторых, это понятие «уровней действия» (а следовательно, и уровней психического регулирования. Идея эта, как поясняет Роговин, впервые реализуется в работах Х.Джексона, а затем у Т.Рибо, П.Жане и др. В-третьих, «положение о том, что структура того или иного психологического механизма раскрывается прежде всего при генетическом подходе и в результате изучения психологической патологии.

«Исходя из этих идей, мы получаем возможность анализировать на основе имеющейся модели двигательного акта взаимоотношение чувственно-образных и мыслительных компонентов познания в плане выявления того, что выступает в качестве средства (психологического механизма) при решении той или иной познавательной задачи, устанавливать иерархизированную структуру отдельных познавательных актов с функциональным подчинением низших компонентов высшим» [23; С. 46]. Не будем подробно останавливаться на основных положениях этой глубокой работы, отметим лишь некоторые моменты. Для анализа проблемы мысли, согласно Роговину, необходим уровневый подход. М.С.Роговин отмечает, что «создается возможность ответить на вопрос о том, какое же отношение устанавливается между «низшими» (чувственными) и «высшими» (мыслительными) уровнями внутри каждого познавательного акта. По-видимому, наиболее общим отношением такого рода следует считать отношение предвосхищения - антиципации, являющееся, как полагал Н.А.Бернштейн, «обязательной предпосылкой двигательного акта» [23; С. 53]. Обратим внимание на глубокое замечание, крайне важное для адекватного понимания феномена мысли: «механизмы мыслительного отражения, связанные прежде всего с формированием отрицания как специфической познавательной структуры, пока еще могут быть намечены на основе в большей степени историко-философских, а не экспериментально-психологических данных» [23; С. 55]. Заметим, что в 1980-е годы М.С.Роговиным в соавторстве с П.С.Желеско было проведено специальное экспериментальное исследование, направленное на изучение роли отрицания в познании. Оно осталось практически незамеченным, хотя, на наш взгляд, оно содержит большой потенциал для продвижения в исследовании механизмов мысли [4].

Ушедший XX век характеризовался тем, что на всем его протяжении активно разрабатывались различные теории и модели интеллекта. Соответственно создавались инструменты для измерения интеллекта. И теорий и тестов представлено очень много. Десятками исчисляется сегодня количество

определений, причем, как чаще всего и бывает в психологии, исследователи расходятся в мнениях относительно интеллекта. В качестве сути интеллекта указывают и на способности к абстрактному мышлению, и на способность приспосабливаться к новым ситуациям, и на способности приобретать новые знания и умения. Знаменитое определение интеллекта, данное некогда Эдвином Борингом, согласно которому интеллектом называется то, что измеряется тестами интеллекта, казавшееся раньше изящной шуткой, ныне многими считается вполне работающим определением. Кроме общего интеллекта выделены и активно исследуются эмоциональный интеллект и интеллект социальный. К.Станович настаивает на том, что традиционные тесты интеллекта не измеряют крайне существенного в общих способностях (и это вовсе не эмоциональный и социальный интеллект, как можно было бы подумать), а именно рациональное мышление и рациональное действие: «Основой рационального мышления и рационального действия являются навыки вынесения суждений и принятия решений, а в IQ-тестах соответствующие задания отсутствуют» [19; С. XIV]. Более того, этот автор вводит понятие «дисрационализм»: «Дисрационализм - это неспособность демонстрировать рациональное мышление и поведение при наличии адекватного уровня интеллекта. Это общий термин, объединяющий группу гетерогенных расстройств, симптомами которых являются серьезные затруднения в формировании убеждений, оценке состоятельности убеждений и/или в выявлении способа достижения цели... Основным диагностическим критерием дисрационализма является уровень рациональности, демонстрируемый в мышлении и поведении и являющийся значительно сниженным по сравнению с интеллектуальными способностями индивида (оцениваемыми в соответствии с результатами индивидуального IQ-теста» [19; С. 22]. Таким образом, мы видим, что в данном случае акцентируется очевидность ограниченной трактовки интеллекта в современной психологии. На этот момент обратим пристальное внимание, так как к нему нам в рамках настоящей статьи еще предстоит вернуться.

Известный специалист Р.Стернберг предлагает расширить традиционное понятие интеллекта, включив в него практический интеллект, творческий интеллект и мудрость [32; 30; 31]. Можно добавить, что некоторые специалисты вообще высказывают сомнения в существовании интеллекта как психологической реальности.

Стоит сделать еще одно замечание. Множество различных толкований интеллекта прекрасно уживается с тем, что разработанные интеллектуальные тесты активно и успешно используются для решения различных задач. Как отмечают специалисты, это происходит потому, что тесты обычно разрабатывались «под определенные задачи». Не вдаваясь в дискуссии, можно сделать вывод о том, что к проблеме интеллекта в современной психологии представлены существенно различные подходы. То же можно сказать и об одаренности.

В отечественной психологии наиболее разработанным и перспективным подходом к проблеме способностей и одаренности является предложенный В.Д.Шадриковым, согласно которому, 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* [27]. Таким образом, одаренность рассматривается как уровневое образование.

На всех трех уровнях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как системное качество. Как и способности, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями) [27; 28].

Авторским коллективом под руководством В.Д.Шадрикова составлен сборник методик, позволяющих производить диагностику познавательных способностей [29].

Выше мы подчеркивали, что подход В.Д.Шадрикова является перспективным. Поясним это. В настоящей статье мы отмечали, что традиционные подходы к трактовке интеллекта подвергаются обоснованной критике. В частности, достаточно серьезными представляются аргументы, сформулированные в цитированной книге К.Становича [19].

Отметим, что, на наш взгляд, перспективы подхода связаны в первую с тем, какой научный потенциал авторская концепция имеет. Перспективы подхода мы видим в том, что концепции способностей и одаренности у В.Д.Шадрикова встроены в глобальную теорию внутреннего мира человека [27; 28; 29]. Отметим, что (в отличие от практически всех моделей интеллекта) в метатеории внутреннего мира человека появляется возможность сопряжения интеллекта и мысли. Категория

мысль занимает принципиально важное место в архитектонике внутреннего мира. В этом сопряжении мы видим возможность осуществления осязаемого прогресса в проблеме дальнейшего развития теорий интеллекта и одаренности.

Вернемся к работам В.Д.Шадрикова. Стоит кратко напомнить читателю содержание и ключевые идеи В.Д. Шадрикова. Прежде всего, необходимость разработки проблемы мысли в современной психологии объясняется автором тем, что за длительное время развития психологии проблематика понимания сущности мысли постепенно уходила из психологии. При этом одним из наиболее ярких проявлений этого стало изучение мышления в отрыве от понимания мысли. В связи с этим в статье автор призывает к необходимости возвращения термина мысль в число базовых категорий современной психологии.

Основой для разработки идей, ставших предметом исследования в настоящей работе, стал ряд методологических принципов, среди которых В.Д. Шадриков выделил прежде всего принцип психофизического единства в понимании С.Л. Рубинштейна, принцип единства деятельности и сознания, а также принцип единства знания и переживания. Реализуя эти принципы, автор и задается вопросом о сущности мысли и ее порождении.

В первую очередь ставится вопрос о ведущей функции мысли в психической жизни человека. Основой для ее понимания является представление о функциональном характере психики, обеспечивающей человека знанием об окружающем мире и позволяющем человеку в нем адаптироваться. Соответственно, автор формулирует идею о том, что мысль необходима для формирования образов предметов внешнего мира и их признаков.

Далее достаточно большое внимание автором уделяется вопросу о нейрофизиологических основах порождения мысли, которые исследуются с позиций принципа психофизического единства. Современные наработки в области нейропсихологии дают, по мнению автора, возможность обратиться к изучению нейропсихологических механизмов порождения образа и выделения его признаков. Так, анализируя исследования К. Прибрамом перцептивных процессов, автор приходит к заключению, что сутью познавательных процессов является отношение мыслей, позволяющее соединять признаки и образы.

Помимо этого автор достаточно подробно рассматривает результаты исследований структурно-функциональной организации мозга Н.П. Бехтеревой. Здесь с новых позиций решается проблема установления соответствия структурно-функциональных единиц мозга отдельным психическим функциями, состояниями, сознательной, мыслительной деятельности. При этом важным, по мнению автора, является констатация нейропсихологами наличия важнейшего противоречия, между, с одной стороны, их приближением к полной *расшифровке* мозгового кода обеспечения мыслительных процессов, с другой, необходимостью понимания *идеального* как того, что лежит за пределами материальной основы психических процессов. Анализируя эти и другие исследования, автор убежден, что в основе проблемы соотношения материального и идеального в жизнедеятельности человека лежит необходимость определения исходной единицы анализа, в качестве которой и определяется *мысль* человека.

Далее мы знакомимся с идеями автора о содержательной характеристике мысли. Так, мысль помимо выполнения функции отражения отношения вещи к ее признакам наделена определенным содержанием, выраженным через значение воспринимаемого признака для деятельности субъекта. При этом мысль отражает субъективно значимый характер образов, предметов, явлений, их признаков для человека. Появляющаяся мотивация в отношении этих объектов сопровождается эмоциями. Таким образом при соединении потребностей со свойствами предметов внешнего мира мысль сопровождается переживанием.

Проведенный автором анализ содержательной стороны мысли позволил выделить три компонента в ее структуре - содержание, потребность и переживание. Такое представление о структуре мысли дало возможность автору определить ее как *потребностно-эмоционально-содержательную* субстанцию.

Важным моментом в понимании мысли именно как психологической категории является придание ей самостоятельного характера в сравнении с информацией, к которой мысль сводиться не должна. Здесь автор развивает идею о том, что так как мысль помимо информации несет в себе мотивацию и эмоции субъекта, она имеет для него определенный смысл. Внешний мир представлен в содержании психики в виде смысловой модели, многообразии которых составляет содержание индивидуальной психики и осознаваемой ее части - сознания. Соответственно, мысль отличается от информации тем, что последняя характеризуется лишь содержанием, и не включает мотивационную и эмоциональную составляющие.

Важнейшим моментом в концепции В.Д. Шадрикова является вопрос о порождении мысли. Этот вопрос носит с точки зрения автора фундаментальный характер. Исходя из данного ранее определения мысли как потребностно-эмоционально-содержательной субстанции, автор рассматривает желания и переживания в качестве источника рождения мысли. От начала момента порождения до реализации в деятельности мысль проходит три стадии - «1) мотив (потребность) вначале выступает как хотение, которое может не осознаваться или осознаваться; 2) хотение в определенных условиях переходит в желание, которое опредмечивается и выражается в мысли о предмете желания; 3) мысль-желание реализуется через мысль-действие» [25; С. 124].

Как можно видеть, в работах В.Д.Шадрикова поднимается, обсуждается и дается решение многих вопросов, актуальных для сегодняшней психологической теории мышления и мысли. Особенно важно, на наш взгляд то, что автор отводит особую роль категории мысли в функционировании внутреннего мира человека. Выделяя в структуре мысли компоненты содержания, потребности и переживания, автор предлагает отличать мысль от типичной информации, которой мы оперируем в повседневной психической жизни. Согласно В.Д.Шадрикову, именно в этой структуре мысли, а, следовательно, и образа, и заключаются ее уникальные свойства, проявляющиеся в том, что человек мыслит мыслями. Мысль представляет собой потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию. И таковой она входит в содержание внутреннего мира человека. В таком виде она и сохраняется в памяти человека: связанной с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями. Таким образом, автор предлагает не просто вернуть понятие *мысль* в категориальный и понятийный перечень психологической науки, но и рассматривать ее как одну из важнейших единиц анализа мира внутренней жизни человека. При этом в проводимом анализе нет противоречия между понятиями мысль, мышление и сознание, скорее, наоборот. Восстановление в правах категории мысли позволяет расширить понимание сознания и мышления как ведущих проблем современной психологии. Очень сильный момент, на наш взгляд, состоит в придании мысли онтологического статуса (идея субстанциональности). В перспективе возможно движение в направлении В.И.Вернадского - мысль как планетарное явление.

Отметим, что не все положения, содержащиеся в статье представляются бесспорными. Предметом для обсуждения, в частности, может служить вопрос о стадиях перехода от желания к мысли. В отношении взрослого человека такой механизм «порождения» несомненно может быть реализован, но как обстоит дело не с «порождением», а с «рождением» мысли в раннем возрасте, когда мышление, принятие решения и прочие обеспечивающие процессы еще только развиваются. Вероятно, дальнейшие исследования позволят уточнить и этот момент.

В.Н.Дружинин и Д.В.Ушаков писали в 2002 году: «Словосочетание «когнитивная психология» имеет еще один смысл: оно обозначает подход, который, возникнув около 40 лет назад в США и Великобритании, произвел в психологии этих стран подлинную революцию и определил лицо современной психологической науки. Основная черта когнитивного подхода — механизмы переработки знания рассматриваются как центральное звено психики человека. Этот подход — дитя информационной эпохи человечества. Он понимает человеческую психику как центр сферы кругооборота информации. Компьютеры, Интернет, массовая информация — все эти феномены в рамках когнитивной психологии ставятся в один круг понятий с человеческой психикой. Когнитивный подход означает привнесение в психологию точности. Он привел к развитию математических методов и компьютерного моделирования. Сегодняшняя психология, исследуя душу, что-то, что кажется эфемерным и неточным, достигает большой определенности своих моделей и интерпретаций. В этом прогрессе велика заслуга когнитивного подхода [6; С. 3].

Когнитивная психология в настоящее время представляет, это несомненно, мейнстрим психологии. Как любое массовое явление, она имеет плюсы и минусы. Компьютерная метафора, заняв центральное положение, мстит психологии человека. Если мысль это то, что делает человека человеком, то элиминирование мысли приводит к парадоксу: неуклонный прогресс в быстроедействие машин делает все большее число задач подвластными машинному решению, но это не приближает нас к пониманию человеческого мышления. Не исключено, что развивая машинную аналогию, мы удаляемся от человеческого. И не в последнюю очередь потому, что манкируем понятием мысль и не включаем его в характеристику человеческого мышления. Представляется, что в скором будущем мы станем свидетелями «возвращения» мысли в когнитивную психологию...

Ведь мысль это то, что делает мышление направленным, селективным и продуктивным. Несомненное достижение Ж.Пиаже и его многочисленных последователей - рассмотрение интеллекта и мышления как системы скоординированных операций. Перспектива представить интеллект в виде формальной системы оказалась заманчивой, но на второй план ушла важнейшая

проблема соотношения мысли и слова.

Проблема вовсе не закрыта, как многие полагают. И вообще, психология, как представляется, недооценивает пока тот момент, что мышление человека принципиально не едино. И генезис мысли в этих случаях существенно различен. Остановимся на этом вопросе более подробно. Даже научное творчество в психологии, которое традиционно является объектом изучения в психологии, рассматривается поверхностно; психология не уделяет необходимого внимания анализу его интимных механизмов, в частности, соотношению мышления и знания. Научная психология в неоплатном долгу перед поэтическим творчеством.

Греческое слово *Poiesis*, как хорошо известно, многозначно. Оно означает и творчество, и творение, и созидание, и делание, и построение, и сочинение стихотворений. Немецкий философ Петер Козловски, анализируя различные типы философии, приходит к выводу, что можно говорить о поэтической философии: «Для тех типов философии, которые можно назвать поэтическими или «пойетическими», в центре философского понимания действительности стоит *Poiesis*, созидание. Способы созидания в этом типе философии могут быть двойными: рождение и изготовление, *generatio* и *factio*. Стихотворчество, или поэзия в «пойетической» философии есть высшая форма поийесис» [7; С. 37]. «От «пойетической» философии следует отличать философию, сочиняющую фикции (*dichtende oder fiktionale Philosophie*). В ней момент поийесис в конституции действительности уступает по своему значению моменту фиктивного и работе идеи. Прототипом этого рода философии может служить система Гегеля. Для Гегеля не созидание, а логическая работа понятия, диалектическое самоопределение и самовырабатывания идеи вообще в определенную идею становится принципом действительности. Платой за вытеснение поийесис, принципа рождения, творчества, делания и поэзии становится сочинение философской системы, измышляющий некий великий эпос работы понятия. Сочиняющая философия Гегеля вытесняет из философии поийесис и поэзию ради логики и работы понятия и в то же время измышляет великий диалектический эпос, в котором теогония и космогония, история абсолюта и мировая история, история человека и природы сливаются в логический эпос отчуждения идеи в природу и снятия их обеих в определенном понятии. Парадоксальным образом вытеснение из философии поийесис и поэзии приводит к тому, что философия становится сочинительством, созданием фикций [7; С. 37]. Петер Козловски делает чрезвычайно важное замечание: «Поэтична не только та философия, которая ставит поийесис в центр своего миропонимания, но и та, которая пытается объединить средства поэзии, эпоса и романа и дневника со средствами философского анализа эпохи и теории» [7; С. 37-38].

Вряд ли стоит пояснять, что генезис и механизмы мысли в этих случаях существенно различны. Когда-то один из создателей психологии - науки о Душе - области человеческого знания «о возвышенном и удивительном» (Аристотель) Зигмунд Фрейд проницательно заметил: «Поэты всегда все знали». Это высказывание можно интерпретировать по-разному. Нам кажется, что наука - лишь одна из присущих человечеству форм знания. Искусство - другая форма. Поэтому иногда интуитивные постижения поэтов обосновываются научно спустя многие десятилетия.

Вероятно, по-разному будут представлены механизмы мысли в процессах творчества разного уровня. Поясним это. На наш взгляд, принципиально важным моментом при изучении психологии творчества, при его моделировании и особенно при проектировании обучающих программ является указание на то, что центральным звеном в творческом процессе является преодоление заблуждения, неадекватного исходного знания (часто неявного), то есть в той или иной форме корректировка структур субъективного опыта [15-17]. Это утверждение нуждается в дополнительном пояснении.

Считается, что адекватной моделью творчества является решение задач-головоломок, так называемых «малых творческих задач», задач на соображение. Психологические исследования показывают, что наиболее существенная трудность в творческом мыслительном процессе заключается не в нахождении правильной гипотезы, идеи решения, как часто полагают, а именно в преодолении заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта. Поскольку самой существенной трудностью в творческом процессе является преодоление заблуждения, корректировка структур субъективного опыта, то при обучении творчеству акцент должен быть сделан именно на этом. При проектировании обучающих программ полезно учесть, что возможно построение типологии трудностей проблем в творческом процессе, связанной со структурами субъективного опыта, которые по своему происхождению могут быть индивидуальными (то есть сформированными в результате опыта взаимодействия индивида с окружающим миром) и «коллективными» (сформированными в результате усвоения общественного опыта).

Представляется целесообразным выделение следующих типов трудностей в творческом

процессе. Наиболее простыми (первый тип) окажутся трудности, связанные с актуализацией нерелевантных ситуаций структур субъективного опыта. Проблема в этом случае с легкостью может быть разрешена, когда субъект актуализирует структуры опыта, соответствующие ситуации. Многие задачи-головоломки представляют для решающего именно такую трудность.

Второй тип трудностей: неадекватны (содержат элемент заблуждения) актуализируемые субъектом структуры опыта, но на другом уровне структур субъективного опыта решающий задачу располагает адекватным знанием и, таким образом, корректировка структур опыта, преодоление заблуждения, и, как следствие, решение проблемы) достигается за счет происходящего по ходу мыслительного процесса взаимодействия структур субъективного опыта разного уровня.

Третий тип трудностей можно наблюдать в тех случаях, когда адекватными структурами субъект не располагает вовсе, поэтому корректировка структур опыта может произойти лишь в результате продуктивного мыслительного процесса (творческое мышление в точном смысле этого слова).

И, наконец, четвертый тип: адекватных структур опыта не существует вообще (ни для субъекта, решающего задачу, ни для социума), поэтому происходящая в продуктивном процессе корректировка структур опыта приводит к преодолению заблуждения и формированию нового знания как для субъекта, так и для общества (так называемое «большое творчество»). Здесь становится понятно, что этот процесс порой может занимать годы, уходящие не на бесплодные поиски идеи, а на преодоление тех представлений, которые делают невозможным формулировку нужной мысли.

В заключение согласимся с выводом В.П.Зинченко, о котором говорилось в начале статьи: мысль по-прежнему тайна. Привлечение В.Д.Шадриковым внимания к проблеме мысли, существенное продвижение в понимании механизмов и порождения мысли, достигнутое в его работах, внушают оптимизм в отношении исследования данной проблемы.

Библиографический список.

1. Аристотель. Сочинения. Том 1. [Текст] / Аристотель. - М.: Мысль, 1975.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С.Выготский. - М., 1934.
3. Дринов М. Вместо предисловия [Текст] // Потебня А. А. Мысль и язык. - Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1892. - С. V-VI.
4. Желеско, П. С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности [Текст] / П. С. Желеско, М. С. Роговин; отв. ред. В. А. Лекторский. - Кишинев: Штиинца, 1985. - 135 с.
5. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт [Текст] / В. П.Зинченко. - М.: Языки славянских культур, 2010. - 592 с.
6. Когнитивная психология: Учебник для студентов вузов / Под ред. В. Н. Дружинина и Д. В. Ушакова. - М.: Пер СЭ, 2002.
7. Козловский П. Философские эпопеи. Об универсальных синтезах метафизики, поэзии и мифологии в гегельянстве, гностицизме и романтизме [Текст] / П.Козловский // Вопросы философии, № 4, 2000. - С. 37-52.
8. Мазилев В. А. Поэтическое творчество, психология и философия // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты: Материалы XIV-й Международной научной конференции (Ульяновск, 13-16 мая 2014 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырев. [Текст] / В.А.Мазилев - М.: Ин-т психологии РАН, Ин-т языкознания РАН, Институт русского языка РАН; Ульяновск: Ульяновский гос. ун-т, 2014. - 224 с. - С. 180-186.
9. Мазилев В. А. Проблема мышления в гештальтпсихологии [Текст] / В. А. Мазилев // Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика. - Ярославль: ЯрГУ, 1990. - С. 66-75.
10. Мазилев В. А. Целостность и интеграция в психологии (Некоторые методологические проблемы психологического исследования) [Текст] / В.А.Мазилев // Вестник интегративной психологии: Журнал для психологов. - Выпуск 1 (3). - 2005(в). - С. 38-40.
11. Мазилев В. А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) [Текст] / В.А.Мазилев // Методология и история психологии. - 2007. - Т. 2. - № 1. - С. 61-85.
12. Мазилев В. А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы [Текст] / В.А.Мазилев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2007. - Т. 4. - № 2. - С. 3-21.
13. Мазилев В.А. О предмете психологии / В.А.Мазилев // Методология и история психологии. - 2006. - Т. 1. - № 1. - С. 55-72.
14. Мазилев В.А. Научная психология: проблема объяснения / В.А.Мазилев // Методология и история психологии. - 2008. - Т. 3. - № 1. - С. 58-73.

- 15.Мазиллов В. А. Интегративные тенденции в психологии: гештальтпсихология и проблема целостности [Текст] / В.А.Мазиллов // Человеческий фактор: Социальный психолог. - Вып. 1 (9). - 2005 (а).
- 16.Мазиллов В.А. Решение творческих мыслительных задач: соотношение знания и мышления [Текст] / В.А.Мазиллов // Психологические исследования интеллекта и творчества. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010а. - С. 30-32.
- 17.Мазиллов В.А. Проблема творческого мышления в гештальтпсихологии: эволюция подходов [Текст] / В.А.Мазиллов // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. - С. 46-54.
- 18.Мюллер М. Наука о мысли: Пер. с англ. Изд. 2-е. [Текст] / М.Мюллер. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 496 с.
- 19.Станович К. Рациональное мышление. Что не измеряют тесты способностей [Текст] / К. Станович. - М.: Карьера Пресс, 2012. - 352 с.
- 20.Овсяннико-Куликовский Д. Н. Вопросы психологии творчества [Текст] / Д. Н. Овсяннико-Куликовский. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 304 с.
- 21.Овсяннико-Куликовский Д.Н. Психология мысли и чувства. [Текст] / Д.Н.Овсяннико-Куликовский. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. — 176 с.
- 22.Потебня А.А. Мысль и язык. [Текст] / А. А.Потебня. - Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1892.
- 23.Роговин М.С. Чувственный образ и мысль [Текст] / М.С.Роговин // Вопросы философии. - 1969. - № 9. - С. 44-55.
- 24.Шадриков В.Д. Мысль как предмет психологического исследования [Текст] / В. Д. Шадриков // Психологический Журнал. - 2014. Том 35. - № 1. - С. 130-137.
- 25.Шадриков В.Д. Мысль и ее порождение [Текст] / В. Д. Шадриков // Вопросы психологии. - 2014. - № 5. - С. 118-127.
- 26.Шадриков В.Д. Мысль и познание [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Логос, 2014. - 280 с.
- 27.Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Институт психологии РАН, 2009. - 598 с.
- 28.Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. - 464 с.
- 29.Шадриков, В. Д. (ред.) Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие [Текст] / Под редакцией В. Д. Шадрикова. - М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. - 533 с.
- 30.Sternberg R. J. Wisdom, intelligence and creativity synthesized [Текст] / R. J. Sternberg. - Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- 31.Sternberg R. J. The triarchic mind [Текст] / R. J. Sternberg. - N.Y.: Vicing, 1988.
- 32.Sternberg R. J. Successful intelligence [Текст] / R. J. Sternberg. - N.Y.: Plume, 1997.

УДК 159.9 (075.8)

ДИНАМИКА ДИСПОЗИЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И ДУХОВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Марьясова Н.В.

к.пс.н., доцент, психолог

СПБ ГБУК «Межрайонная централизованная библиотечная система
им. М.Ю. Лермонтова» (Россия, Санкт-Петербург)

Специфика темы настоящей статьи определяет значимость для достижения поставленной цели научных разработок, касающихся духовного состояния современной российской системы образования, стратегий и перспектив ее модернизации, негативных и позитивных особенностей ее функционирования. Единство образования и духовности, их тесная взаимосвязь представляются не только важной характеристикой российской культуры, но и одной из наиболее важных констант общечеловеческой культуры.

Specificity theme of this article defines the importance to achieve the goal of scientific research related to the spiritual state of contemporary Russian education system, strategies and prospects of its modernization, positive and negative features of its functioning. The unity of education and spirituality, their close relationship not only represent an important characteristic of Russian culture, but also one of the most important constants of human culture.

Ключевые слова

Диспозиция, социология, психология образования, общечеловеческая ценность, духовность, наука, модернизация, реформы, национальная идентичность, молодежь.
Disposition, sociology, psychology, education, universal values, spirituality, science, modernization, reform, national identity, youth

Модернизация российского образования как цель образовательной реформы вызывает острый интерес и широкие дискуссии в научной литературе на стыке педагогики, психологии образования и социологии культуры. В отечественной научной литературе к настоящему времени достаточно широко, хотя и вразброс, представлены различные аспекты проблематики возвращения духовных ценностей в качестве основы образования и воспитания в контексте стоящей задачи модернизации российской системы образования. Однако дробность, фрагментарность имеющихся частных разработок препятствует выработке единой картины состояния проблемы, а обилие противоречащих друг другу точек зрения по конкретным вопросам, наличие непримиримых позиций не способствуют прояснению темы.

В современной России необходимо восстановление духовного потенциала образования для обеспечения социальной нормы в сфере функционирования образовательных институтов, а также перспективам его восстановления в российском обществе в условиях модернизации системы образования. Относительно недавнее обращение отечественных психологов к изучению духовности в качестве феноменов социальной жизни уже само по себе говорит о том, что проблематика, связанная с духовностью, не обрела еще достаточно широкой репрезентации в российской психологической науке. Однако духовность как таковая, особенно самобытность российской национальной духовности, ее глубинная связь с православием, много и глубоко рассматривались в трудах классиков русской философской мысли, на более конкретном уровне осуществлялись культурологические и психолого-социологические исследования социокультурных репрезентаций духовности. Духовный кризис российского общества, сущность и динамика социокультурного раскола, проявления социальной и психологической аномии в пореформенной России плодотворно исследуются в работах современных исследователей, где рассматривается проблема внедрения духовной культуры в педагогическую деятельность. Важнейшим направлением в исследовании духовности современного общества и являются изучением проблемы взаимосвязи состояния духовности и образования как сферы культурной деятельности. Последняя институционально организована в национальную образовательную систему, которая задает целеполагание образовательной деятельности, формирует разноразмерную структуру образовательных учреждений и реализует собственно образовательную деятельность. При этом в образовательной системе выражено соотношение социальных (прагматических) и социетальных (ценностных) функций образования. Сочетание ценностно-рациональных установок образовательной системы как базовой структуры образовательной деятельности общества в целом можно определить как предрасположенность к восприятию определенных социальных ситуаций как условий функционирования и к определенной модели функционирования в этих условиях, то есть как систему диспозиций.

Образование является важнейшим институциональным каналом воспроизводства духовных ценностей, поэтому явные и гибкие целевые установки образовательной системы определяют степень распространения духовных ценностей в обществе. И здесь необходимо признать, что состояние системы образования в современной России несет на себе отпечаток общего духовного кризиса, вызванного системными реформами конца XX века. Переход на рыночные принципы функционирования экономики вызвал коммерциализацию также и образовательной деятельности, что проявилось в дифференциации знаниевого и воспитательного компонентов. При этом доминирующее внимание в системе образования уделяется технологизации контроля знаниевой подготовки (тестирования) и акцент ставится на результат обучения, тем самым процесс формирования духовно-ценностной мотивации исчезает. Эта тенденция фиксируется также и в отношении к образовательной деятельности других ее субъектов - родителей и юношества.

Распространение установок прагматизма в повседневной жизни вызвало, в свою очередь, готовность родителей дополнительно оплачивать репетиторств за счет сокращения расходов на специализированные формы воспитательной работы. Свертывание духовно-воспитательного компонента в образовательной деятельности во многом способствуют тому, что традиционные для отечественной культуры представления о единстве и тесной взаимосвязи знаний и духовности уходят в прошлое. Обесценен идеал служения образованного человека своему народу, а глобализация рынка образования и рынка труда, помимо несомненных позитивных следствий, ведет к космополитизации образовательной деятельности, утечке умов из России в страны, где высококвалифицированным

специалистам могут предложить более выгодные условия и заработки. Получение знаний рассматривается теперь не как источник духовного роста личности, а как основа карьерного и потребительского роста. Характер модернизации российского образования, как и всех реформ в целом, во многом определяет значительный объем заимствований западных моделей организации образовательного процесса, программ и методик обучения и в целом концепций образования, что не может не привести к оттеснению на задний план национальных образовательных и воспитательных традиций, размыванию национальной культурной идентичности. Эти моменты негативно сказываются на духовном состоянии и самочувствии молодежи, способствуют отчуждению российского образования от духовных целей и ценностей. Иными словами, налицо кризис российской культурной традиции - разрыв духовности и образования.

Поскольку получение образования, как правило, по времени совпадает с возрастом наиболее интенсивной социализации, ослабление необходимой корреляции между образованием и духовностью влечет за собой серьезные и несущие социальную опасность нарушения социализационного процесса, когда вместо конструктивных духовных ценностей и мотивационных установок у молодежи закрепляются нигилистические представления и модели поведения. Еще древние мыслители всех цивилизаций исчерпывающе обосновали неразрывное единство мудрости и блага, познания и добродетели, мысли и достоинства и значение этого единства для качества и прочности социального порядка. За нарушением этой взаимосвязи неизбежно следует отклонение от социальной нормы, утрата обществом нравственных ориентиров, духовная, культурная и социальная деградация. Отчуждение образования от духовности влечет за собой формирование бездуховной и безответственной интеллектуальной элиты и, как следствие, - нарастание социального риска во всех сферах.

Именно сейчас особое значение приобретает конкурентоспособность человеческого потенциала нашей страны, который в значительной степени определяется эффективностью функционирования системы образования. А она, в свою очередь, производна от характера соединения и реализации социальных функций. Проблема взаимной диспозиции образования и духовности в ее конкретной социальной динамике вызывает острый интерес и имеет многочисленные импликации. Ее анализ необходим для регулирования процесса социальных преобразований. Дистанцирование духовности и образования таит потенциальную угрозу для разрушения социетальной системы российского общества. В то же время растет число авторов, озабоченных проблемой сохранения и воспроизводства через систему образования традиционных духовных ценностей россиян, поддержания национальных образовательных традиций в контексте вхождения в глобальное пространство и догоняющей модернизации российской системы образования.

Некоторые исследователи в критическом ракурсе анализируют процесс заимствования инокультурных концепций обучения и воспитания, обосновывая идею о необходимости соответствия модели системы образования российскому социокультурному контексту и ценностным основаниям воспитательного и образовательного процесса.

Рассматривается динамика системы ценностей учащейся молодежи в связи с модернизацией и глобализацией российского образования. Исследуются возможные пути и методы возвращения духовных ценностей в содержание образования и рассматривается отчуждение воспитательных функций от системы образования как угрозу национальной духовной безопасности. Так, Г.И. Герасимов подчеркивает значимость направленного формирования целостного мировоззрения в ходе образовательного процесса, а О.В. Кормилицына прослеживает специфику модернизации образования в условиях глобализации и зависимого развития, исследователь В.В. Костецкий изучает кризис российской интеллигенции в аспекте формирования феномена «образованщины». Отдельный аспект темы составляет влияние институциональных дисфункций российской системы образования на духовную жизнедеятельность общества.

Система образования является одним из основных институтов социализации, поэтому необходимо изучать дисфункциональные особенности социализации в России и их воздействие на духовный облик молодого поколения. Необходимым условием перехода российской системы образования на качественно новый уровень решения стоящих перед ним воспитательных и социально-интегративных задач, является обращение внимания общества и государства на проблемы восстановления духовно-ценностной составляющей образовательного процесса. Для этого должны быть приняты меры по повышению материального и социального признания преподавательского труда, возвращению интеллигенции ее роли духовного авторитета в обществе по обеспечению адекватных механизмов объективного контроля качества знаний и борьбе с коррупцией на всех уровнях системы российского образования.

К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМОГЕНЕЗА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**Минасян Г.Г.**

мл. научный сотрудник ЦПЭИ СНЦ РАН (Россия, Саратов)

В данной статье рассматривается проблема результативности инновационной деятельности с точки зрения ее системогенеза. Описываются результаты экспериментального исследования, в ходе которого моделировались условия для выполнения инновационной деятельности. Делаются выводы о том, что компоненты психологической структуры инновационной деятельности с высоким результатом более конкретизированы и структурированы.

In this article it is considered the problem of the impact of innovative activity in terms of its systemogenesis. There are described the results of an experimental study in which simulated conditions for the implementation of innovation activity. The conclusion is that the components of the psychological structure of innovation activity with a high result are more specific and structured.

Ключевые слова

Экономическая психология, системогенетическая концепция деятельности, инновационная деятельность, психологическая структура деятельности.

Economic Psychology, sistemogenetic concept of activity, innovative activity, the psychological structure of activity.

Изучение инновационности личности является одним из активно развивающихся направлений в современной психологии. Это логично, поскольку построение инновационной экономики невозможно без изучения основ инновационной деятельности и формирования инновационного поведения. Только установив механизмы инновационной деятельности личности, можно будет совершить осознанный и контролируемый переход к экономике инноваций. В этой связи возникает вопрос о выделении общего и особенного в инновационной деятельности, поиск ответа на который и выступил общей задачей наших исследований. Методологическую и концептуальную основу исследования составили уровни организации человека [1], положение об организованности, целостности как базовой характеристике субъекта [2], системогенетическая концепция деятельности [3]. Данное положение были конкретизированы в общей гипотезе, согласно которой сами компоненты психологической структуры инновационной деятельности при повышении ее результативности реорганизуются, переструктурируются и конкретизируются на основе индивидуальных качеств субъекта исходя из ее мотивов целей и условий [3]. Одним из необходимых элементов проверки этой гипотезы выступает эмпирическое выявление специфики компонентов психологической структуры деятельности с разным уровнем результативности.

С целью проверки этой частной гипотезы нами было организовано и проведено в период с 2010 по 2015 гг. экспериментальное исследование, в рамках которого испытуемым предлагалось составить бизнес-план нового продукта. Инновационная деятельность моделировалась при помощи эксперимента, личностные характеристики измерялись при помощи комплекса методик, отражающих подструктуры личности.

В качестве главной независимой переменной в эксперименте выступила объективная задача деятельности. Кроме того, в качестве независимых переменных выступили пространственные и антропометрические показатели, личностные и социальные факторы. Зависимой переменной выступил результат инновационной деятельности.

Полученные бизнес-планы оценивались методом экспертных оценок пятью экспертами, имеющими опыт в сфере бизнес-планирования и предпринимательской деятельности. Оценки ставились по 10-балльной шкале по трем параметрам: оригинальность, обоснованность, реалистичность. После оценки вычислялась средняя от этих трех параметров, обозначенная нами как инновационность.

В рамках экспериментального исследования испытуемым задавались вопросы на выявление образа компонентов психологической структуры инновационной деятельности (мотив, цель, план и результат деятельности). Полученные качественные данные обрабатывались методом контент-анализа.

Общий объем выборки составил 114 человек.

Ведущим мотивом респондентов с высоким уровнем результата является создание какого-либо нового продукта. Так отметили 40,9 % испытуемых. Другие мотивы распылены в значительно

меньшие группы. Их можно обозначить как «стать лучшим», при выполнении задания (9,1 %), познавательный мотив (узнать что-то новое, научиться или познать себя) отметили 22,7 % испытуемых. По 4,5 % испытуемых отметили мотив получения положительного результата хорошего выполнения задания, достижение заинтересованности рынка.

В качестве цели большинство испытуемых с высокой результативностью отметили желаемый уровень результата (хороший, положительный, удовлетворительный и т.д.) 54,5 % испытуемых. 13,6 % испытуемых отметили в качестве цели создание нового продукта. Такое же количество испытуемых отметили в качестве цели принесение пользы обществу. 9,1 % указали реализацию проекта.

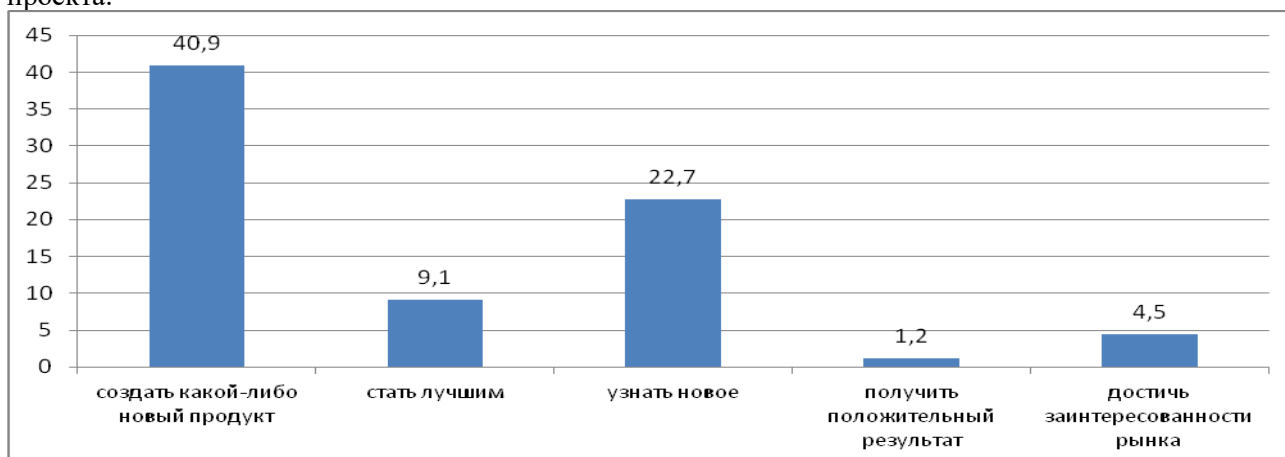


Рисунок 1. Структура мотива инновационной деятельности с высоким результатом

Достаточно четко по пунктам изложена последовательность действий у всех испытуемых с высоким результатом. Обобщенно можно представить последовательность как придумать идею/продукт, описать, оценить экономическую эффективность, реализовать/поставить на рынок.

Для сравнения необходимо проанализировать психологическую структуру респондентов с наименьшими результатами по итогам экспертных оценок.

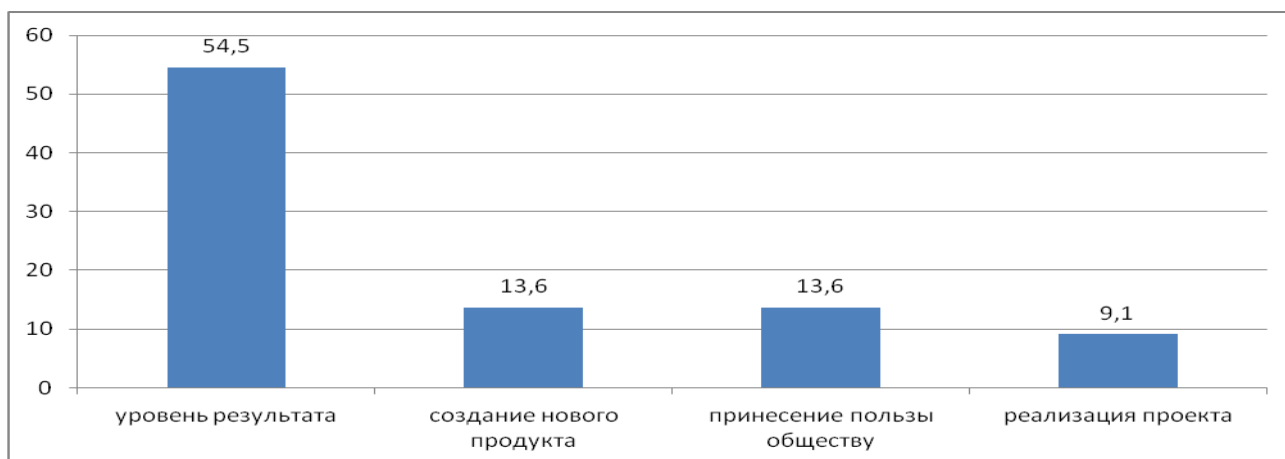


Рисунок 2. Структура цели инновационной деятельности с высоким результатом

У респондентов преобладает мотив, который можно обозначить как неопределенный («достичь результата, хорошего результата») 50 % респондентов. На втором месте стоит познавательный мотив (получение новых знаний, познание себя) 31,3 %. 12,5 % респондентов показали отсутствие мотива. По 6,2 % указали создание нового блага и выполнение задания.

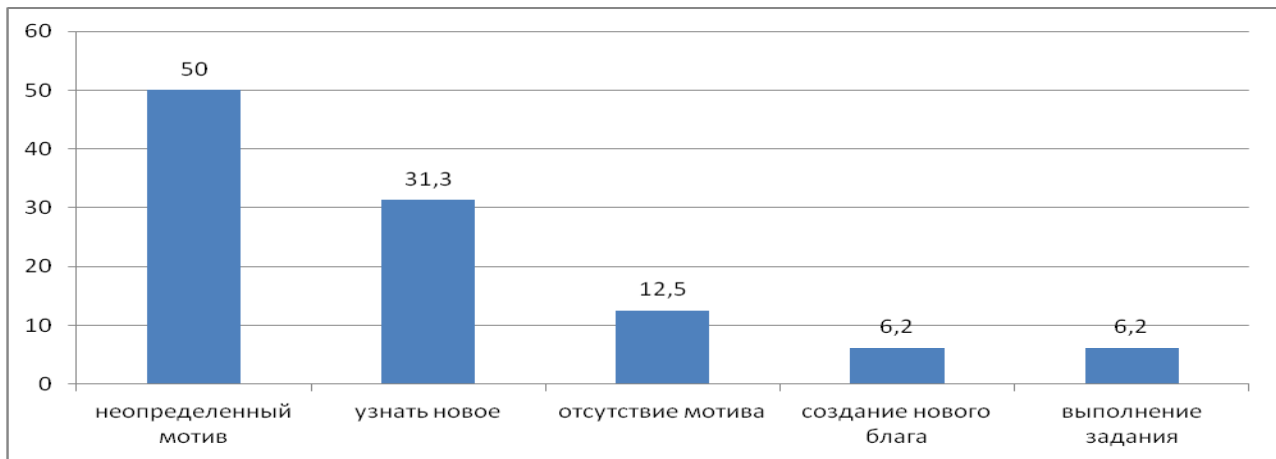


Рисунок 3. Структура мотива инновационной деятельности с низким результатом

Цель также в основном заключается в достижении определенного уровня результата (хороший, положительный результат) 87,5 %. По 6,2 % респондентов показали либо отсутствие цели, либо указали в качестве цели применение продукта или получение знаний.

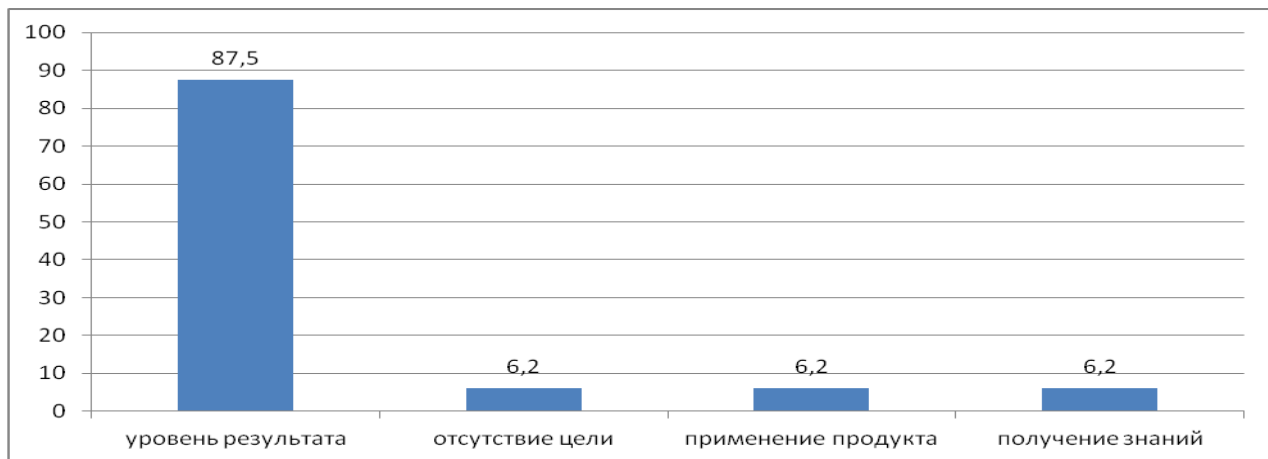


Рисунок 4. Структура цели инновационной деятельности с низким результатом

Последовательность действий изложена гораздо менее структурированно. 33,3 % респондентов указали, что будут действовать по плану, не описывая какие действия будут выполнять. 76,7 % изложили последовательность в общих словах, таких как придумать, описать, доказать, выступить.

Сравнивая получившиеся результаты, мы можем сказать, что деятельность людей, показавших высокие результаты, более определена и структурирована, следовательно, в процессе повышения результативности инновационной деятельности происходит системогенез самой инновационной деятельности.

Библиографический список.

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — 1968.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта и его деятельности / Современная психология: Справочное руководство. 4. Психическая регуляция поведения. - М., 1999. - С. 330—346.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Издательство «Наука», 1982. — 185 с.

Работа подготовлена при поддержке Совета по Грантам Президента РФ по поддержке молодых российских ученых (Проект МД-6937.2015.6 «Экономико-психологическое моделирование стратегического экономического поведения в условиях ноосферной стадии эволюции социально-экономических систем»).

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ*

Панов В.И.

член-корреспондент РАО, д.пс.н., профессор
зав. лабораторией экопсихологии развития ПИ РАО (Россия, Москва)

В статье описаны основные позиции экопсихологического подхода к развитию психики: психика как форма бытия, отношение «человек - среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между компонентами этого отношения. Описаны четыре формы бытия психики; семь этапов становления субъектности в континууме «активность - деятельность».

The article describes the positions of ecopsychological approach to the development of the psyche: the psyche as a form of existence, the attitude of the «man - environment (external, internal)» and the types of interaction between the components of this relationship. We describe four forms of existence of the psyche; seven stages of the formation of subjectness in the continuum of «activity - actions».

Ключевые слова

Субъектность, экопсихологический подход, развитие, психика, отношение «человек - окружающая среда (природная, социальная)», континуум «активность - деятельность», стадии, экопсихологическая модель.

Subjectness, formation, ecopsychological approach, development, psyche, the attitude of the «man - environment (external, internal)», continuum of «activity - actions», stages, ecopsychological model.

Различия в предмете исследования и разных теоретических подходах, представленных в экологической психологии, поставили нас перед необходимостью обоснования подхода, в рамках которого психические процессы, психические состояния и сознание индивида рассматриваются не только как разные проявления, но и как разные этапы становления психической реальности во взаимодействии человека с окружающей средой. В связи с этим возникла необходимость разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как разных форм проявления и уровней психики человека, *единых по своей природе*, но обретающих разную форму проявления *во взаимодействии индивида с окружающей средой*. В ходе решения этой задачи и возникло новое направление экологической психологии — *экопсихологии развития*, в основе которого лежит *экопсихологический подход к развитию психики* как одной из форм природного бытия.

Кратко суть этого подхода представлена в следующих позициях [2; 3]:

- психика рассматривается как особая форма бытия, существующая в потенциальной форме («бытие в возможности»), обретающая актуальную форму существования («бытие в действительности») в процессе и посредством взаимодействия субъекта психической активности в окружающей среде и потому проявляющаяся в разных видах психической активности (двигательной, ориентировочной, эмоциональной, коммуникативной, речевой, исследовательской, познавательной, трудовой и т. д.), опосредствующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (в виде восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.). Поэтому, как и любая форма бытия, все ее феномены неизбежно проходят стадии (по)рождения, развития (самосохранения) и умирания (перехода в иную форму бытия);

- соответственно, в качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек — окружающая среда» или, более широко, «индивид — среда (внешняя, внутренняя)», а также типы взаимодействия между компонентами этого отношения. В зависимости от цели исследования это отношение конкретизируется в виде разных отношений: «индивид - природная среда», «индивид — пространственно-предметная среда», «индивид — образовательная среда», «человек — планета», «Я — Другой/ие», «Я — второе Я», и т.п.;

- взаимодействие между компонентами отношения «человек - окружающая среда» различаются по виду и типу. Вид такого взаимодействия задается видом «окружающей среды» как компонента указанного отношения. Что касается *типов* взаимодействия, то необходимо говорить о шести базовых типах взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий, а также от производных от этих типов: квазиобъект-квазисубъектных, квазиобъект-объектных и т.д. [2].

Существенно отметить, что использование отношения «человек — окружающая среда» в качестве исходной предпосылки для экспликации объекта и предмета психологического исследования приводит к расширению понимания психики и ее субъекта как объектов исследования.

Так, психика в качестве объекта изучения в эколого-психологических исследованиях предстает в четырех формах своего существования (бытия):

- *в собственной форме* действительного существования, то есть в феноменологически представленной форме психических процессов, состояний, сознания, способностей и поведения человека (или другого живого существа), находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Понятно, что субъектом психической реальности здесь выступает «человек» как первый компонент системы «человек — окружающая среда»;

- *в превращенной (опредмеченной) форме* действительного существования психологических (личностные, коммуникативные и другие особенности людей, образующих социальную среду), и антропогенных квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды, отчужденных от создавшего их человека. Например, придаваемые ей человеком эстетические, релаксационные и прочие качества природной среды или же напряженность образовательной среды, агрессивность информационной среды, символическое бытие архитектурной среды и т. п. В этом случае субъектом психической реальности, а в последнем случае — ее квазисубъектом, выступает «окружающая среда», то есть другой компонент системы «человек — окружающая среда»;

- *в становящейся форме* (переход психики из «бытия в возможности», по Аристотелю, в «бытие в действительности»), когда становление психических феноменов как действительной формы существования психики происходит «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» или, шире, — системы «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда» как процесс и результат актуального взаимодействия между ними. В подобных случаях психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек — окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности;

- *в виртуальной форме* — психика в форме «бытия в возможности», т.е. как формы бытия, проявляющей себя в процессе и посредством взаимодействия в системе «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда».

Расширение понимания субъекта психики заключается в следующем. Традиционное понимание субъекта психики строится на гносеологическом отношении «субъект познания - объект познания», реализуемого в психологии в виде отношений «субъект восприятия - объект восприятия», «субъект мышления - объект мышления», «субъект действия - объект действия» и выступающего исходной предпосылкой для гносеологической парадигмы в психологических исследованиях [4]. В рамках этой парадигмы в роли субъекта психики традиционно выступают живые существа (человек, животные, насекомые и др.). В отличие от этого, в рамках экопсихологии развития отношение «человек — окружающая среда» обретает онтологический смысл (становление формы бытия) и становится онтологическим субъектом порождения психической реальности в виде психических и/или квазипсихических свойств его компонентов. Порождаемая таким субъектом психическая реальность выступает его системным качеством, которое не сводится к качествам компонентов взаимодействия, но обусловлено их свойствами и типом взаимодействия. При этом самое порождение психической реальности должно проходить ряд этапов, соответствующих видам психической реальности как формы бытия:

а) собственно ее порождение «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» — становящаяся психическая реальность;

б) ее интериоризация (можно сказать, субъективация) в психических процессах, феноменах, состояниях и иных психических свойствах «человека» как субъекта ставшей психической реальности, что в итоге и создает «субъектность человека» — ставшая психическая реальность (данность психики в форме «бытия в действительности»);

в) экстериоризация ставшей психической реальности, то есть процесс и продукт процесса опредмечивания психических свойств и качеств «человека» в психологических и/или квазипсихологических свойствах и качествах субъектов и предметов окружающей среды — опредмеченная психическая реальность, отчужденная от субъекта ее порождения (системы «человек — окружающая среда») и субъекта ее носителя («человека»).

Отсюда следует, что необходимым принципом для анализа этапов становления психической реальности должен выступать принцип единства интериоризации-экстериоризации**.

Исходя из этого, возникает вопрос: возможно ли эти достаточно абстрактные рассуждения о

психике, как форме бытия, наполнить конкретным психологическим содержанием? И в данном случае, что понимается под субъектом и субъектностью в контексте экопсихологии развития, если исходить из представления о психике как форме бытия, обретающей актуальность своего существования во взаимодействии субъекта психической активности с окружающей средой или представляющими ее субъектами.

Как уже было сказано, в соответствии с принципом формопорождения психика, как и любая форма бытия, способна в соответствии к самопорождению, саморазвитию и саморазрушению, т.е. в философской терминологии она обладает субстанциональностью. В феноменологическом плане — на уровне действительного существования — эта субстанциональность психики предстает в виде психической активности, присущей всем представителям биосферы нашей планеты. Психическая активность человека обозначается, как известно, понятиями (категориями) «активность», «деятельность», «субъект», а также близким понятием «субъектность».

Учитывая неоднозначность применения разными авторами понятий «активность», «деятельность», «субъект» и «субъектность», возникает вопрос: эти понятия обозначают разные виды психической реальности или же они обозначают разные проявления одной и той же психической реальности.

Опуская, ввиду ограниченности объема тезисов, перечисление и анализ разных определений активности, деятельности и их субъекта, включая субъектность [см., например, 7], в качестве исходной посылки дальнейших рассуждений предлагается рассматривать соотношение между понятиями «активность» и «деятельность» *в виде своеобразного континуума*. На одном полюсе этого континуума, психическая активность предстает как спонтанная активность данного вида (двигательная, речевая, учебная и т.д.), которая еще не имеет целевой и произвольной формы выражения. А на другом его полюсе - психическая активность предстает как конкретное действие, для которого характерны целесообразность, осознанность и произвольная регуляция.

В итоге это означает, что «деятельность» при таком понимании «активности» может быть представлена как высшая форма конкретной реализации психической активности, когда индивид из субъекта (носителя) спонтанной активности превращается в субъекта действия (деятельности), целенаправленно реализующего свою активность в форме тех или иных действий (операций). Соответственно, субъектность - это способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.).

Из этого следует, что становление субъектности, как превращение индивида из субъекта спонтанной активности в субъекта действия, должно проходить ряд этапов (стадий, уровней), когда каждый предшествующий из них выступает как условие, предпосылка и субъективное средство овладения последующей стадией. А именно:

- *субъект потребности* (мотивированный индивид), когда индивид испытывает потребность в овладении каким-то конкретным действием (деятельностью);
- *субъект восприятия действия-образца*, т.е. развитие способности увидеть, рассмотреть и запомнить действие-образец (сформировать образ, перцептивную модель), демонстрируемый другим человеком (например, педагогом: «смотри, как надо делать»), проще говоря, уметь рассмотреть то, что он должен делать и представить это «в уме» - позиция «наблюдателя»;
- *субъект репродуктивного выполнения требуемого действия-образца* посредством подражания, когда происходит экстерииоризация «образа» действия-образца, но без умения самостоятельно контролировать правильность его выполнения - позиция «подмастерья»;
- *субъект самостоятельного выполнения действия-образца*, но контроль за правильностью выполнения действия-образца осуществляется с внешней помощью (например, педагога). На этой стадии экстерииоризация «образа» действия-образца происходит одновременно с процессом интерииоризации функции контроля, и тем самым развитие способности к произвольной регуляции выполнения действия-образца - позиция «ученика»;
- *субъект самостоятельного выполнения действия-образца* при наличии самостоятельного, внутреннего контроля за правильностью его выполнения, когда экстерииоризация «образа» действия-образца происходит под контролем интерииоризованной функции контроля за правильностью его выполнения, т.е. способностью к произвольной регуляции выполнения действия-образца - позиция «мастера»;
- *субъект внешнего контроля* за правильностью выполнения действия-образца другими, когда происходит экстерииоризация функции контроля за правильностью выполнения действия-образца вовне - позиция «педагога», «тренера», «эксперта»;

- *субъект развития*, когда действие, освоенное на предшествующих этапах, превратилось из объекта усвоения (присвоения) в субъективное средство выполнения или освоения новых видов действий, а в предельном варианте - субъективным средством творческого самовыражения индивида - позиция «творца», «творческой личности».

Вышеприведенная экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности (как психической формы бытия) представляет собой «идеальную модель», абстрагированную от реального процесса развития субъекта у реального индивида в условиях реального обучения. В реальной ситуации выделенные этапы развития субъектности, конечно же, накладываются друг на друга и формирование одних из них возможно опережает развитие других. Но эта модель позволяет понять, что создание условий для развития субъекта психической активности до уровня полноценного субъекта деятельности требует понятийной фиксации каждого из указанных уровней, так как развитие субъектности на каждом последующем уровне обеспечивается качеством ее развития на предшествующих уровнях.

Эмпирическая реализация данной экопсихологической модели становления субъектности была проведена на материале развития двигательной активности детей старшего дошкольного возраста [1], при изучении субъектности курсантов и педагогов военного вуза [3; 6] и субъектности педагогов вуза [5]. Эти исследования подтвердили предположение, что указанные стадии становления субъектности имеют универсальный характер и могут быть служить как теоретической предпосылкой, так и предметом исследования при овладении (обучении) разными видами деятельности, независимо от их предметного содержания.

Библиографический список.

1. Панов, В. И. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста [Текст] / В. И. Панов, Г. П. Позднякова, Ш. Р. Хисамбеев, Э. В. Лидская // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В. А. Барабанщикова. - М.: Изд-во ИП РАН, 2009. - С. 396-419.
2. Панов, В. И. Экпсихологические взаимодействия: виды и типология: научная статья [Текст] / В. И. Панов // Социальная психология и общество. - 2013. - № 3. - С. 13-27.
3. Панов, В. И. Экпсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза [Текст] / В. И. Панов // Российский научный журнал. - 2014а. - № 4 (42). - С. 110-122.
4. Панов, В. И. Экпсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития, 2014. - Выпуск №3 (11). - С. 2014-2024.
5. Плаксина, И. В. Становление педагогической субъектности в условиях воспитательного пространства школа-вуз [Текст] / И. В. Плаксина // Известия Саратовского университета. - Новая серия. - Серия «Акмеология образования. Психология развития». - 2014. - Том 3. - Вып. 4(12). - Саратов, 2014. - С. 73 - 74.
6. Селезнева, М. В. Особенности развития субъектности курсантов военного вуза в ходе образовательного процесса [Текст] / М. В. Селезнева // Российский научный журнал. - 2008. - № 4 (5). - С. 138-144.
7. Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты [Текст]. - М.: МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК». 2001. - 288 с.

* Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ (проект №14-06-00575а «Развитие субъектности курсанта военного вуза»).

** Заметим, что хорошо известные в психологии принципы интериоризации и экстериоризации реализуются в теориях психического, как правило, отдельно друг от друга. Исключение составляет, пожалуй, только психоаналитическая теория, согласно которой: то, что было интериоризовано психикой индивида в его детстве, то обязательно должно быть экстериоризовано его психикой в более позднем возрасте. В определенном смысле можно сказать, что в философской трактовке этот принцип соответствует распределению и опредмечиванию, но это требует отдельного анализа.

МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ НОРМЫ И НАРУШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Петраш Е.А.

к.пс.н., доцент кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии
КГМУ (Россия, Курск)

В статье представлено концептуальное содержание нормы и нарушения социальной идентичности. В качестве методологического основания выступил метасистемный подход А.В. Карпова, позволяющий сформировать целостное представление о структурно-генетических, функциональных, интегративных и метасистемных закономерностях социальной идентичности в норме и при нарушении.

The article presents the conceptual content of the rules and violations of social identity. As a methodological base made metasystem approach A.V. Karpov, allowing to form a holistic view of the structural and genetic, functional, integrative, and patterns of social identity metasystem in health and abuse.

Ключевые слова

Социальная идентичность, метасистемный подход, системный анализ, критериально-факторизованная модель социальной идентичности.

Social identity, metaistemny approach, system analysis, criterion-factored model of social identity

Учитывая современный этап развития научного знания, мы исходили из того, что системная организация мира не может быть исчерпана только системами онтологического плана. Их отображение в познании приводит к становлению систем гносеологического плана, которые, в свою очередь, принимают форму целостных теорий [1]. В связи с этим, выстраивая концепцию исследования нормы и нарушения социальной идентичности, в качестве методологического основания был принят метасистемный подход Ярославской психологической школы [1].

Алгоритм системного анализа включает в себя пять основных аспектов: 1) определение метасистемы по отношению к изучаемому объекту; 2) определение компонентов, связей, структуры в целом; 3) функциональный; 4) генетический; 5) интегративный [1]. Реализация обозначенных аспектов системного исследования социальной идентичности позволяет сформировать целостное представление. Подобным образом системно организованное знание о критериях нормы и нарушения социальной идентичности выступает в качестве необходимого условия его перевода с эмпирико-феноменологического уровня на теоретический уровень. Представленная системно организованная логика исследования позволяет целостно, во всех ее измерениях, раскрыть социальную идентичность на уровне теоретического знания.

Социальная идентичность как системный интегративный феномен, включающий онтогенетические и социогенетические основания, характеризующийся множественностью проявлений, определяется как осознание и переживание индивидом групповой принадлежности, проявляющейся в принятии социальных норм и идентификации себя в устойчивых социально-психологических качествах своего Я [3]. Континуальность социальной идентичности реализуется на трех системных уровнях: структурном (через организацию системы взаимосвязей структурных компонентов); генетическом (через онтогенетические этапы формирования); феноменологическом (через систему статусов).

Содержание метасистемного уровня анализа заключается в том, что социальная метасистема, с которой взаимодействует личность, в которую она объективно включена и которая является внешней по отношению к ней, представлена в структуре и содержании социальной идентичности. Метасистемная проекция нарушения социальной идентичности на макросоциальном уровне продуцирует увеличение количества девиаций (увеличении количества правонарушений; росте объектов зависимости; повышении уровня инвалидизации населения при соматической патологии, увеличение количества переходов соматических заболеваний в хроническую форму). На уровне микросоциума формирует негативную патологическую среду, запуская и масштабируя процессы нарушений в арифметической прогрессии. Социальная идентичность функционирует в континуальности «норма-нарушение» по критериальной дихотомии согласованности-рассогласованности структурной организации; адаптивности-неадаптивности; самоактуализации-нарушении самоактуализации; ответственности-безответственности; совестливости-бессовестливости; конструктивности-деструктивности [2].

На качественно структурном уровне норма социальной идентичности в подростковом

возрасте характеризуется преобладанием простых когнитивных конструктов, уплощенным мотивационным профилем и рассогласованностью системы ценностных ориентаций на уровне представлений и на уровне поведения. В юношеском возрасте и в период взрослости преобладающими являются сложные дифференцированные когнитивные конструкты. Мотивационный компонент в юношеском возрасте представлен импульсивным мотивационным профилем, в период взрослости - прогрессивным мотивационным профилем. Ценностный компонент в юношеском возрасте характеризуется рассогласованностью, в то время как в период взрослости система ценностных ориентаций является согласованной. На этапе геронтогенеза в структуре социальной идентичности преобладающими являются простые когнитивные конструкты, экспрессивный мотивационный профиль и рассогласованность системы ценностных ориентаций на уровне представлений их реализации в поведении. На феноменологическом уровне социальная идентичность в подростковом возрасте соответствует статусу диффузной; в юношеском возрасте преобладающим является статус моратория социальной идентичности; к периоду взрослости социальная идентичность достигает статуса позитивной идентичности; на этапе геронтогенеза социальная идентичность феноменологически вновь соответствует статусу диффузной.

Генетический уровень анализа социальной идентичности раскрывает качественно-количественную специфику ее структурной организации и феноменологических проявлений с учетом возрастных периодов (от подросткового возраста к геронтогенезу). Также генез отражается в континуальности всех проявлений социальной идентичности в норме и при нарушении. Генез структурной организации социальной идентичности в норме в подростковом возрасте характеризуется дезинтегрированностью, на что указывает значимое превышение показателей дивергентности над показателями когерентности; к юношескому возрасту и в период взрослости структурная организация социальной идентичности становится интегрированной, что проявляется в положительных значениях коэффициента организованности структуры; на этапе геронтогенеза структурной организации социальной идентичности вновь становится дезинтегрированной.

На функциональном уровне нарушение социальной идентичности функционирует в трех формах: нарушение социальной идентичности как уход от социальной реальности (при состоянии зависимости); нарушение социальной идентичности как противостояние социальной реальности (при делинквентном поведении); нарушение социальной идентичности как приспособление к социальной реальности (при соматической патологии). Системный анализ нарушения социальной идентичности позволил определить системные качества инвариантности нарушений социальной идентичности, трансформацию их структурной организации, выявить системообразующие факторы, обеспечивающие устойчивость нарушенной организации, то есть подтвердить тезис о том, что нарушенная идентичность сохраняет свойства системного объекта, но его гомеостаз и устойчивость обеспечиваются качественным и количественным изменением взаимосвязей структурных компонентов объекта.

Интегративный уровень анализа предполагает построение критериально-факторизованных моделей социальной идентичности в норме и при нарушении, отражающих наиболее обобщенные, системные, интегративные свойства социальной идентичности на основании результатов реализации предшествующих этапов метасистемного анализа. Критериально-факторизованная модель социальной идентичности в норме характеризуется преобладанием согласованной системы ценностных ориентаций, обеспечивающей интегрированность ее структурной организации как на уровне сложных когнитивных конструктов, проявляющихся на критериальном уровне в высокой согласованности структурной организации, адаптивности и конструктивности, так и на уровне мотивационного компонента, реализующегося в критериальных оценках адаптивности и самоактуализации.

Критериально-факторизованная модель нарушения социальной идентичности характеризуется преобладанием простых недифференцированных когнитивных конструктов, реализующихся в критериальных оценках безответственности и бессовестливости, и обеспечивающих дезинтегрированность структурной организации на уровне мотивационного компонента, представленного недифференцированной системой мотивации, реализующейся в уплощенном мотивационном профиле и проявляющемся в критериальных оценках рассогласованности и нарушении самоактуализации; и ценностного компонента, реализующегося в рассогласованности системы ценностных ориентаций и проявляющемся в критериальных оценках бессовестливости и рассогласованности.

Библиографический список.

1. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. - М.: РАО, 2011. - 1088 с.
2. Никишина В.Б. Методика исследования личностной идентичности: методология и технология стандартизации // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. -2014. - Т. 21. - № 6 (177). - С. 254-261.
3. Шнейдер Л.Б., Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. - 128 с.

УДК 159.9

ВОЗМОЖНОСТЬ ВВЕДЕНИЯ НОВОГО ПРИНЦИПА МЕТАСИСТЕМОГЕНЕЗА - ПОСТОЯННОГО ПЕРЕСТРУКТУРИРОВАНИЯ

Разина Т.В.

к.пс.н., профессор кафедры психологии МПСУ, филиал в г. Ярославле (Россия, Ярославль)

В работе представлены результаты теоретического анализа возможности введения нового метасистемогенетического принципа. Данный принцип предполагает естественной формой существования системы со встроенным метауровнем непрерывное переструктурирование внутрисистемных связей при сохранении системы как целостности. Принцип не противоречит существующим системогенетическим и метасистемогенетическим принципам и при этом позволяет объяснить ряд закономерностей генезиса систем со встроенным метауровнем.

The results of the theoretical analysis of the possibility of introducing a new metasistemogenetic principle presented in the paper. The natural form of existence of the system with meta-level are continuous restructuring of intra-relationships, while maintaining the system as a whole. The principle does not contradict other sistemogenetic and metasistemogenetic principles and thus helps to explain a number of regularities of systems with meta-level.

Ключевые слова

Метасистема, метасистемогенез, непрерывное переструктурирование, принцип, система, системогенез.

Metasystem, metasistemogenez, continuous restructuring, principle, system, systemogenesis.

На сегодняшний день методология системного и метасистемного подходов, продолжает активно формироваться и далеко не все метасистемные принципы на данный момент открыты и сформулированы [1]. Одним из важнейших условий введения нового принципа является невозможность объяснить ряд явлений силами уже существующих принципов. Исследуя мотивацию научной деятельности (МНД) мы столкнулись с закономерностями, которые невозможно проинтерпретировать посредством имеющихся на данный момент системогенетических и метасистемогенетических принципов.

МНД принадлежит к специфическому классу систем - со встроенным метасистемным уровнем и обладает всей совокупностью как системных, так и метасистемных свойств, присущих таким системам (способность к целеобразованию, метацелью, целью и совокупностью гибко меняющихся ситуативных целей, потенциальной неограниченностью и вариативностью компонентного состава, способностью к временной организации). Метасистемами, онтологически представленными системе МНД, являются личностная, социально-историческая и предметно-деятельностная, которые функционально включаются в структуру и содержание системы МНД.

Исследуя функционирование и генезис системы МНД был обнаружен феномен непрерывного переструктурирования ее внутрисистемных связей при условии сохранения уровней когеренции и дивергенции системы, что выступает механизмом реализации системой МНД ситуативной и метацелевой детерминации, а также принципа потенциальной вариативности. Данная закономерность наблюдалась при замерах, осуществленных с периодичностью 1 месяц, 6 месяцев, 12 месяцев; как на групповом, так и на индивидуальном уровне. Факт переструктурирования подтверждается с помощью метода кластерного анализа, с помощью анализа структурограмм, сравнения матриц на гомогенность-гетерогенность с помощью экспресс-метода χ^2 и оно не может быть полностью проинтерпретировано с помощью уже сформулированных системогенетических и метасистемогенетических принципов.

Принцип иерархизации - не может объяснить как система меняя взаимосвязи остается стабильной, поскольку он касается только процессов генезиса системы и ее уровней. В изученных нами случаях уровни системы уже были сформированы.

Принцип метасистемности может помочь в объяснении явления непрерывного

переструктурирования лишь отчасти, поскольку дает указание на возможные причины (действие метасистемы) которые провоцируют подобные изменения, но сам по себе принцип метасистемности не предполагает постоянной динамики структуры. То же касается принципа полиметасистемности: подобная динамика структуры может быть следствием совместного действия метасистем, но и данный принцип не предполагает необходимость такой динамики и не объясняет ее цели и механизмы.

Принцип гетерархии не только не объясняет постоянное переструктурирование системных связей, но и противоречит ему, согласованность действия метасистем предполагает стабильность системы, отсутствие необходимости перестраиваться.

Принцип метасистемной обратимости подчеркивает что система МНД уже не является полностью зависимой от внешних стимулов или внутренних потребностей. Она приобретает способность к самоорганизации, самодетерминации. Однако конкретные пути этой самоорганизации (путем переструктурирования связей или неким другим) данный принцип не предполагает.

Принцип потенциальной неограниченности компонентного состава системы со встроенным метасистемным уровнем не противоречит возможности системы переструктурировать связи но и не предполагает необходимость этого.

Согласно принципу гетерохронности у каждого компонента системы может быть оптимальный период развития, соответствующий его сензитивному периоду. Принцип неравномерности состоит в том, что как система в целом, так и ее компоненты во времени могут то наращивать, то снижать темпы своего развития. Эти принципы допускает переструктурирование но вновь не предполагает его с необходимостью.

Принцип одновременности закладки компонентов никоим образом не может объяснить явление постоянного переструктурирования в системе.

Принцип консолидации предполагает, что по мере развития системы увеличивается взаимодействие между компонентами системы на основе достижения целей, единых и для системы и для ее компонентов и таким образом даже противоречит возможности непрерывного переструктурирования.

Суть принципа обеспечения минимальной достаточности в функционировании систем объясняет отчасти с какой целью может осуществляться переструктурирование (чтобы компоненты системы были представлены в виде, который минимально достаточен для реализации целей всей системы), но не указывает прямо на такое переструктурирование.

Принцип прогрессирующей интеграции отчасти противоречит явлению постоянного переструктурирования, поскольку в ходе переструктурирования могут наблюдаться как усиления, так и ослабления связей между элементами системы. То же справедливо и для принципа прогрессирующей дифференциации поскольку переструктурирование может приводить как к увеличению, так и к снижению количества значимых отрицательных связей между элементами.

Принцип конкордантности, введенный А.В.Карповым [1], объясняет почему перестройки структуры системы возможны и как система в ходе этого процесса остается согласованной и целенаправленной, но он не указывает что постоянное переструктурирование возможно, необходимо и является естественной формой существования системы.

Важнейшим звеном генезиса систем со встроенным метауровнем является формирование метасистемного уровня, который представляет собой процесс моделирования системой метасистемы. В этом процессе происходит объединение как продуктивных, так и репродуктивных тенденций генезиса. Поэтому процесс генезиса таких систем сопровождается новыми качественно специфическими закономерностями развития, трансформируются принципы системогенеза, меняется сам тип их генезиса. Постоянное переструктурирование системы может являться как раз необходимым в этом случае механизмом для осуществления формирования метасистемного уровня и его коррекции, поскольку метасистемы в которые изначально включена система достаточно лабильны и избыточны в плане своих компонентов, которые необходимо в тот или иной момент отразить на метасистемном уровне системы.

Генезис систем со встроенным метауровнем происходит на основе принципа заведомой избыточности, а не минимальной достаточности. Такие системы уже могут не только функционировать в направлении достижения предзаданной системообразующей цели, но и формировать собственные ситуативные цели, исходя из запросов меняющейся ситуации. Именно для обеспечения ситуативных целей необходимо переструктурирование системы. Поскольку ситуативные цели возникают непрерывно, неизбежно непрерывным является и переструктурирование системы.

Постоянное реструктурирование системы со встроенным метауровнем является одним из проявлений ее способности использовать свои собственные закономерности в качестве операциональных средств саморегуляции (что отличает данные системы от всех прочих).

Таким образом, подавляющее большинство принципов как системогенеза, так и метасистемогенеза не противоречат введению нового принципа - постоянного (иди непрерывного) реструктурирования системы. При этом существующие принципы не могут объяснить само явление реструктурирования. Соответственно введение нового принципа представляется возможным и необходимым. Однако, пока данный принцип может быть справедлив лишь для одной системы со встроенным метауровнем - мотивации научной деятельности. Необходимо исследовать также и другие системы со встроенным метауровнем как в сфере мотивации, так и принципиально иных психических систем.

Библиографический список.

1. Карпов, А. В. Перспективы разработки принципов системогенеза деятельности [Текст] / А. В. Карпов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : сборник научных трудов IV всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию В. Д. Шадрикова, 24-25 ноября 2009 г. / под науч. ред. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 17-22.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТАТИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КРИТЕРИЮ ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Рубцова Н.Е.

д.пс.н, доцент, гл. спец. Управления координации научных исследований РАО
РАО (Россия, Москва)

В статье предлагаются новые 3 критерия дифференцирования видов труда: функциональная интеграция, процессуальная интеграция и регулятивная интеграция деятельности субъекта труда и активности метасубъекта труда. В структуре трехмерной психологической классификации профессиональной деятельности подробно специфицируется критерий отношения процессуальной интеграции. Выделены базовые типы процессуального состава профессиональной деятельности: «Чувственный», «Информационный» и «Межсубъектный», и один - интегративный. Выделенный состав типов является полным.

The article proposes 3 new criteria of differentiation types of labor: functional integration, procedural integration and regulatory integration of the subject of labor and labor activity of metasubject. In the three-dimensional structure of the psychological classification of professional activity the procedural integration was specified in detail. Basic types of procedural structure of professional activity were obtained: «Sensual», «Informational» and «Intersubjective» and one - integrative. The selected composition of types is complete.

Ключевые слова

Профессиональная деятельность, психологическая классификация, критерии дифференцирования видов труда, процессуальная интеграция, базовые типы процессуального состава, интегративный тип. Professional activity, psychological classification, criteria for differentiating types of labor, procedural integration, basic types of procedural composition, integrative type.

В области психологических классификаций профессиональной деятельности перспективным является дифференцирование видов труда по новым 3 критериям: функциональная интеграция, процессуальная интеграция и регулятивная интеграция деятельности субъекта труда и активности метасубъекта труда. С этой целью построена модель обобщенной психологической классификации профессиональной деятельности [6; Кн. 1], в которой выделены эти базовые критерии, а также их базовые формы. Структура новой классификации образована совокупностью типов профессиональной деятельности из сочетания базовых форм по данным критериям, которые фиксируют разновидности способов интеграции признаков деятельности в типы и метатипы.

Авторская интегративно-типологическая трехмерная психологическая классификация профессиональной деятельности имеет как теоретическое, так и эмпирическое обоснование [6; Кн. 2] и позволяет психологам упорядочивать виды труда по степени выраженности, во-первых, функций управленческих, автономного осуществления трудовых задач, исполнительных функций.

Во-вторых, виды труда разделены по критерию длительности регулируемых процессов, проблем, задач: анализируя объективные параметры трудовых задач и ситуаций, психолог может в

известной степени прогнозировать уровень сложности когнитивной нагрузки в труде.

Третьим принципиально новым критерием классификации является выделение 4-х типов объектов труда: речь идет о видах труда, в которых преобладают либо перцептивные и психомоторные действия; либо действия с информационными объектами; либо совместные действия и их базовые формы (включая активность метасубъекта - людей, с которыми, так или иначе, соприкасается обследуемый работник). Наконец, выделена особая область объектов труда - интегральная сфера, в которой в относительно равной мере представлены действия первых трех форм, что дополнительно помогает психологам ориентироваться в уровне внедрения информационных технологий в разные профессии [4].

Подробнее остановимся на спецификации третьего критерия - отношения процессуальной интеграции деятельности субъекта труда и активности метасубъекта труда. Для этого выделим базовые типы предметной среды труда. Такая среда определяется двумя основными факторами: типом объектов труда и целью взаимодействия с ними. Объекты труда разделим на материальные (объектные), субъектные (люди) и информационные (носители информации, устройства для ее обработки и т. п.). Цели труда можно разделить на материальное преобразование, информационное воздействие и познание. Тогда теоретическая модель предметной среды труда содержит 9 ее базовых типов. Однако такое внешне-предметное разделение сферы труда играет лишь вспомогательную роль. В контексте проведенного исследования [6] важно, как именно предметная специфика труда отражается в его психологическом содержании. Предмет труда, понимаемый широко (с учетом и средств, и условий труда), как предметная среда труда, в психологическом плане детерминирует психические процессы, которые необходимы для выполнения деятельности. Следовательно, важен анализ связей внешне-предметных типов труда с соответствующими им типами психических процессов, с учетом того, что деятельностное выражение специфики предметной среды труда отражается в операциональном составе деятельности. Таким образом, реализована следующая исследовательская стратегия: от типов предметной среды труда - к типам операционального состава деятельности - и далее, наконец, к типам процессуального состава деятельности.

Выделим первый базовый блок типов предметной среды труда, определяющий качественно специфический операциональный, а вслед за ним - и процессуальный состав деятельности. Данному типу операционального состава можно сопоставить соответствующий тип процессуального состава деятельности, включающий процессы сенсорно-перцептивные (соответствующие операциям «чувственного» восприятия) и психомоторные (соответствующие операциям психомоторного воздействия). Для краткости, обозначим данный тип процессуального состава деятельности как «Чувственный». Кроме того, как для обоснования названия, так и прояснения сущности данного типа, отметим также, что психические процессы данного типа, по сути, соотносятся с понятием «чувственной ткани сознания», используемым А.Н. Леонтьевым. Характеризуя данную «ткань», он отмечает: «Глубокая природа психических чувственных образов состоит в их предметности, в том, что они порождаются в процессах деятельности, практически связывающих субъекта с внешним предметным миром. Как бы ни усложнялись эти связи и реализующие их формы деятельности, чувственные образы сохраняют свою изначальную предметную отнесенность» [5; С. 107].

Следующий выделенный тип процессуального состава деятельности - «Информационный». Он связан с обработкой информации, включающей мнемические, имажитивные, логические действия. Важно, что в него входят и действия более высоких порядков организации и регуляции, выходящие за пределы непосредственного предметного взаимодействия. К данному типу принадлежат интегральные, рефлексивные, метакогнитивные психические процессы и метапроцессы психики в целом. В частности, в класс интегральных процессов входят прогнозирование, планирование, принятие решений, антиципация, целеполагание, контроль, самоконтроль [1; 3], а метапроцессы включают: метакогнитивные автопроцессы и гетеропроецессы, метарегулятивные автопроцессы и гетеропроецессы [2; С. 126].

Третий выделенный тип процессуального состава деятельности - «Межсубъектный». Его представляют процессы, связанные с межсубъектным взаимодействием, к которым с необходимостью должны быть добавлены информационные процессы, сопровождающие практически любые другие действия профессиональной деятельности.

В итоге 9 базовых типов предметной среды труда, интегрируясь между собой, порождают 3 базовых типа процессуального (и «стоящего за ним» операционального) состава деятельности. Данные базовые типы могут, в свою очередь, интегрироваться между собой, поэтому для полноты отражения всего операционального содержания профессиональной деятельности необходимо ввести в рассмотрение еще один тип, который целесообразно назвать «Интегральным», Данный тип

представляет такие ситуации деятельности, когда для нее одновременно значимыми являются все представленные выше основные типы операционально-процессуального состава деятельности.

Таким образом, 9 базовых типов предметной среды труда в целом детерминируют 4 типа процессуального и операционального состава деятельности, из которых 3 являются базовыми, а один - интегративным. Выделенный состав типов является полным, т.к. никакие их сочетания не порождают какого-либо принципиально нового состава деятельности.

Спецификация анализируемого отношения осуществляется за счет выделения 4-х типов операционального состава деятельности, объединяющих качественно разнородные группы психических процессов. Это отношение преимущественно связано с разделением деятельности не по «вертикали» (например, по уровням организации и регуляции), а по «горизонтали» - по подсистемам, обусловленным особенностями предметной среды труда, которые детерминируют операциональный состав деятельности.

Выделенные типы процессуального состава деятельности имеют существенную общую, пересекающуюся часть, представленную процессами создания и обработки информации. Важный фактор состоит в универсальности информационных процессов. С учетом этого, процессы создания и обработки информации сопровождают практически все действия профессиональной деятельности. Подобные процессы (имажитивные, мнемические, логические, интегральные, рефлексивные и др.) органично входят во все другие типы операционального состава деятельности, т. е. неспецифичны для выделения соответствующих метатипов. Например, тип 2 «Информационный» специфицируется не наличием в нем информационных процессов, а невыраженностью других классов процессов - «чувственных» и «межсубъектных».

И для всех других выделенных типов процессуального состава два последних класса процессов также являются определяющими. Следовательно, к выделению таких метатипов целесообразно подойти, используя градации выраженности «чувственных» и «межсубъектных» процессов. Используя 3 степени выраженности данных типов процессов (высокую, среднюю и низкую), выделим следующие метатипы: «Чувственный» имеет среднюю или высокую выраженность «чувственных» процессов при низкой выраженности «межсубъектных» процессов и любой - «информационных»; «Информационный» характеризуется низкой выраженностью «чувственных» и «межсубъектных» процессов при средней или высокой выраженности «информационных»; «Межсубъектный» характеризуется средней или высокой выраженностью «межсубъектных» процессов при низкой выраженности «чувственных» и любой - «информационных»; «Интегральный» характеризуется средней или высокой выраженностью «чувственных» и «межсубъектных» процессов при любой (как и для метатипов 1-3) - «информационных». Заметим, что отсутствие фиксированной степени выраженности информационных процессов обеспечивает возможность вариативности уровня организации и регуляции такой деятельности, а также возможность вариативности и по первому базовому отношению функциональной интеграции. Таким образом, именно информационные процессы, в силу своей универсальности и фундаментальной роли в обеспечении человеческой субъектности, оказываются тем механизмом, который обеспечит интеграцию метатипов, выделенных по различным основаниям, в психологические типы профессиональной деятельности. Тем самым, психологи получили новый важный познавательный инструмент, необходимый для ориентации в мире новых профессий.

Библиографический список.

1. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А. В. Карпов. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 504 с.
2. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов личности [Текст] / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. - 352 с.
3. Карпов, А. В. Понятия интегральных и метакогнитивных процессов как концепты психологической теории решений [Текст] / А. В. Карпов, И. М. Скитяева // Психологические проблемы принятия решения. Вып. 2. - Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2002. - С. 38-66.
4. Ленков, С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям деятельности [Текст] / С. Л. Ленков. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. - 112 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М.: Смысл, 2004. - 352 с.
6. Рубцова, Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности. В 2-х кн. [Текст] / Н. Е. Рубцова. - Тверь: Изд-во ТФ МГЭИ, 2012. - Кн. 1. - 404 с.; Кн. 2. - 458 с.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВЫДЕЛЕНИЮ «КЛЕТОЧКИ» В ПСИХОЛОГИИ

Самоненко Ю.А.

д.пед.н., профессор кафедры психологии труда МГУ (Россия, Москва)

Жильцова О.А.

к.хим.н., доцент МИОО (Россия, Москва)

В статье обозначается исходное состояние двух систем - одна объективно существует. Это система трудовой деятельности, имеющая 4-х полюсную структуру. Другая - субъективная, психологическая система. Она тоже имеет четыре полюса, и соответствующие им внутренние субъектные позиции.

The article indicated by the initial state of the two systems - one exists objectively. It is a system of work that has a 4-pole structure. Other - subjective, psychological system. She also has four poles, and the corresponding internal subject position.

Ключевые слова

Системогенетический подход, «клеточка» в психологии.

Sistemogeneticheskyy approach, «cell» in psychology

Понятие «клеточки» в психологию было введено Л.С. Выготским в качестве фундаментального понятия, необходимого для психологии, точно также, каким для химии является понятие молекулы, а для биологии - живой клетки. «Психологии, желающей изучить сложные единства, необходимо понять это. Она должна найти эти неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства, и с помощью такого анализа пытаться разрешить встающие перед ней конкретные вопросы» [1; С. 11]. Принципиальное значение для психологии понятия, служащего теоретическим ядром нашей науки, и придающего целостность психологическому знанию, - не вызывает сомнения. К обсуждению этого вопроса обращались классики отечественной психологии М.Я.Басов, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев. Альтернатива этому - распад психологии на отдельные «княжества», не имеющие общей теоретической и методологической платформы. Именно такая ситуация в психологии отмечалась в работе Л.С.Выготского «Исторические смысл психологического кризиса». Нерешенность этой проблемы дает основание многим авторам характеризовать и современное состояние нашей науки как кризисное (Мазилев 2013). Вот почему проблема «клеточки» как органической единицы анализа психики хронически актуальна и не сходит с повестки дня. К обстоятельному анализу этой проблемы обращались многие исследователи: Ткаченко (1983), Морозов (2000), Чеснокова (2008), Беспалов (2014).

Психологическую «клеточку» разработчики этой проблемы стремились найти, исследуя круг психологических явлений, пытаясь огромном их разнообразии выделить сущность, - собственно то, что составляет предмет данной науки. Этот путь познания характерен для всех естественных наук. Однако, если, обращаться к анализу сущности психического, то неизбежно придется выйти за пределы этих явлений. Необходимо установить, как психика *homo sapiens* «порождалась» в реальном взаимодействии с физической, социальной и своею собственной природой. Ключевое значение в этом процессе имеет трудовой процесс. Обычно развитие трудовой деятельности и, соответственно, психики связывают с развитием средств труда. Однако в декларировании роли труда в возникновении человека, как родового существа, значительно меньше внимания обращается на то, что представляет структура функций участников коллективного труда. Между тем, ответ на данный вопрос имеет принципиальное значение. Эволюционный взгляд на происхождение психики человека требует особого рассмотрения фазы перехода от высшей стадии животного царства к *homo sapiens*.

Имеются многочисленные данные, показывающие, что антропоиды не только весьма искусно применяют средства труда, используя для этого подходящие предметы, но и изготавливающие простейшие приспособления. В относительно недавних работах отечественного приматолога, ученого с международным именем, профессора института физиологии имени Павлова Леонида Фирсова, подмечены интересные факты. Продолжительное изучение поведения обезьян в естественных условиях были запечатлены на киноленту. Исследование показало, что антропоиды используют средства труда только в актуальной для особи ситуации. Совместные действия в стаде обезьян имеют место, когда возникает ситуация, одинаково значимая для всех его членов, например, оборонительное поведение при возникновении опасности. В этом случае проявляется особая роль вожака стада, ответственного за его сохранение. Однако, - и в опытах Л.В.Фирсова это наглядно

запечатлено, - антропоиды оказались не способны скоординировать свои усилия, (как это сделали персонажи детской сказки про «Репку») в ситуации, когда надо было сдвинуть валун, по которым на их глазах помещалось лакомство. Каждая особь справлялась с этой задачей, если камень был относительно небольшой. Но сдвинуть тяжелый валун одной обезьяне было не под силу, в чем они убедились после многочисленных попыток. Задача была бы решена, если бы они сложили усилия, действовали сообща. Однако, это подлинно коллективное трудовое действие им было не свойственно.

Первобытное общество людей отличается от стада антропоидов не столько усовершенствованием орудий труда. Скачек в развитии произошел за счет разделения функций и кооперации основных видов активности по обеспечению витальных потребностей наших далеких пращуров. Качественное изменение произошло, когда появилась трудовая «единица» общества, объединение людей, способная получить значительно больший эффект от труда, нежели смогли бы получить в сумме, работая по отдельности. Данные антропологии дают основание предполагать, что структуру такой «единицы» образуют четыре функциональных взаимосвязанных между «полюса». Полюс «исполнителя» - образуют достаточно специализированные, но эффективные в отношении производительности, трудовые функции. На полюсе «непосредственного руководителя» сосредоточены функции управления и стимуляции и контроля действий исполнителей. Полюс «вождя» ответственен за поддержанием внутреннего порядка и внешней безопасности общества, а также проведения в жизнь рекомендаций и проектов перспективного развития, за который ответственен полюс «стратега». Названные полюса образуют устойчивую систему. Поскольку исторически она связана с трудовой деятельностью, для ее обозначения оправданно использовать термин эргасистема, с относительно недавнего времени введенный в психологии в психологию труда. Выпадение из эргасистемы какого-либо полюса быстро приводит к ее разрушению. Напротив, эргатическая организация первоначально разобщенных и мало продуктивных индивидов делает их способными выполнения качественно новых трудовых задач. Термину «эргасистема» близки по значению слова «ячейка» или «клеточка».

Появления эргасистем в ходе эволюционного ознаменовало не только новую форму приспособления представителей животного царства к природе, или, точнее, приспособление самой природы к нуждам человека. Произошло зарождение самой психики человека, структура которой неизбежно уподоблялась структуре эргасистем, к которой, человек как вид существует уже сотни тысяч лет. Поэтому, употребляя в отношении единицы анализа психики человека такие понятия, как «клеточка» или «ячейка» (последний термин предпочитал С.Л.Рубинштейн), необходимо иметь виду, что их сущность надо искать в природе общественных отношениях. «Клеточка» социальная в процессе интериоризации превращается в «клеточку» психическую, и имеет в структуре те же системообразующие элементы (полюса), их связи и отношения. Под интериоризацией здесь имеется в виду не только прижизненное усвоение индивидом содержания деятельности, соответствующей функциям полюсов. В последние годы благодаря бурному развитию нейронаук, показано, культурные нормы могут закрепляться и передаваться из поколения в поколение генетическими механизмами (Фаликман, 2014).

Таким образом, мы обозначили исходное состояние двух систем. Одна объективно существует. Это система трудовой деятельности, имеющая 4-х полюсную структуру. В реальной жизни функции полюсов закреплены, как правило, за разными персонами. Другая субъектная, - психологическая система. Она тоже имеет четыре полюса, и соответствующие им внутренние субъектные позиции. Образно говоря, можно говорить о личности как полисубъекте деятельности. В реальной эргасистеме взаимодействие полюсов может носить сложный, разномодальный характер, в том числе и нести в себе конфликт, способный разрушить эргасистему. Точно также сложность личностной жизни обусловлена полилогом между внутренними позициями, обуславливающим различные эргасостояния личности, - от гармонии до деструкции. Таким образом, определив для изучения психики человека единицу анализа, - эргасистему («клеточку» «ячейку») - открывается возможность изучать системогенез человека в процессе исторического и личностного развития и усложняющихся условиях жизнедеятельности.

Библиографический список.

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5. - М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.
2. Беспалов Б.И. Логико-семантический анализ и развитие представлений Л.С. Выготского о «единицах» и «элементах» психологических систем // Национальный психологический журнал. - 2014 -№ 1 (2013).

3. Морозов С.М. Диалектика Выготского. - М., Смысл, 2002.
4. Мазилев В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. - 2013. - № 2. - С. 149-155.
5. Ткаченко А.Н. Проблема исходной единицы анализа психического в истории советской психологии (1920- 1940 гг.) // Вопросы психологии. - № 2. -1980. - С. 155 -159.
6. Чеснокова О. Г. Проблема общего и индивидуального в творчестве Л.С. Выготского: между эмпиризмом и диалектикой // Культурно-историческая психология. - 2008. - № 2. - С. 39-49.
7. Фаликман М.В., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. - 2014. - Т. 10. - № 3. - С. 4—18.

УДК 159.954

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Симановский А.Э.

д.пед.н., к.пс.н., доцент, зав. кафедрой специальной (коррекционной) педагогики
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматривается концепция развития творческого воображения дошкольников. В качестве методологической основы выступает системогенетический подход В.Д. Шадрикова. В работе описаны теоретические предпосылки такого понимания формирования творческого воображения. Выделяется четыре этапа развития воображения. На каждом этапе рассматриваются функциональные, операционные и мотивационные механизмы.

The article discusses the concept of the development of creative imagination of preschoolers. As a methodological basis of acts sistemogeneticheskyy approach VD Shadrikova. The paper describes the theoretical background of the understanding of the formation of the creative imagination. It identifies four stages of development of imagination. At each stage, it is considered functional, operational and motivational mechanisms.

Ключевые слова

Системогенетический подход, развитие творческого воображения, функциональные, операционные и мотивационные механизмы.

Sistemogeneticheskyy approach, the development of creative imagination, functional, operational and motivational mechanisms.

При разработке и реализации программы развития творческого воображения и у теоретиков и у практиков часто возникают вопросы и сомнения относительно путей и этапов формирования этой способности. На эти вопросы можно ответить только одним способом - создав теорию развития творческого воображения.

На сегодняшний день выделяются три основных подхода к созданию такой теории. Исследователи, работающие в рамках первого подхода ориентируются на выявление механизмов творческого воображения. Трактовка этих механизмов и направляет создание упражнений в программах развития этой способности. Так Э.В. Ильенков считал, что суть воображения - манипулирование образами, в результате которого создаются новые оригинальные образы, обладающие свойством целостности [5]. А.Я. Дудецкий в качестве основного механизма воображения называет контрастное ассоциирование, позволяющее объединять два разных образа в один [3]. Сходный механизм описывает и С.Медник, создатель известного теста творческих способностей RAT [12]. И.М. Розетт выделяет два механизма воображения: анаксиматизация - обесценивание части информации при отступлении от репродуктивного способа решения и гиперанаксиматизация - сокращение зоны поиска нужной для решения информации, для упрощения принятия определенного решения [10]. О. Дьяченко, обобщая работы по анализу механизмов творческого воображения, насчитывает 7 таких механизмов: типизация (создание целостного образа синтетического характера); комбинирование (осуществление анализа и синтеза элементов реальности); акцентирование (подчеркивание, заострение тех или иных черт, особенностей объектов); преувеличение или преуменьшение предметов и явлений; реконструкция (создание целого по части); агглютинация (сочетание разнородных свойств реальности) и уподобление (использование аллегорий и символов) [4].

Выявление особенностей и механизмов воображения Э.В. Ильенков предлагал осуществлять на основе ориентировки на «высшие» формы его проявления, встречающиеся у лучших

представителей человеческой культуры [6; С. 276]. Именно высший уровень развития воображения характеризуется созданием **новых и оригинальных** творческих продуктов. Однако исследователей, которые изучают становление воображения у маленьких детей, интересует и сам процесс его развития, начиная с самых первых, генетически первичных проявлений. Хорошо известно, что младшие дошкольники чаще всего демонстрируют воссоздающее воображение, а не творческое. Поэтому, с нашей точки зрения, недостатком первого подхода является то, что сосредотачиваясь на развитых формах творческого воображения, упускаются из поля зрения ранние этапы становления этой способности.

Второй подход сводит развитие творческого воображения к развитию деятельности, в рамках которой происходит его становление, либо к одному из механизмов этой деятельности. Так, А.Н. Леонтьев, полагал, что поскольку игра - ведущий вид деятельности дошкольника, то именно в игре зарождается воображение. Он пишет, что воображение «рождается из необходимости создания особой игровой ситуации, которая имеет особый игровой смысл. В игре смысл и значение предмета распадаются, в игровом действии появляется совершенно новый смысл, далекий от значения обыгрываемого предмета. Ребенок скачет на палочке, воображая, что это лошадь, и при этом выполняет операции с палочкой, включенные в действие с «лошадью»[8]. В исследовании Н.Я. Михайленко было показано, что в процессе развития игровой деятельности, дети постепенно научались составлять совместный сюжет сказок и историй, то есть коллективный творческий продукт. Она пишет: «...развертывание детьми сюжета игры связано с выделением и осознанием отдельных сюжетных событий и обозначением, планированием переходов от одного сюжетного события к другому, а также с выделением и осознанием партнера как носителя собственного сюжетного замысла» [9; С. 28]. О.М. Дьяченко связывает развитие воображения с таким общим механизмом развития психики, как знаковое опосредование. Она полагает, что в процессе развития творческого воображения необходимо реализовать два направления работы. Первое направление связано с функцией создания образа-воображения, при этом, дети должны научиться использовать различные предметы - заместители (палочка вместо градусника). При этом они могут пользоваться и словом, как универсальным заменителем предметов [4; 7]. Второе направление работы, по мнению О.М. Дьяченко, связано с реализацией функции планирования и представляет собой развитие способности к преобразованию и трансформации образов воображения в процессе сюжетно-действенного моделирования игровых сказочных историй [4]. Таким образом, второй подход во главу угла ставит становление инструментов психической деятельности, в частности, освоение ребенком средств, позволяющих выполнять задачи по созданию и использованию продуктов воображения. Эта позиция, с нашей точки зрения, является более продуктивной, чем первая, так как позволяет понять способы и условия развития психической функции. Тем не менее, сосредотачиваясь на общих психических механизмах и внешних средствах она, с нашей точки зрения, «за бортом анализа» оставляет внутренние, имманентные механизмы совершенствования функции, которые являются предпосылками и условиями ее эффективного развития.

Третьим является подход, с точки зрения развития психических систем (П.К. Анохин, В.Д. Шадриков, Е.П. Ильин). Этот подход позволяет преодолеть недостатки предыдущих подходов, используя их достоинства. Так В.Д. Шадриков, вслед за Б.Г. Ананьевым рассматривает способность как функциональную систему, состоящую из трех типов механизмов: функциональных (природных), операционных (формируемых в процессе деятельности) и мотивационных [11; С. 223]. Имея разные генетические источники развития и совершенствования, эти механизмы образуют в итоге систему способную эффективно выполнять задачи, которые возникают в процессе жизнедеятельности человека. По мнению В.Д. Шадрикова «...адекватно описать структуру психических функций можно только как психологическую структуру деятельности, а развитие способности — как развитие системы, реализующей эти функции, как процесс системогенеза» [11; С. 224].

Рассмотрим формирования творческого воображения на основе системогенетического подхода В.Д Шадрикова.

1 этап: Восполнение недостающей информации и стабилизация перцептивного образа. Функциональные механизмы: Возникновение и дальнейшее развития воображения связано с необходимостью связать симультанные образы восприятия в целостное представление. Достаточно очевидно, что в каждый конкретный момент времени человек способен воспринимать только часть поступающей на его органы чувств информации. При этом человек осуществляет активный отбор необходимой информации, отделяя фигуру от фона. Физиологические механизмы, осуществляющие такой отбор информации, и являются генетически первичными механизмами воображения. Как известно, на ранних этапах онтогенеза это осуществляется на основе принципов силы и новизны

сенсорных раздражителей.

С возрастом значение функционального компонента снижается, а значение операционных механизмов увеличивается. При этом с возрастом, доля информации, отбираемая сознательно, на основе процессов вероятностного прогнозирования растет, а доля спонтанно воспринимаемого падает. Таким образом, в онтогенезе формируются процессы произвольного перцептивного поиска, основой которой является творческое воображение. Этот поиск актуализируется в «зашумленных» условиях, когда необходимо на фоне сенсорно богатой информации воспринять слабо выделенный объект. Механизмы, участвующие в произвольном выделении информации, необходимой для формирования перцептивного образа уже являются операционными. Среди важнейших операционных механизмов можно назвать, во-первых, механизм формирования и использования сенсорных эталонов, во-вторых, операции по выдвижению и проверке перцептивных гипотез. Сенсорные эталоны, закрепляемые в понятиях позволяют быстрее и точнее опознать и стабилизировать перцептивный образ, а процесс выдвижения и проверки перцептивных гипотез делает процесс восприятия активным, осмысленным и управляемым.

Отметим, что на данном этапе развития творческого воображения созданный им образ необходим для опознания и осмысления объектов окружающего мира. Этот аспект можно связать с формированием мотивационно - потребностной сферы ребенка, так как на первых этапах он должен понять «правила игры», упрощая реальность, сводя ее к необходимым инвариантам информации, позволяющим ориентироваться в окружающем мире. Необходимость ориентировки ребенка на стабильные образы - представления делает их инертными, не поддающимися модификации. Именно поэтому маленькие дети очень любят многократно слушать одни и те же стишки и сказки, повторять многократно одни и те же действия, и их малейшая модификация, встречает у них бурный протест.

Данный этап развития творческого воображения может быть реализован в следующих заданиях:

а) Восстановление объекта на основе фрагментарного изображения. При этом степень фрагментарности можно варьировать, начиная с изображений, в которых не хватает только нескольких деталей, кончая, изображениями которые представлены только отдельными деталями объекта.

б) Выделение объекта на фоне в «зашумленном» зрительном образе. В «зашумленных» (перцептивно насыщенных) изображениях также существует перцептивная неопределенность, связанная с невозможностью воспринимать все картинку сразу и необходимостью выделения отдельных предметов, которые гораздо легче осмыслить. Задание «увидеть» какие-то осмысленные предметы на такой картинке включают процессы перцептивного прогнозирования, и, таким, образом стимулируют развитие творческого воображения.

в) Выделение отдельных признаков при сопоставлении сходных объектов и выборе эталонного объекта. При дифференциации сходных объектов также создается ситуация перцептивной неопределенности, которую можно разрешить, только сравнивая сходные объекты и сопоставляя их с эталоном. При этом для человека, выполняющего это задание, важно осознавать существенно важные признаки объекта поиска, чтобы не существенно упростить процесс опознания и не ошибиться при выборе. Воображение в процессе дифференциации служит для выделения признаков модели эталонного объекта. Отсутствие такой модели делает процесс выбора между сходными объектами невозможным.

г) Выбор объекта по заданным перцептивным признакам. В некоторых случаях признаки искомого объекта известны заранее и выражены в вербальной форме, но для его перцептивного поиска они должны быть переведены в форму образа-представления, чтобы служить основой для сопоставления воспринимаемых объектов и выбор искомого. Воображение, в этом случае, конструирует желаемый образ - представление, который может возникать либо в реалистично-образной, либо в схематично-модельной форме.

2 этап: Формирование смыслового контекста воспринимаемой ситуации. Функциональный компонент проявляется в способности к знаковому опосредованию, что позволяет значительно расширить границы актуальной ситуации. Физиологический механизм такого опосредования был показан еще И.П. Павловым, в форме условного рефлекса.

Благодаря ассоциативному соединению одних объектов с другими, эти объекты становились сигналами последних и могли их представлять в актуальной ситуации. К трем годам дети осваивают универсальный заменитель объектов - слово и речь. Таким образом, благодаря словам, дети могут воспроизводить в актуальной ситуации объекты, которые в реальности в ней отсутствуют.

Операционный компонент этого этапа был выделен Ж.Пиаже. Он связывал воображение с

развитием репрезентации. Репрезентативные образы реальности позволяют ребенку лучше осознать окружающий мир, восполняя недостающую информацию в реальных образах, которые часто слабы, недостаточны и фрагментарны [13]. При этом репрезентации могут использовать разные средства деятельности (речь, рисунок, игровые действия). На мотивационный аспект развития этой способности указывал Л.С. Выготский, который считал, что знаково-символический этап развития творческого воображения также возникает вследствие желания ребенка действовать в соответствии с нормами и правилами взрослого мира. Воображение является способом максимально полно выразить отношения окружающего мира в игровой или изобразительной деятельности ребенка. При этом неважно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает, а наиболее важным является ее функциональное употребление, возможность выполнить с нею изображающий жест» [2; С. 77-78]. Таким образом, на втором этапе ребенок ориентирован как можно точнее воспроизвести действительность, отвергая оригинальные и необычные репрезентации. Такой вид воображения называют воссоздающим.

Данный этап развития воображения можно реализовать в следующих заданиях:

а) Символические действия с многофункциональными предметами. Ребенок может представить и изобразить как он будет использовать такой предмет как палка, круглый диск или цилиндр. Каждый раз, изображая новый образ использования, предмета ребенок должен представлять новую ситуацию, со всеми деталями и особенностями.

б) Представление картинки по нескольким представленным объектам. В данном случае ребенок должен на основе трех-четырёх объектов воссоздать смысловой контекст общей ситуации и дать ее описание.

в) Сочинение и отгадывание загадок. Подобные задания позволяют осознать основные признаки объектов и выразить их в знаково-символической форме.

3 этап: Модификация и трансформация образов-представлений, как реакция на изменение ситуации. Функциональный аспект связан с активными действиями ребенка и с необходимостью их планировать и прогнозировать их последствия. Здесь мы опираемся на мнение Л.М. Веккера, который считал, что воображение позволяет объединить симультанные образы -восприятия во временную (сукцессивную) последовательность, что позволяет сделать вероятностный прогноз ситуации, необходимый для эффективной регуляции деятельности, осуществления процессов выбора [1].

При этом возникает ситуация, когда нужно приспособлять имеющиеся средства к новым условиям ситуации или новым обстоятельствам. Например, ребенок может пририсовать собаке крылья, чтобы та смогла достать плод, висящий высоко на дереве, и необходимый ее хозяину. При этом ребенка уже не смущает то, что собак с крыльями не существует в реальности.

Операционный компонент воображения включает овладение многофункциональными предметами, то есть использование одного предмета в разных ситуациях по-разному.

Несложно заметить, что на третьем этапе образы воображения постепенно теряют свою инертность, становятся более гибкими. Необходимость приспособиться к новым жизненным ситуациям требует от человека умения использовать привычные предметы и действия в новой для них роли.

Мотивационно - потребностный компонент способности - желание выразить и проявить себя. Фактически, фантастические образы - представления отражают его становление его Я. Выделение себя из внешних обстоятельств, как активного деятеля, необходимо для осознания, планирования и прогнозирования своего поведения.

Для данного этапа наиболее эффективны следующие задания:

а) Превращение изображенного на картинке предмета путем добавления к нему некоторых деталей.

б) Определения количество способов выполнения действия. Например, сколькими способами можно добраться из одного населенного пункта в другой.

в) Выполнение действия при условии, что руками нет нужного инструмента. Например, как отмерить необходимое количество продуктов, нужных для приготовления кекса?

г) Называние большого количества предметов, которые могут выполнять заданную функцию, например, летать, гореть.

4 этап: Трансформация образов-представлений на основе прогнозирования и планирования своей деятельности при учете социального контекста. Функциональный компонент: воображение продолжает выполнять функцию предвосхищения будущего. Ребенок, начиная с 4-5 лет, начинает учиться строить активную деятельностную стратегию, и при этом может представить варианты

развития актуальной ситуации. Для этого он должен понимать социальный контекст и планировать свою деятельность на основе вероятностного прогноза. Постепенно процесс трансформации становится все более контролируемым и управляемым, а сюжет воображаемого будущего более длинным и детализированным, учитывающим социальные условия и ограничения.

Операционный компонент включает знакомство со способами развития сюжетов историй и сказок, типическими сюжетными линиями, характерами героев, вариантами завершения сюжетов (нормативный способ структурирования действительности). Основные потребности этого этапа связаны с воспроизведением социально-личностного контекста ситуации, осознанием необходимости социальной адаптации и кооперацией со сверстниками. Оригинальность и новизна продуктов воображения при этом может возникать только при поощрении взрослыми (создание творческого климата). Если же оригинальность не поощряется, ребенок будет стараться ориентироваться на средний статистический прогноз и выдавать стандартные и ожидаемые (неоригинальные) продукты воображения.

Задания четвертого этапа: а) объяснение по картинке: что произошло до изображенной ситуации, что произойдет позже; б) сочинение рассказа по картинкам; в) завершение начатого рассказа или сказки; г) соединение двух событий в связный текст; д) поиск причинных связей между двумя событиями.

Библиографический список.

1. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст]/ Издательство «Смысл». Москва, 1998, - 685 с.
2. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей [Текст] / М.-Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935, -136 с.
3. Дудецкий, А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества [Текст]/ - Смоленск : Смоленский государственный педагогический институт им. К. Маркса, 1974. - 152 с.
4. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольников [Текст]. / О.М. Дьяченко. -М.: РАО, 1996. - 197 с.
5. Ильенков, Э.В. О воображении Текст. / Э.В. Ильенков // Нар. образование. 1968. - №3. - с. 33-43.
6. Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах [Текст]. М., Политиздат, 1968. -312 с.
7. Кириллова, Г. Д. Начальные формы творческого воображения у детей [Текст]. / Г.Д. Кириллова // Дошкольное воспитание. 1971. - № 2. - с. 4-46
8. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст]/ Избранные психологические произведения в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. М. Педагогика, 1983. Т.1- 391 с.
9. Михайленко, Н.Я. Проблемы дошкольной игры. Психолого-педагогический аспект [Текст]/Н.Я.Михайленко, Н.Н.Поддъяков. - М.: Педагогика, 1987.- 443 с.
10. Розетт, И. М. Психология фантазии. Экспериментально - теоретическое исследование внутренних закономерностей умственной деятельности [Текст] / И.М. Розетт. Мн., 1977. - 270с.
11. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]/ М. Издательская корпорация «Логос», 1996, 320 с. с. 223
12. Munich, S.A. The associative basis of the creative process// Psychol. Review. 1969/ №2.P. 220-232
13. Piaget, J. To understand is to invent: The future of education [Test]/ (New York: Grossman Publishers, 1973) [tr. of Our van l'education (1971) and Le droit a l'education dans le monde actuel (1948)]

УДК 159.9

ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОИСКОВ В ПСИХОЛОГИИ РАННЕГО СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Стоюхина Н.Ю.

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

В статье обозначена как проблема истории психологии малоизученная область - история методологических исследований. Особый интерес автор видит в том, что названные в данной статье П.И. Кругликов, А.А. Гайворовский, Г.Ю. Малис писали о судьбах психологии в одно время с Л.С. Выготским, - в самый разгар периода «открытого кризиса». Как они видели развитие современной им психологии, какие перспективы ее ожидают - этому посвящены их забытые работы.

The article identifies the history of methodological research as the problem of the history of psychology. The author recognizes the particular interest in what mentioned in this article P.I. Kruglikov, A.A. Gayvorovsky,

G.Yu. Malis wrote about the fate of psychology at the same time as the L.S. Vygotsky did - in the midst of periods of «open crisis». How they saw the development of contemporary psychology, what prospects are expected - their works are devoted to these issues.

Ключевые слова

История методологических исследований, проблема истории психологии, Л.С. Выготский, П.И. Кругликов, А.А. Гайворовский, Г.Ю. Малис, период «открытого кризиса».

History of methodological research, problem of the history of psychology, L.S. Vygotsky, P.I. Kruglikov, A.A. Gayvorovsky, G.Yu. Malis, periods of «open crisis».

1910-1920-е годы в психологии представляли собой пеструю картину, где выделялись основные течения: эмпирическая психология, фрейдизм, поведенчество, социально-ориентированные направления. В.А. Мазиллов отметил особое внимание к методологическим вопросам в России (а затем в СССР), связанное «с некоторыми особенностями российской ментальности - стремлением непременно «дойти до самой сути», а не довольствоваться прагматическими следствиями. В силу известных обстоятельств после Октябрьского переворота 1917 г. для российской психологии актуальной стала разработка методологии на определенных философских основах. Повышению внимания к методологическим вопросам способствовало обострение кризиса в мировой психологической науке» [3; С. 41]. Вопросами методологии занимались Н.Н. Ланге, М.Я. Басов, П.П. Блонский, В.А. Вагнер, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, позже - Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, А.В. Петровским, А.А. Смирновым, Л.И. Анциферовой, К.А. Абульхановой, П.И. Зинченко, А.В. Брушлинским, П.Я. Гальпериним, В.В. Давыдовым, Б.Ф. Ломовым, Е.В. Шороховой, К.К. Платоновым и др. [3]. В тени их известных произведений осталось множество больших и не очень больших работ других авторов-современников, которых также заботила судьба науки. Кто-то из этих ученых были так называемыми «провинциальными» психологами [5], кто-то - известными, но вопросы, о которых они писали, были посвящены темам, которые сейчас мы относим к методологическим - истории становления основ психологии.

В рамках этой небольшой статьи обозначим некоторых авторов, чей интерес условно, «из рамки того времени», можно обозначить как методология психологии, а для нас сейчас - история методологических исследований. Подобные современные изыскания продвигаются всегда трудно, ибо не преодолена главная трудность - поиск изданий; к сожалению, часто бывает так, что, либо нет источника, либо просто не понятно, где искать. Коротко остановимся на тех работах, чьи авторы, окидывая взором непростой ландшафт современной им науки, предлагали свое видение этой картины и новую область исследования, должную стать, по их мнению, доминирующей в психологии.

Рассматривая содержание малоизвестных психологических работ, посвященных историко-методологическому осмыслению проблем психологии, их можно разделить на группы: анализ ситуации в психологии в целом, описание существующих направлений, их характеристика; обоснование новой области психологии; подробный анализ одного направления, считаемого автором своеобразным лидером в современной науке; обзоры-мнения по следам методологических дискуссий, происходивших на съездах.

Петр Иосифович Кругликов одно время сотрудничал в Казанском Институте НОТ (1921 г.) вместе с И.М. Бурдянским, А.Р. Лурией, в 1923 г. выбыл из психотехнической лаборатории Института НОТ (вместе с Лурией). Был автором книг по обучению заочника, организации краеведческой работы. В своей малоизвестной книге «В поисках живого человека» Кругликов, назвав себя «историком, интенсивно чувствующим потребность в “правильной” психологии, которая давала бы в руки знание мотивов человеческого поведения» [2; С. 12], пытался обосновать новую психологию, свободную от «идолов» (по Бэкону): «они искажают образ живого человека, скрывают от нас живые свойства человеческой природы, мешают нам понять истинные пружины человеческого поведения в истории, стимулы, побуждающие человека, с одной стороны, к созиданию культуры, общества и собственного благополучия, с другой стороны, к их разрушению» [2; С. VI]. Автор призывал на помощь историков, этнологов и экономистов для создания новой психологии. По его мнению, такой наукой должна быть философская дисциплина, «объединенная задачей изучения наследственных свойств природы человеческой, их исторических проявлений и исторических изменений», - историческая антропология, предметом исследования должен стать человек или группа на фоне истории, цель - ответить на вопросы: «1) какими эти люди вышли из рук природы; 2) как история “делала” этих людей; и 3) как они делали историю. Мы исследуем *пол* и *разновидность*, т.е. наследственную природу (генеалогическое изучение), *исторический тип* (типологическое изучение), *исторического деятеля*, частичного (в большей или меньшей степени) создателя культурно-

общественного целого, творца данного исторического общества (койнологическое изучение). Перед нами ...“исторический человек”» [2; с. 56]. Историческим деятелем автор считал всякого человека, а не только выдающуюся личность. «История движется по равнодействующей, которая определяется давлением огромного количества бесконечно малых величин. Среди них центральное место занимают элементы пассивной внушаемости, недальновидности, увлечения непосредственными, ближайшими мелкими заботами и интересами дня. Не будь этих элементов, равнодействующая история приняла бы совершенно другое направление. Вот почему люди, поведение которых определяется этого сорта “бесконечно малыми”, являются историческими деятелями как раз именно благодаря своей пассивной внушаемости, недальновидности, увлечению непосредственными, ближайшими, мелкими интересами и заботами дня» [2; С. 57]. Именно в этом состоит их определяющее воздействие на характер культурно-общественного целого, среди которого они живут, и на ход исторического развития, их вклад в историю. Метод, который призван стать основным, - биографический.

Белорусский психолог Александр Александрович Гайворовский [5] (1899-1963) отметил, что современная экспериментальная психология изучает процессы и функции сознания и нервной деятельности личности, но в ней отрасли, которая бы изучала личность в целом, он называл ее «индивидуалогией» и описал задачи, стоящие перед ней: изучение конституции, ее типов в их биологическом и социальном значении (социально-биологическая типология); изучение внешних факторов и условий проявлений личности (факторология); изучение внутренних стимулов и задатков, обуславливающих развитие и поведение личности (потенциология); изучение характера, как типа проявлений (поведения) личности, обусловленных сложившимся взаимоотношением среды, конституции и наследованных задатков (характериология); изучение физиологических механизмов нервной системы и деятельности эндокринных желез (реактология и рефлексология); изучение внутреннего содержания личности, как реальной интенциональной системы социально-биологической жизнестойкости организма (психология); изучение природы знания личностью окружающей ее среды (гносеология и феноменология). По мнению автора, несмотря на изучение различных областей, объединенных единым, но многогранным объектом, «говорить об эклектике здесь, конечно, совершенно невозможно, так как имеется налицо стройная система, объединяющая между собою все эти отдельные задачи научного исследования» [1; С. 44].

Георгий Юрьевич Малис (1904-1962), ленинградский педолог, работавший в Кабинете государственного института по изучению преступника и преступности НКВД, отмечал, что психология «создала много ценного, поняла многое, за исключением лишь того, как строится простая, незаметная жизнь человека» [3; С. 127]. Психологи различных направлений подходят к феноменам сознания в разных плоскостях, но не рассматривают социальную зависимость мыслящего субъекта, в итоге все чаще подвергается сомнению ценность научной психологии. Малис надеялся, что такая психология будет построена. «Повсюду... мы будем изучать... психику и деятельность активно борющейся за право на существование социальной единицы» [3; С. 129], т.е. это будет учение о поведении общественного человека - социальная психология. Далее: «борьбу за социальную психологию... будут возглавлять (наряду с психотехническими центрами) криминологические институты. Личная жизнь человека на протяжении еще долгих лет для психологического анализа полностью будет недоступна. Только явная ее асоциальная направленность дает коллективу право на объективное вмешательство» [3; С. 130]. Автор уверен, что вскоре психология как учение о феноменах и состояниях сознания превратится в точную дисциплину, «стройным зданием возвышающуюся над достижениями социальных и естественных наук».

Даже эти три автора с учетом их географического нахождения, с их разнообразием методологического содержания показывают те «белые пятна» истории психологии, где еще много работы историкам психологии.

Библиографический список.

1. Гайворовский А.А. Биологические и социальные основы современной психологии. Как и что изучать в личности человека? // Труды Белорусского государственного университета. 1928. № 17-18. С. 33-44.
2. Кругликов П. В поисках живого человека. Очерк 1. Современная психология и ее сближение с науками о культуре и обществе. Казань: Госиздат, 1921. 61 с.
3. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии: Период становления психологии как самостоятельной науки. Монография. Ярославль: МАПН, 1998. 359 с.
4. Малис Г.Ю. Пути психологии. Ленинград, 1929. 135 с.

5. Стоюхина Н.Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 152-157.

6. Стоюхина Н.Ю., Кандыбович Л.А. Психотехники Беларуси: имена и судьбы (20-30-е гг. XX ст.). Минск: Тесей, 2009. 328 с.

УДК 159.9

П.К. АНОХИН: НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ДВУХ НАУК

Стоюхина Н.Ю.

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

Сироткина Т.В.

ст. IV курса направления «Психология» НГУ (Россия, Нижний Новгород)

Современные преподаватели психологии и студенты - будущие психологи не могут себе представить учебников по общей психологии без материалов раздела по психофизиологии, где ведущей темой является изучение теории функциональных систем П.К. Анохина. В данной статье авторы знакомят с информацией о жизни знаменитого ученого в Нижнем Новгороде, рассказывают о его ранней научной и педагогической деятельности.

Modern teachers of psychology and students - future psychologists can't imagine textbooks on General psychology without the materials from psychophysiology section, where the main topic is the study of the theory of functional systems by P. K. Anokhin. The authors introduce information about the life of the famous scientist in Nizhny Novgorod, talk about his early scientific and pedagogical activity in this article.

Ключевые слова

П.К. Анохин, физиология, теория функциональных систем, метод активного выбора, санкционирующая афферентация, заготовленное возбуждение.

P.K. Anokhin, physiology, theory of functional systems, the method of active selection, authorizing afferentation, penned excitement.

Пребывание П.К. Анохина в Нижнем Новгороде было недолгим по времени (1930-1935), но весьма успешными и продуктивным. Петр Кузьмич Анохин родился 27 января 1898 г. в г. Царицыне (ныне Волгоград). Окончив в 1913 г. высшее начальное городское училище, он экстерном сдал экзамены за шесть классов реального училища и осенью 1915 г. поступил в Новочеркасское землемерно-агрономическое училище. Студент Анохин особенно увлекался тайнами человеческого мозга, идея изучения которого созрела под влияние работ И.П. Павлова, с которыми его познакомил ученик великого физиолога Н.А. Попов, бывший в то время профессором Новочеркасского педагогического института. В 1921 г. в Новочеркасск приехал представитель Реввоенсовета республики А.В. Луначарский, в личной встрече с которым Петр Кузьмич рассказал о своих замыслах и высказал пожелание заняться изучением мозга. Также он сказал ему о своем желании учиться у передовых ученых, в частности у В.М. Бехтерева. В тот же год по рекомендации А.В. Луначарского П.К. Анохин поступил учиться в Ленинградский государственный институт медицинских знаний (ГИМЗ). Вскоре, он решил обратиться к В.М. Бехтереву, который с радостью принял П.К. Анохина, - так начались их совместные исследования. В.М. Бехтерев приобщил П.К. Анохина к психиатрии, и даже дал ему вести исследования с двумя больными с разной формой меланхолии. Однако через год научные интересы П.К. Анохина определились более четко. Считая, что в психиатрии много недосказанного, Петр Кузьмич решил заняться более конкретной деятельностью у И.П. Павлова, чьи лекции в Медико-хирургической академии он стал посещать в 1922 г. с особым интересом.

После личного знакомства с известным физиологом, который впоследствии взял Петра Кузьмича на работу в лабораторию, Анохин приступил к экспериментальной деятельности по условным рефлексам, в частности, к изучению баланса между возбуждением и торможением.

Через несколько месяцев И.П. Павлов предложил Петру Кузьмичу заняться дипломом, помог ему выбрать тему по изучению «рефлекса новизны», и в 1925 г. на заседании Общества ленинградских физиологов состоялось выступление молодого ученого «Новизна как особый раздражитель на примере растормаживания» (в последствии, в 1932 г., этот доклад был опубликован в Нижегородском медицинском журнале). Все это время Анохин учился в ГИМЗ и успешно его закончил в 1926 г.

В этом же году П.К. Анохин избирается на должность старшего ассистента кафедры физиологии Ленинградского зоотехнического института (с 1928 г. — доцент), где преподавание

предмета и научные исследования проводились учениками выдающегося русского физиолога, основоположника учения об общих закономерностях реагирования возбудимых систем организма Н.Е. Введенского. П.К. Анохин взял для исследования работу по слюнной железе, результаты которой были опубликованы в статье «О сосудистом и секреторном эффекте в слюнной железе под действием ацетилхолина» (1928) [2].

В 1930 г. на медицинском факультете Нижегородского государственного университета проводится конкурс на замещение должности заведующего кафедрой физиологии. Именно И.П. Павлов дает П.К. Анохину блестящую рекомендацию: «Свидетельствую, что знаю П.К. Анохина несколько лет как очень дельного, знающего и думающего научного работника в заведомом мною физиологическом институте Академии наук. Он основательно вошел в новую и нелегкую область физиологии, изучаемых по методу условных рефлексов и сделал в ней несколько ценных исследований. На основании этого имею уверенность, что из него вырабатывается хороший специалист по физиологии, т.к. он (надо думать, с теми же качествами), работает и по другим отделам физиологии и в других физиологических лабораториях».

Для своих научных работ П.К. Анохин применяет ряд новых научных методов, но самым успешным оказался - метод активного выбора. После проведенных опытов (1932) Петр Кузьмич приходит к выводу о том, что двухстороннее подкрепление формирует у животных два различных центральных комплекса возбуждений и вводит понятие «функциональная система». Изменение того или иного из компонентов целостности реакции не есть результат взаимодействия «отдельных рефлекторных дуг» друг на друга, а результат изменения общего комплекса возбуждения, мобилизующего на периферии тот или иной набор эффекторных компонентов «специфичность реакций» [4].

В 1933 г. ученый решил заняться изучением онтогенетического формирования функций. Началась целая серия исследований в области филогенеза и онтогенеза, которые особенно хорошо развернулись в г. Горьком, первые результаты которых были опубликованы в «Нижегородском медицинском журнале» [1].

Уже в 1935 г. П.К. Анохин установил, что афферентные импульсы, идущие в центр от исполнительных органов, выполняют направляющую и корректирующую роль в эффекторных функциях, информируя центральную нервную систему об успешной перестройке той или иной функции, и назвал этот вид афферентации «санкционирующая афферентация». В этом же году в предисловии к книге «Проблема центра и периферии в физиологии нервной деятельности» П.К. Анохин дает первое определение функциональной системы: «функциональная система - это круг определенных физиологических проявлений, связанных с выполнением какой-то определенной функции (акт дыхания, акт глотания, локомоторный акт и т.д.). Каждая такая функциональная система, представляет собой до некоторой степени замкнутую систему, протекает благодаря постепенной связи с периферическими органами и в особенности с наличием постоянной афферентации от этих органов» [4; С. 129].

Петр Кузьмич настойчиво искал ответа на вопрос: по каким признакам организм определяет окончание компенсации или приспособительное значение любого поведенческого акта? Как организм исправляет ошибки поведенческой деятельности? Ответ на эти вопросы дали опыты, проводившиеся по оригинальной методике, получившей название «сюрпризная проба». Таким образом, была открыта важная закономерность в работе головного мозга: предсказывать основные афферентные черты будущего результата действия, т.е. подкрепления. Вначале этот аппарат получил название «заготовленное возбуждение» (1933 г.), затем - «акцептор результата действия» (1955 г.).

Осенью 1935 г. Анохина освободили от заведования кафедрой нормальной физиологии ввиду перехода на работу в Всесоюзный институт экспериментальной медицины, где он продолжил работу над теорией функциональных систем [3].

Включая «местный», краеведческий материал по истории психологии, а именно, жизнеописания ученых, живших в разных местах России, история психологии раскрывает различные типы ментальностей эпохи как серьезный фактор истории науки, что очень важно для психологии, находящейся в состоянии смены парадигм, переживающей серьезные внутринаучные конфликты. Использование биографического метода при изучении истории психологии может стать динамично развивающейся образовательной деятельностью для конкретизации уже усвоенных знаний и обогащения новыми знаниями, для систематизации впечатлений и размышлений о прошлом или будущем.

Библиографический список.

1. Анохин П.К. Изучение динамики высшей нервной деятельности // Физиологический журнал СССР. - 1933. - № 5. - Т. 16. - С. 747-766.
2. Макаренко Ю.А., Судаков К.В. Анохин П.К. - М.: Медицина, 1976. - 72 с.
3. Стоюхина Н.Ю., Сироткина Т.В. Психофизиолог П. К. Анохин в Нижнем Новгороде: 1930-1935 гг. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 4196-4200.
4. Судаков К.В. Развитие общей теории функциональных систем в трудах П.К. Анохина // Психологический журнал. - 1983. - Т. 4. - № 3. - С. 126-141.

*Медицинский факультет Нижегородского государственного университета открылся 14 марта 1920 г. и просуществовал до 7 мая 1930 г., после чего был преобразован в Нижегородский медицинский институт. После 7 октября 1932 г., когда Нижний Новгород был переименован в город Горький, институт стал называться Горьковский медицинский институт (ГМИ).

УДК 159.9.331

ПРОБЛЕМА СТИЛЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Толочек В.А.

д.пс.н., профессор, ведущий научный сотрудник ИП РАН (Россия, Москва)

Обсуждаются возможные подходы (системогенетический, ресурсный, экологический). Рассматривается структурно-функциональная организация стилей; саморазвитие, транзитивность, самоподобие как принципы организации и развития стилей.

Discusses possible approaches (sistemogenecheskij, resource, environment). Examines the structural and functional organization of styles; self-development, transitivity, self-similarity as the principles of organization and development styles.

Ключевые слова

Становление, субъект, динамика, стиль, организация, развитие, саморазвитие, транзитивность, самоподобие.

Formation, entity, dynamics, style, organization, development, self-development, transitivity, self-similarity.

Ключевое понятие концепции системогенеза - понятие *психологической системы деятельности*, представляющей собой структурно-иерархически организованность особых «единиц», в свою очередь, также выступающих системными образованиями. Среди таких образований можно выделять пять уровней, подлежащих особому анализу - элементарный, компонентный, субсистемный, системный и метасистемный [1; 2; 3; 4; 8]. Пятый уровень функционирования психологических систем сходно рассматриваются также в логике ресурсного и экологического подхода (Панов, Капцов). С учетом методологической разработанности, в контексте системогенетического подхода могут рассматриваться разные научные проблема, выделяемые как адаптация субъекта к среде деятельности [1; 2; 3; 4; 5; 8 и др.], проблема стилей деятельности [6; 7 и др.], ресурсов и др. Обращаясь к проблеме стилей, выделим несколько их системных свойств, отмечаемых в независимых исследованиях: 1) функционирование стиля именно как психологической системы адаптации человека к среде (учебной, производственной, среды своего организма, психики и пр.); 2) интеграцию в стилях индивидуальных особенностей человека («внутренних условий») и «внешних» - условий социальной среды; 3) инструментальный характер, опосредствующий решение задач деятельности, допускающий вариативные реорганизации стиля в процессах осуществления деятельности; 4) разную меру интеграции в стилях «внутренних условий» человека; 5) разную степень интеграции в стилях «внутренних условий» человека с инструментальными средствами деятельности; 6) разную полноту интеграции стилей как психологических систем с «внешними условиями» деятельности и жизнедеятельности человека; 7) стабильность, устойчивость во времени, инвариантность составляющих стилей; 8) связи стилей как психологических систем (например, стилей деятельности, когнитивных стилей) с особенностями активности человека в других сферах жизнедеятельности и др.

В наших исследованиях выделяются такие принципы *системогенеза стилей*, как *саморазвитие, транзитивность, самоподобие* [6; 7 и др.], позволяющие целостно, компактно и завершено описывать стили как сложные системы. Довольно сходные аспекты генез стилей констатируются при обращении к наиболее «продвинутым» современным концепциям психического - *экологическому, системогенетическому, экологическому, ресурсному* подходам [1; 3; 4; 5; 6; 7; 10;

11]. Развитием концепции стилей в русле научной школы В.С.Мерлина - Е.А.Климова можно считать раскрытие сущностных свойств стилей в движении от частных стилей — к «общему» стилю человека, как бытию частных систем в общих в цепочке «индивидуальные стили деятельности — стили профессиональной деятельности — стили деятельности — стили жизни — стили человека» - *ИСД<СПД<СД<СЖ<СЧ*. Соответственно, первым и наиболее очевидным принципом организации, генеза и функционирования стилей выступает *принцип самоорганизации*. В исследованиях стилей этот принцип, как правило, не упоминается. Но во всех исследованиях констатируются факты наличия у людей как субъектов деятельности, как личностей, того или иного стиля до начала его научного изучения. В современной методологии науки *принцип самоорганизации* признается как определяющий в становлении сложных систем. Во многих работах, следующих методологии экологического, системогенетического, экологического подходам, представлены убедительные аргументы в пользу универсальности *принципа самоорганизации*, присущего сложным системам социальной, биологической и неживой материи. Вторым «ключом» к объяснению функционирования и развития стилей можно назвать *принцип транзитивности*. Множество описанных стилей нельзя объяснять и классифицировать, пренебрегая иерархией или гетерархией их взаимодействий, последовательностью их становления, детерминацией их специфичности. Эти отношения нами определяются как цепочки разных по «масштабу» и мере специфичности психологических систем - *ИСД<СПД<СД<СЖ<СЧ* [9; 10]. Третьим - *принцип самоподобия*, или *фракталов*. (Понятие «фрактал», малоизвестное в психологии, обозначает широкий класс топологических форм, главной особенностью которых является *самоподобная иерархически организованная структура*. Фрактальным строением обладает огромное число объектов и процессов в окружающем нас мире (кровеносная система, бронхи, лист папоротника, ветви и крона дерева и пр.). Суть *принципа самоподобия* по Б.Мондельброту [2]: экономичность функционирования программ Природы. Аналогично мы констатируем удивительное сходство в проявлениях разных стилей, определяемое, вероятно, той же простотой «программ» воспроизводства феномена и становления его «единиц»: они упаковываются в соответствии с границами и конфигурацией пространства. Этот принцип обеспечивает управление эволюцией сложного как принципиально простое и двухстороннее - со стороны объекта и среды.

В русле системогенетического подхода можно предложить непротиворечивые положения концепции стилей: 1) Феноменологически есть *единое стилевое пространство*, в котором разные стили как системы адаптации субъекта к среде по-разному про-являются, воплощаются в разных *формах* (по А.В.Карпову - метасистемный уровень). 2) В организации и функционировании стиля можно различать три иерархические характеристики (по А.В.Карпову - субсистемный уровень): третья подсистема - *«идеальные регуляторы»*, или *тип организации деятельности (ИР/ТОД)*, формируются в процессе «созревания» стиля; вторая - *операциональные структуры*, специфична, является средствами деятельности (идеальными, предметными), формируются в процессе становления и развития стиля; первая подсистема - *субъективно удобные условия деятельности (СУУД)*, универсальна и наиболее стабильна, зарождается задолго до становления специфического стиля, выступает как пра-стили, как основание индивидуальных стилей. 3) *«Единицами»* стиля выступают *симптомокомплексы трех составляющих* - трех иерархических характеристик стиля (ИР/ТОД, структуры, СУУД). 4) Правило «единиц»: при становлении новых стилей, а, вернее, транслировании фрагментов структур ранее сложившихся стилей субъекта в новую социальную сферу, «единицы» стиля сохраняются, видоизменяются, дополняются, обогащаются, усложняются, изменяются количественно. Например, трансляция и видоизменение ИСД субъекта предметной или интеллектуальной деятельности как стиля делового общения (СДО) или как стиля руководства (СР), принципиальная организация структур стилей сохраняется. 5) Правило «самоподобия»: становление новых стилей происходит согласно их сущностным свойствам и специфическим механизмам самоподобия, в частности, определяемых *операциональными структурами*, присущими данной сфере жизнедеятельности, данной специфической деятельности. 6) Правило «саморазвития»: становление новых стилей происходит вследствие сущностных свойств психического и необходимости согласования всех механизмов адаптации с индивидуальностью субъекта. 7) Мера четкости организации стиля - согласованности индивидуальности, особенностей деятельности и условий среды, выступает индикатором эффективности деятельности, профессиональной успешности, стабильности, перспектив развития субъекта.

Согласно представленным положениям, феномен стиля можно представить как психологическую систему, построенную на трех основаниях: а) *субъективно предпочитаемых условиях деятельности*; в) *специфических для данной деятельности действиях и способах*; с)

идеальных регуляторов/ типе организации деятельности - когнитивных схемах, стратегиях, ценностях, способах управления средой и т.п. Воспроизводство психологической системы в разных социальных сферах может протекать сравнительно легко и быстро, как спонтанно (руководствуясь преимущественно субъективными предпочтениями), так и направленно, под давлением социальных технологий, побуждающих субъекта осваивать более широкий и более эффективный технический репертуар специфической деятельности. Транслирование стиля как целого в его части или другие формы (т.е., другие проявления) есть становление *самоподобных иерархически организованных структур и сохраняющихся принципов их функционирования*.

Библиографический список.

1. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. М.: РАО, 2011.
2. Мандельброт Б.Б. Фрактальная геометрия природы - М.: Институт компьютерных исследований, 2002.
3. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности - Ярославль: Канцлер, 2008.
4. Капцов А.В. Влияние социального компонента образовательной среды учебной группы современного вуза на личностное и интеллектуальное развитие студентов // Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В.И.Панова, Ш.Р.Хисамбеева. - М.: ФГНУ «Психологический институт» РАО; СПб.: Нестор-История, 2013. С. 94 - 120.
5. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. Монография. Ярославль, Ремдер. 2009.
6. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
7. Слепко Ю.Н. Теоретическая и эмпирическая структура отношения учащихся к учителю // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 252 - 256.
8. Толочек В.А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии, 2006, № 4, с. 131 - 146 с.
9. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. - М.: Институт психологии РАН, 2013.
10. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. - М.: Институт психологии РАН, 2015.
11. В.Д. Шадриков Психология деятельности человека - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2013.

УДК 159.9

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КОСВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ РЕШЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ МЕТАКОГНИТИВНОГО МОНИТОРИНГА ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Фомин А.Е.

к.пс.н., доцент кафедры психологии развития и образования
КГУ им. К.Э. Циолковского (Россия, Калуга)

В статье обсуждается проблема психологических механизмов метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. Показана роль эвристических процессов в метакогнитивном мониторинге. Предложена процессуальная модель формулирования метакогнитивного мониторинга решения учебных задач.

In article the problem of psychological mechanisms metacognitive monitoring of the solving learning tasks is discussed. The role of heuristic processes in metacognitive monitoring is shown. The procedural model of a formulation metacognitive monitoring of the solving learning tasks is offered.

Ключевые слова

Метакогнитивный мониторинг, эвристики, процессуальная модель.

Metacognitive monitoring, heuristics, procedural model.

В образовательных исследованиях метакогнитивной активности одно из ключевых направлений исследований - изучение метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. Мониторинг понимается как *отслеживание учащимся собственной когнитивной активности при подготовке к устному ответу или экзамену, выполнении тестов знаний, чтении учебных текстов и т.д.* Например, студент или школьник, четко представляет себе, какие части учебного материала он знает, а какие - нет. В этом случае он более рационально распределяет свое время и познавательные

ресурсы, уделяя их в большей степени именно тем темам и разделам предмета, которые действительно нуждаются в изучении.

В отечественной психологической науке, интерес к проблеме метапознания инициирован в частности, в концепции системогенеза способностей В.Д. Шадрикова, где метакогнитивные составляющие определяются как одна из разновидностей метаинтеллектуальных операций, выполняющих функцию регуляции в психологической системе деятельности. При этом справедливо указывается, что эта предметная область находится только на стадии научной разработки [3].

Среди вопросов нуждающихся в подобной разработке - вопрос о точности метакогнитивного мониторинга. Существуют десятки исследований, в которых положение о связи качества метакогнитивных навыков и академической успешности находит эмпирическую поддержку. Основной вывод из этих исследований состоит в том, что учащиеся, обладающие более совершенными навыками мониторинга собственных знаний и интеллектуальных ресурсов, демонстрируют лучшую успеваемость (см., например, цикл работ З. Тобиаса и Х. Эверсона [7]). В то же время, точность метакогнитивного мониторинга у многих учащихся оставляет желать лучшего. Наиболее ярко искажения мониторинга проявляются в эффекте самоуверенности, когда учащийся слишком оптимистично оценивает свои знания и познавательные возможности [4]. Самоуверенность в этом случае может становиться фактором систематической неуспеваемости в учении.

Это обстоятельство побуждает исследователей искать ответ на вопрос о психологических механизмах метакогнитивного мониторинга. В качестве возможных причин, которые могут вызывать иллюзии знания на фоне его отсутствия предлагаются эвристические процессы. Так существует довольно большое количество работ, где в качестве механизма метакогнитивных суждений выступают умозаключения о процессе решения, которые субъект строит на основе неосознаваемой эвристической оценки косвенных признаков выполнения задачи. В качестве этих признаков выступают, прежде всего, доступность решения и знакомость содержания задачи [5; 6]. Так, например, в том случае если решение задачи высоко доступно (есть высокая субъективная легкость его получения), то в рамках метакогнитивного мониторинга субъект демонстрирует высокую уверенность в правильности решения, нередко независимо от того верно ли решение или - нет. Аналогично этому знакомость содержания вопросов теста знаний может породить у отвечающего иллюзорную уверенность в том, что ответы на тест корректны при том, что действительного знания учащийся не демонстрирует.

Следовательно, существует два источника возникновения метакогнитивных суждений. С одной стороны сознательная аналитическая работа (например, когда у субъекта имеются четкие осознанные критерии правильности действий, направленных на достижение решения и самих его результатов). С другой стороны это субсознательная эвристическая активность, выраженная в оценке косвенных признаков решения, а результаты этой оценки выступают в качестве своеобразных антецедентов умозаключений о собственном познании.

Похожую точку зрения относительно соотношения неосознаваемых и осознаваемых уровней метапознания высказал А.В. Карпов, который указывает, что в развитии метакогнитивной сферы соединяются и противоречиво взаимодействуют два «контура» - объективный (реализуемый на субсознательных уровнях) и субъектный, подразумевающий преобладание сознательной регуляции познания [1].

Проделанные в этой предметной области исследования, конечно, позволяют довольно однозначно свидетельствовать в пользу гипотезы о существовании механизма эвристического вывода суждений метакогнитивного мониторинга. Вместе с тем эти исследования обладают и определенными ограничениями. С психолого-педагогической точки зрения эти ограничения заключаются в том, что указанные исследования являются по сути лабораторными и предлагаемые в них процедуры и задачи-стимулы не имеют ничего общего с контекстом реальной жизнедеятельности, в который помещен обучающийся. Так, пары слов или небольшие фрагменты текстов для запоминания, предназначенные для изучения метапамяти, мало похожи на тот учебный материал, с которым имеет дело школьник, а так называемая RJR-парадигма изучения метакогнитивных суждений «чувства знания» в принципе не может быть реализована в образовательном исследовании.

Высказанные соображения обуславливают необходимость проведения теоретических и эмпирических исследований проблемы механизмов метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. В рамках теоретического анализа этой проблемы нами предложена процессуальная модель метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. Она раскрывается в следующих положениях:

1) Процесс метакогнитивного мониторинга решения учебной задачи представляет собой совокупность метакогнитивных суждений различного типа, которые возникают в результате эвристической оценки учащимся косвенных признаков процесса и результатов решения задач учения;

2) Указанные признаки относятся как к процессуальным характеристикам решения задачи (легкость и скорость обработки материала задачи, доступность извлечения материала из памяти и т.п.), так и к ее содержательным характеристикам (знакомость материала задачи; предыдущий опыт успешного/неуспешного решения аналогичных задач);

3) Подвергаемые эвристической обработке признаки могут быть как релевантными, так и иррелевантными действительному процессу решения, но в процессе метакогнитивного мониторинга решения учащийся учитывает различные признаки независимо от степени их соответствия тому, как строится решение.

4) Эвристическая оценка косвенных иррелевантных признаков выступает фактором искажения метакогнитивного мониторинга и является источником возникновения метакогнитивных иллюзий учащегося о собственных познавательных возможностях в учении. Наиболее распространенной иллюзией подобного рода является сверхуверенность в решении учебных задач.

Проведенная эмпирическая проверка модели дала положительные результаты. В частности, получены данные о том, что эвристическая оценка признаков знакомости учебного материала, а также доступности его извлечения является независимым от предметного знания фактором, определяющим суждения уверенности в решении различных учебных задач [2].

Библиографический список.

1. Карпов А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Сборник трудов V всероссийской научно-практической конференции, 23-24 ноября 2011 г. г. Ярославль / Под ред. проф. Ю.П. Поваренкова.- Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2011.- С. 15-23.
2. Фомин А.Е. Откуда берутся иллюзии знания: доступность извлечения материала: как механизм метакогнитивного мониторинга решения // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции 16 июня 2015 г. / Под ред. В.В. Печенковой, М.В. Фаликман.- М.: ООО «Буки Веди», 2015.- С. 450-455.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека.- М.: Аспект Пресс, 2007.- 284 с.
4. Hacker D.J., Bol L., Keener M.C. Metacognition in education: A focus on calibration // Handbook of metamemory and memory / ed. J. Dunlosky, R.A.Bjork. N.Y.: Psychology Press, 2008. P. 429-455.
5. Koriat A. How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing //Psychological review. - 1993. - V. 100. - №. 4. - P. 609-639.
6. Metcalfe J., Schwartz B. L., Joaquim S. G. The cue-familiarity heuristic in metacognition //Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. - 1993. - V. 19. - №. 4. - P. 851-861.
7. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2002-3-metacognitive-knowledge-monitoring.pdf>. (дата обращения: 12.11.2014).

II

КОНСТРУКТИВНЫЕ И ДЕСТРУКТИВНЫЕ

ТЕНДЕНЦИИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И

РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

д.пс.н., профессор

Юрий Павлович ПОВАРЕНКОВ

**СТРУКТУРНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ****Поваренков Ю.П.**д.п.с.н., профессор кафедры общей и социальной психологии
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье раскрывается структурно-уровневый подход к пониманию процесса профессионализации. Выделяется три базовых уровня психологического анализа профессионального становления личности и три типа профессиональных циклов, соответствующие каждому из них и типу решаемых профессиональных задач. Раскрывается психологическое содержание метациклов, макроциклов и микроциклов профессионализации. Обосновывается теоретическая и практическая значимость предложенного подхода.

The article deals with structural-level approach to the understanding of the process of professionalization. The author identifies three basic levels of psychological analysis of professional formation of the person are three types of trade cycles corresponding to each of them. The author gives a description of the psychological content metacycles, macrocycles and microcycles professionalization. The article explains the theoretical and practical significance of the proposed approach.

Ключевые слова

Профессиональное развитие, профессиональные циклы, профессиональные задачи, уровни анализа профессионального становления.

Keywords: professional development, professional cycle, professional problems, the analysis of the levels of professional development.

Как показано в наших работах [10], а также в исследованиях других авторов [3; 5], одной из наиболее актуальных проблем на современном этапе развития психологии профессионального становления и реализации личности является разработка, уточнение и конкретизация ее понятийного аппарата. Особую остроту данной проблеме придает тот факт, что в психологии профессионального становления используется большое количество понятий, заимствованных из других отраслей психологии, которые, по своему объему и содержанию, не полностью соответствуют ее предмету.

Можно говорить о следующих причинах, повлиявших на содержание концептуального аппарата психологии профессионального становления.

Во-первых, данная отрасль психологии является относительно молодой; ее формирование началось в 60-е годы прошлого столетия и содержание ее предмета, метода, основных задач остаются достаточно размытыми.

Во-вторых, психология профессионального становления формировалась на стыке различных отраслей психологии, отвоёвывая у них содержание и целостность своего специфического предмета, компоненты которого были разбросаны в них в виде отдельных элементов.

В-третьих, общая теория психологии профессионального становления разрабатывалась и продолжает разрабатываться специалистами разной концептуальной направленности: одни исследователи ориентируются на психологию развития, другие - на психологию труда и организационную психологию, третьи - на психологию жизненного пути, четвертые - на психологию кадрового менеджмента и т.д.

Такая концептуальная неясность затрудняет выделение и изучение предмета психологии профессионализации, создает препятствия на пути разработки адекватных технологий и методических приемов ее исследования, мешает созданию эффективных способов и средств сопровождения и поддержки субъекта труда на разных этапах профессионального пути.

Но самым печальным результатом такого полигамного подхода является то, что в общей теории профессионализации достаточно подробно прорабатываются отдельные проблемы и стороны профессионального становления личности, но фактически отсутствует целостное системное представление о данном процессе. Наиболее наглядно концептуальная неопределенность видна на материале периодизаций профессионализации, которые, как известно, отражают сущностные положения любой концепции профессионального становления.

Так, в онтогенетических концепциях периодизации фиксируются возрастные закономерности профессионализации. Они однозначно привязаны к возрасту человека. Складывается впечатление, что если тебе 14, то ты должен выбирать профессию, а если 65 - завершать профессиональную жизнь. Возможно такое? Да. Но возможно и другое, которое не учитывается в данных периодизациях:

человек может завершить профессиональную карьеру и 20, и в 40 лет, а выбирать профессию - не только в 14, а, фактически, в любом возрасте.

Следующая группа периодизаций - профессионалогенетические; здесь в качестве временного фактора используется профессиональный стаж или профессиональный возраст. В этих концепциях отмечается другая крайность - полностью игнорируются возрастные особенности профессионализации. Изучается лишь часть процесса профессионализации, в период самостоятельной профессиональной деятельности в рамках выбранной профессии. Таким образом, существенная часть профессионального развития выпадает из анализа. При этом не учитывается, что на разных этапах онтогенетического развития профессионализация осуществляется по-разному.

В периодизациях карьерного развития, в которых в качестве временных параметров может использоваться и профессиональный, и хронологический возраст, основное внимание уделяется статусным изменениям личности и минимальное - изменениям профессиональной мотивации, опыта, самосознания, развитию профессиональных способностей и т.д.

Наряду с отмеченными, существует большая группа смешанных периодизаций, но и в них, к сожалению, также не удается преодолеть недостатки рассмотренных выше периодизаций.

Обобщая выделенные выше особенности современных концепций профессионального становления личности, можно отметить следующие их недостатки, затрудняющие решение теоретических и прикладных задач.

Во-первых, в большинстве концепций и периодизаций профессионализации основательно перепутаны различные аспекты, линии и стороны профессионализации, а также - основания для их выделения.

Во-вторых, во многих известных периодизациях реализуется так называемый моноциклический подход к пониманию профессионализации, который опирается на принцип «одна жизнь, одна профессия», хотя признается, что в течение реальной жизни человек может менять профессии и направления профессионального и карьерного развития.

В-третьих, наблюдается и другая крайность: признается полициклическость профессионализации, но не принимается во внимание и не анализируется ее жизнедеятельностный контекст, то есть не учитывается, на каком этапе жизненного пути решаются соответствующие профессиональные задачи (выбор профессии, профессиональное обучение и т.д.).

В-четвертых, отсутствует определенность в выборе временных параметров периодизации, не соотнесены между собой показатели профессионального и хронологического возраста субъекта труда.

В-пятых, большинство концепций периодизации испытывают сильное влияние психологии развития, классические положения и зафиксированные базовые закономерности которой маскируют специфические закономерности профессионализации.

Существуют традиционные способы преодоления концептуальной неопределенности в трактовке объема и содержания используемых понятий. В качестве такового, в частности, используется сопоставление или соотнесение данных понятий с базовыми категориями соответствующей научной дисциплины («анализ через синтез»).

В ряде наших работ [7; 8] мы проанализировали понятие профессионального становления и реализации личности с позиции таких базовых психологических категорий, как социализация и индивидуализация, развитие и научение, активность и деятельность, жизненный путь и ряд других. Данный концептуальный анализ позволил уточнить психологическое содержание профессионального становления личности как полисистемного образования, но этого оказалось не достаточно для прояснения заявленной проблемы.

Исходя из сказанного в настоящей статье мы попытаемся проанализировать профессиональное становление и реализацию личности с позиций структурно-уровневого подхода, обозначив различные уровни профессионализации, их психологическую структуру и специфику соотношения между собой.

Анализ литературных источников позволяет выделить три уровня профессионального становления и реализации личности, а также три соответствующих уровня психологического анализа, а именно: метасистемный, системный и субсистемный или компонентный, которые соотносятся с тремя типами профессиональных циклов. И, прежде чем дать характеристику каждого уровня, определимся с понятием профессионального цикла.

Хорошо известно, что понятие цикла широко используется в биологии, социологии, истории, экономике, геологии и других науках при изучении развития социальных, экономических, культурных и природных систем. В энциклопедическом словаре цикл определяется как

«совокупность явлений, процессов, составляющая кругооборот в течение известного промежутка времени» [11; С. 1478]. Из определения следует, что цикл состоит из стадий, а сам цикл, как и его стадии, ограничены определенными временными рамками.

С учетом предметной специфики конкретных наук выделяют и различные виды и формы циклов. В психологии чаще всего используется понятие жизненного цикла, который рассматривается в качестве одного из видов циклических процессов. Характеризуя структуру жизненного цикла, Ю.М. Плотницкий отмечает, что в основе выделения его стадий лежит представление о том, что любая социокультурная система, а также ее отдельные компоненты (подсистемы), как любой организм рождаются, развиваются, достигают зрелости, стареют и умирают [6]. При этом подчеркивается, что завершение жизненного цикла системы может осуществляться в разной форме и не обязательно смертью.

Сравнительный анализ многочисленных моделей жизненного цикла разноплановых социокультурных систем позволил Ю.М. Плотницкому сформулировать ряд рекомендаций, которые могут быть полезны для нашего последующего моделирования профессиональных циклов. Отметим некоторые из них [6]:

1) целесообразно придерживаться оптимального количества выделенных стадий жизненного цикла, которое находится в диапазоне от 4 до 7 стадий. Если стадий меньше 4-х, то это может привести к утрате специфики изучаемого процесса, а если их больше семи, то это чрезмерно усложняет анализ;

2) большинство рассматриваемых социокультурных систем имеет многоуровневую и многоплановую организацию, причем на разных уровнях процессы идут с различной скоростью; поэтому целесообразна более детальная и углубленная проработка механизмов функционирования различных подсистем и элементов на каждой стадии, с учетом иерархической организации исследуемых процессов;

3) необходимо преодолевать часто встречающуюся асимметричность при моделировании и изучении жизненных циклов социокультурных систем; это означает, что внимание нужно уделять исследованию не только стадий становления и развития системы, но и стадиям ее старения, разрушения или преобразования;

4) следует учитывать тот факт, что завершение жизненного цикла системы можно трактовать либо как ее гибель, либо как стагнацию с признаками маргинальности, либо как ее переход на качественно иной уровень функционирования или на более высокую или низкую ступень развития.

Проведенный анализ свидетельствует, что профессиональный цикл является разновидностью жизненного цикла и поэтому подчиняется общим закономерностям его развертывания, но при этом обладает своими специфическими особенностями, на которых мы остановимся ниже, в ходе описания различных уровней анализа профессионализации.

1. Характеристика метасистемного уровня анализа профессионализации.

Данный уровень анализа традиционно разрабатывается в психологии развития и предполагает изучение профессионализации как части или этапа жизненного пути человека [4]. При таком подходе жизненный путь делится на 3 этапа: дотрудовой, трудовой и посттрудовой, которые во временном плане достаточно четко фиксируются в различных возрастных периодизациях.

Дотрудовой этап жизненного пути завершается формированием готовности к труду (но не к профессиональной деятельности!), ее качественные и количественные характеристики определяют успешность и быстроту вхождения человека в трудовой этап. В зависимости от авторского подхода данный этап жизненного пути может быть определен как трудовой путь, профессиональная судьба, трудовая биография, профессиональный путь, профессиональный цикл, профессиональная карьера и т.д. Традиционно считается, что трудовой путь человека начинается в подростковом возрасте и завершается с выходом человека на пенсию.

Профессиональное становление и реализация личности приходится именно на этот этап жизненного пути. Однако психологический анализ и описание трудового пути осуществляется с использованием таких понятий, как трудоспособность, трудолюбие, отношение к труду, работоспособность, трудовой опыт, готовность к труду, общетрудовые знания, умения и навыки и т.д. Тем самым подчеркивается надпрофессиональная или метапрофессиональная направленность психологического анализа профессионального становления и реализации личности в рамках данного этапа.

Существуют разные подходы к делению данного этапа на определенные стадии. Например, Б.Г. Ананьев [1] выделяет три основных стадии: стартовый, пиковый или кульминационный и финишный. Для каждого из стадий характерно специфическое отношение к труду и к себе как

субъекту труда, свой уровень трудоспособности и работоспособности, специфический уровень профессиональной зрелости и трудового опыта.

Основной причиной перехода к финишной стадии трудового пути является снижение трудоспособности и работоспособности субъекта труда. Конечно, человек еще может испытывать желание поработать, потрудиться, но силы уже не те и он понимает, что надо завершать трудовую деятельность. Заканчивается трудовой путь переходом человека на посттрудовой этап жизненного пути личности.

Не трудно заметить, что трудовой путь осуществляется в полном соответствии с логикой жизненного цикла, то есть выделяется стадия зарождения (старт), развития, реализации и завершения (финиш). В дальнейшем жизненный цикл трудового пути будем называть метациклом профессионального становления и реализации личности или кратко - профессиональным метациклом.

В качестве единиц измерения профессионального метацикла используются хронологический возраст человека, а так же один из показателей профессионального возраста, который называется общетрудовым стажем субъекта труда. Поскольку трудовой путь тесно пересекается с онтогенетическим развитием человека, то для измерения профессионального метацикла может быть использовано соотношение хронологического и профессионального возраста.

Выделение профессионального метацикла как относительно самостоятельной линии развития субъекта труда позволяет уточнить его место в структуре профессионального становления личности, а также проанализировать некоторые логические нестыковки, которые обнаруживаются во многих периодизациях профессионального становления.

В большинстве концепций профессионализации стартовая стадия профессионального пути связывается исключительно с выбором профессии, а финишная - с завершением профессиональной деятельности. Многочисленные исследования и практические наблюдения подтверждают, что в реальности такое происходит, но они свидетельствуют и о другом. В процессе реализации стартовой стадии профессионального пути (по некоторым данным она может продолжаться до 24-25 лет) человек может выбирать и выбрать, осваивать и освоить профессию, поработать самостоятельно, отказаться от данной профессии и выбрать новую. Нечто подобное можно наблюдать и на финишной стадии трудового пути [12].

Во многих концепциях профессионализации констатируется и исследуется только моноциклическая модель профессионального становления, хотя при этом оговаривается и подчеркивается, что в реальности человек может неоднократно менять профессии, специальности и место работы, то есть функционировать в соответствии с полициклической моделью [13].

Обозначенные нестыковки свидетельствуют, что выявленные тенденции развития субъекта труда (развитие в рамках одной профессии и в различных профессиях, привязанность и непривязанность решения профессиональных задач к возрасту человека и т.д.) реально существуют, но в определенном смысле противоречат друг другу, поскольку отражают разные уровни профессионального развития. Именно по этой причине они не могут быть представлены и описаны в рамках единой по степени обобщенности системе координат и требуют разных подходов к организации и проведению психологического анализа.

Метасистемный уровень профессионализации иерархически - наиболее общий уровень профессионализации представлен профессиональным метациклом, который описывает психологическую структуру трудового пути личности как компонента жизненного пути. Он отражает, используя терминологию Д.Н. Завалишиной [2], тенденцию к универсализации профессионального становления и реализации личности.

На данном уровне анализа, как было показано выше, раскрываются общие закономерности развития субъекта труда, которые напрямую не связаны с конкретными профессиями и видами профессиональной деятельности. Но они оказывают влияние как на отношение к отдельным профессиям и профессионализации в целом через содержание смысложизненных ориентаций, так и на успешность их освоения и реализации через изменяющиеся ресурсные возможности субъекта труда.

Таким образом, психологическое содержание трудового пути в целом и отдельных стадий его профессионального метацикла определяет психологический контекст решения задач профессионального становления и реализации личности в рамках конкретных профессий и специальностей. Данное направление профессионального развития обладает своей психологической спецификой и исследуется на другом уровне анализа, который мы назвали системным.

2. Характеристика системного уровня анализа.

Как следует из сказанного выше на уровне системного анализа изучаются закономерности профессионального становления и реализации личности в рамках конкретной профессии, специальности, организации, рабочего места или должности. Важно отметить, что в данном случае возможны самые различные сочетания и соотношения всех названных оснований.

Процесс профессионализации в данном случае также осуществляется в соответствии с логикой жизненного цикла, но в рамках избранной профессии и с учетом специфики конкретной стадии трудового пути (старт, пик, финиш). По своему психологическому содержанию и структуре он отличается от профессионального метацикла и является его компонентом. Поэтому в дальнейшем будем называть его профессиональным макроциклом.

Очевидно, что профессиональные макроциклы образуют структуру профессионального метацикла, то есть профессиональный метацикл состоит из системы профессиональных макроциклов. Частным случаем является полное совпадение метацикла и макроциклов. В этом случае говорят, что профессия (специальность, должность и т.д.) действительно является делом всей жизни человека.

Но, как показывают исследования и практический опыт, полное совпадение возможно только в теоретическом плане. В реальности, оставаясь в рамках одной профессии, субъект может менять организацию, статус, направления профессионального развития и т.д. Именно по этой причине на данном уровне изучения профессионализации психологический анализ осуществляется с позиций принципа полицикличности.

Понятийный аппарат, применяемый для описания макроцикла отличается от того, что используется при описании профессиональных метациклов. В данном случае чаще всего используются такие понятия, как профессиональный опыт, профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества, профессиональная одаренность, профессиональная пригодность и т.д. Тем самым подчеркивается оперативность и специализированность профессионального становления, его зависимость от содержания и условий конкретной профессиональной деятельности и трудового поста.

Профессиональный макроцикл является единицей психологического анализа профессионализации. Он имеет инвариантную структуру. Состоит из некоторой последовательности стадий, которые соотношены с решением конкретных профессиональных задач. Один из вариантов стадий представлен ниже.

1 стадия. Профессиональная оптация. Решаемые задачи: поиск и выбор профессии, формы профессионального образования.

2 стадия. Профессиональное обучение. Решаемые задачи: формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. 3 стадия. Самоутверждение в рамках самостоятельной профессиональной деятельности. Решаемые задачи: профессиональная самореализация и достижение оптимального пика профессиональной продуктивности.

4 стадия. Профессиональное сохранение. Решаемые задачи: поддержка высокой продуктивности на фоне нарастающей неудовлетворенности, снижения интереса к профессии, проявления профессиональных деструкций.

5 стадия. Выбор направления дальнейшей профессионализации. Решаемые задачи: смена направления в рамках профессии, принятие маргинальной формы существования в профессии, отказ от профессии, места работы, занимаемой должности и т.д.

В психологии наиболее подробно исследована первая стадия профессионального цикла, но на уровне первичной оптации, в меньшей степени - вторая стадия, слабо исследована третья, и остаются практически не изученными четвертая и пятая стадии. А именно эти стадии имеют важное значение для понимания полициклической сущности профессионализации и механизмов смены профессиональных макроциклов.

В рамках наших исследований показано, что одним из ведущих факторов, приводящих к завершению профессионального макроцикла является рост неудовлетворенности субъекта труда результатами своей деятельности, условиями деятельности, своими достижениями и степенью самореализованности и т.д. Высокий уровень неудовлетворенности трудом активизирует профессиональное самоопределение личности, которое в конечном счете определяет реальную и потенциальную текучесть работника, либо смену направления профессионального развития в рамках старой профессии.

Таким образом, главная причина завершения профессионального макроцикла заключается не в закономерном снижении трудоспособности человека и не в утрате профессиональной компетентности, а в изменении его отношения к профессиональной деятельности и к себе как профессионалу.

Выделяется несколько видов профессиональных макроциклов. Во-первых, следует выделить завершенные и незавершенные профессиональные циклы. Незавершенные - это профессиональные макроциклы, прерванные на одной из стадий, например, на стадии выбора, обучения и т.д. Профессиональный макроцикл считается завершенным, если субъект проходит все пять стадий.

Во-вторых, выделяются начальные, промежуточные и завершающие макроциклы. Специфика начальных профессиональных макроциклов заключается в том, что они приходятся на стартовый этап трудового пути (метацикла), а их первая стадия совпадает с первичной оптацией.

Специфика завершающего профессионального макроцикла состоит в том, что он приходится на финишный этап трудового пути (метацикла) и его последняя стадия совпадает с завершением трудового пути человека и выходом его на пенсию.

Специфика промежуточного профессионального макроцикла определяется тем, что он зарождается в недрах предыдущего цикла, а его завершение связано с началом нового профессионального макроцикла.

Ведущим временным параметром измерения профессионального макроцикла также является профессиональный возраст человека. Но используется другой его показатель, который называется не общетрудовым, а профессиональным стажем (стаж в должности, по специальности, в данной организации и т.д.). Применяются также показатели соотношения общетрудового и профессионального стажа. Напомним, что профессиональный стаж отражает длительность работы по одной профессии, на одном рабочем месте, в одной должности и т.д.

Углубленный анализ логических нестыковок, представленных в различных концепциях профессионализации и периодизации, указывает на необходимость выделения еще одного уровня профессионального становления и реализации, который мы называем субсистемным или компонентным.

3. Характеристика субсистемного уровня анализа профессионализации.

На данном уровне психологического анализа профессиональное становление и реализация личности изучается в процессе решения субъектом труда отдельных задач профессионализации. Как было показано выше, индивидуальные и нормативные задачи профессионализации определенным образом соотносятся с отдельными стадиями профессионального макроцикла и трудового пути. Субсистемный уровень анализа ориентирован на дальнейшую конкретизацию и уточнения психологических закономерностей профессионализации личности.

Как показано в наших исследованиях [5], профессиональное развитие в процессе решения профессиональных задач в рамках конкретных стадий происходит циклически. Мы называем эти виды циклов профессиональными микроциклами.

Несмотря на различия в решаемых профессиональных задачах, микроциклы имеют принципиально одинаковую структуру. Микроцикл начинается с попытки использовать имеющиеся у субъекта труда ресурсы для решения новой задачи. Чаще всего их бывает недостаточно и поэтому субъект приступает к выработке адекватных новой профессиональной задаче средств ее решения. На третьем этапе микроцикла осуществляется решение соответствующей профессиональной задачи. Затем происходит свертывание сформированных средств и включение их в потенциальные ресурсные возможности субъекта труда. На заключительном этапе профессионального микроцикла актуализируется готовность субъекта труда к решению следующей профессиональной задачи.

Понятийный аппарат, используемый для анализа на каждой стадии (профессионального микроцикла) соответствует содержанию решаемой профессиональной задачи. Например, для стадии профессионального обучения характерны следующие понятия: учебно-важные качества, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная обученность и обучаемость, учебная мотивация, готовность к профессиональной деятельности и т.д. Для стадии самостоятельной деятельности характерно использование несколько иных понятий: профессионально важные качества, профессионализм, профессиональная компетентность, профессиональная адаптация, профессиональная эффективность, профессиональная мотивация и профессиональная деятельность и т.д.

Временные параметры, используемые на каждой стадии, также специфичны и соответствуют содержанию решаемой профессиональной задачи. Так, в рамках анализа микроцикла профессиональной подготовки используются такие единицы профессионального возраста как курс, семестр, а в рамках самостоятельной профессиональной деятельности - общий трудовой стаж и профессиональный стаж.

Подводя итог проведенному выше анализу, отметим, что предложенная структурно-уровневая концепция профессионализации, учитывающая цикличность данного процесса, позволяет преодолеть

существующие противоречия в онтогенетических и профессионалогенетических подходах к пониманию профессионального становления. Данная концепция может стать методологической основой для разработки адекватной концепции периодизации профессионального становления и реализации личности, которая бы учитывала и профессиональный, и хронологический возраст субъекта труда, а также интересы и теоретиков, и практиков.

Библиографический список.

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. [Текст] / Б. Г. Ананьев. - М., 1980. - Т. 1. - 230 с.
2. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития [Текст] / Д. Н. Завалишина. - М.: Институт психологии РАН, 2005. - 376 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 509 с.
4. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. - М.: Знание, 1999. - 184 с.
6. Плотницкий, Ю. М. Модели социальных процессов [Текст] / Ю. М. Плотницкий; изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Логос, 2001. - 296 с.
7. Поваренков, Ю. П. Психологический анализ процесса профессионализации [Текст] / Ю. П. Поваренков // Психологические закономерности профессионализации. - Ярославль, 1991. - С. 95-109.
8. Поваренков, Ю. П. Диалектика становления профессионала [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. - 1999. - № 1. - С. 19-38.
9. Поваренков, Ю. П. Психологическая характеристика содержания профессионального развития и его видов [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. - 2009. - № 25. - С. 61-69.
10. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Саратов: СГСЭУ, 2013. - 322 с.
11. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. - 4-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1986. - 1600 с.
12. Hall, D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond [Text] / D. T. Hall, P. H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. - 1995. - V. 35. - P. 64-75.
13. Super, D. E The psychology of career [Text] / D. E. Super. - N.Y.: Harper&Brothers, 1957. - 400 с.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 «Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества»

**К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ ПРОФЕССИОГРАММЫ
СПЕЦИАЛИСТА «ЗАМЕЩАЮЩИЙ РОДИТЕЛЬ» С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

Алдашева А.А.

д.пс.н., ведущий научный сотрудник ИП РАН (Россия, Москва)

Зеленова М.Е.

к.пс.н., научный сотрудник ИП РАН (Россия, Москва)

Рунец О.В.

аспирант ИП РАН (Россия, Москва)

В статье профессия «замещающий родитель» рассматривается с позиций системного подхода. С целью построения профессиограммы проанализированы теоретические и эмпирические работы, затрагивающие вопросы приемного родительства. Выделены основные индикаторы компетентности кандидатов в замещающие родители, учет которых необходим в практике отбора и профессиональной подготовки приемных семей.

The article profession 'substitute parent' is considered from the standpoint of a systemic approach. In order to build profессиограммы analyzed theoretical and empirical research that addresses issues of foster families. The basic indicators of the competence of candidates for foster parents, the account that is required in the practice of selection and training of foster families.

Ключевые слова

Приемная семья, дети-сироты, профессия «замещающий родитель», мотивация, психологическая и педагогическая компетентность, системный подход, профессиограмма, личностные особенности.

Foster family, foster child, the profession 'substitute parent', motivation, psychological and pedagogical competence, systematic approach profессиограммы, personality traits.

В течение последних десятилетий убеждение в том, что дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей должны воспитываться в семье, стало основой государственных социальных программ, направленных на решение проблемы сиротства. Помещение сирот в профессиональные приемные семьи, где родители имеют необходимые навыки и опыт ухода за детьми (в т.ч. детьми-инвалидами), получая фиксированную плату за свою заботу, предполагает разрешение многих проблем, связанных с воспитанием детей-сирот в России. В настоящее время государство материально и информационно поддерживает создание приемных семей, проводятся конференции по проблемам сиротства, привлекаются не государственные общественные организации, способствующие развитию института приемной семьи. На практике можно констатировать появление новой социомической профессии «замещающий родитель», что предполагает вычленение определенных критериев и требований к профессионалам данного профиля, а также необходимость учреждения системы подготовки будущих приемных родителей как квалифицированных специалистов [1].

Создание приемной семьи и успешность ее дальнейшего существования как открытой многокомпонентной системы, находящейся в состоянии подвижного равновесия, является сложным и многоуровневым процессом. Устойчивость приемной семьи и ее целостность как системного образования закладывается уже на этапе отбора кандидатов в замещающие родители, определяется множеством факторов и напрямую зависит от успешности адаптационного периода. Как известно, прохождение адаптационного периода, формирование и укрепление внутрисистемных связей, позволяет любой системе приобрести новые качества и способность к позитивному поступательному развитию в будущем. В ситуации, когда адаптационные трудности преодолеть не удастся, система утрачивает свою целостность. Она либо распадается, либо начинает функционировать на более низком уровне, приобретая все большее число деструктивных признаков.

I. Основные вопросы приемного родительства (отбор кандидатов, воспитание и развитие ребенка в замещающей семье, сопровождение приемных семей и т.д.) рассмотрены в работах многих ученых. Анализ исследований, посвященных созданию и функционированию приемных семей показал многообразие авторских подходов (социально-психологический, мультимодальный, экзистенциально-гуманистический, ресурсный и др.) к изучению данной проблемы [3; 4; 6]. При этом наблюдается разнонаправленность позиций и выделение преимущественно конкретных компонентов и подструктур при ее решении, что в значительной степени затрудняет понимание специфики деятельности приемного родителя. Отсутствует профессиограмма профессии «замещающий родитель», в которой представлен перечень требований и условий труда приемного родителя, а также

базирующаяся на этих требованиях ее составная часть - психограмма, позволяющая получить портрет успешного профессионала с позиции и в терминах психологии.

II. Обобщение имеющихся в литературе результатов эмпирических исследований позволило выделить некоторые социально-демографические и психологические характеристики людей, готовых взять на воспитание ребенка-сироту. Как правило, приемными родителями желают стать зрелые люди в возрасте 30-45 лет, имеющие высшее или среднее специальное образование. Что касается семейного статуса, то по данным одних исследователей среди кандидатов преобладают семейные пары, более половины, которых имеют родных детей, согласно другим, кандидаты - это в основном одинокие женщины (вдовы или разведенные), имеющие своих детей и родительскую семью, где в истории нередки случаи многодетности. В целом, опираясь на данные исследований, можно сказать, что успешность приемного родительства определяется, такими социально-демографическими факторами как: наличие в семье собственных взрослых детей; наличие собственного родительского опыта; ориентация родителей на выбор детей младшего возраста (неуспешные родители значимо чаще выбирают подростков) [2; 4; 6]. Что касается психологических составляющих, то анализ показал, что при отборе кандидатов и формировании замещающих семей необходимо учитывать следующие большие группы переменных: мотивы приема ребенка в семью и ценностные ориентации замещающих родителей; характеристики приемной семьи как малой социальной группы (особенности внутрисемейных взаимоотношений и взаимодействия с ближайшим окружением и социумом); личностные характеристики приемных родителей. При этом выделение и диагностика отдельных психологических признаков на практике характеризуется большим многообразием конкретных методик и приемов, используемых разными авторами [4; 5; 6]. В целом, успешные и неуспешные приемные родители отличаются некоторыми личностными особенностями, отношением к ошибкам детей, характером переживания собственного опыта детско-родительских отношений, предпочтением методов воспитания, способами разрешения проблемных ситуаций.

III. В ходе исследований получен ряд фактов, являющихся важными индикаторами возможного появления нежелательных последствий в формируемых семьях. Данные факты требуют дополнительного осмысления и учета при построении профессиограммы, а также при разработке обучающих курсов и учебных программ. Установлено, что у кандидатов в замещающие родители по сравнению с обычными семьями: значимо ниже уровень удовлетворенности разными сферами жизни; ниже рефлексивность (особенно в сфере профессиональной деятельности); опрос экспертов показал, что обследованные кандидаты в замещающие родители нуждаются в разнонаправленной психологической помощи (например, в связи с выходом из кризисной жизненной ситуации, необходимостью повышения родительских компетенций и т.д.); статистически зафиксирован преимущественный отказ приемных родителей от детей подросткового возраста [1; 2].

В целом, итоги рассмотрения литературы и данные собственных исследований позволяют утверждать, что решение проблем замещающего родительства на данном этапе невозможно без разработки единого стандарта для отбора и профессиональной подготовки специалистов-профессионалов этого вида социомической профессии «замещающий родитель». Работа над стандартом включает в себя построение профессиограммы специалиста данного профиля и должна быть произведена с опорой на основные положения и принципы системного подхода. Важное значение имеют вопросы диагностики и поддержания профессионального здоровья замещающих родителей. При обучении пристальное внимание следует уделять не только формированию необходимых родительских компетенций (педагогических умений и навыков, психологических знаний, лежащих в основе помогающего поведения и др.), но и работе с различными аспектами Я-концепции, формированию осознанной профессиональной идентичности («образа Я профессионала»), культуры профессионального самопознания и саморазвития. Осознанная профессиональная позиция поможет приемным родителям лучше справляться с возникающими педагогическими и жизненными ситуациями.

Библиографический список.

1. Алдашева А. А. Опыт психологической подготовки к деятельности замещающих родителей / А. А. Алдашева, В. Е. Иноземцева // Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, М. А. Холодная. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 194-212.
2. Котова Т. Е. Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству. Автореф. дис...канд. психол. наук. Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова. - 27 с.

3. Куфтяк Е. В. Приемная семья: особенности подбора и адаптации: методическое пособие для специалистов служб сопровождения семьи / Е. В. Куфтяк, И. В. Тихонова. - 2-е изд., доп. - Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2008. - 91 с.
4. Махнач А. В. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: практическое руководство / А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 218 с.
5. Николаева Е. И. Особенности личностных характеристик детей и родителей в эффективных и неэффективных приемных семьях / Е. И. Николаева, О. Г. Япарова // Вопросы психологии. 2007, №.6. С. 37-43.
6. Ослон Н. В. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья: монография / В.Н. Ослон. - М.: Генезис, 2006. - 368 с.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 15-06-10508 а)

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ВЫБОРЕ АБИТУРИЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Алексеева Е.В.

к.пс.н., доцент кафедры психологии развития и образования
РГПУ (Россия, Санкт-Петербург)

В статье представлен анализ условий для компетентного выбора педагогической специальности и проблем, связанных с недостаточной психологической готовностью абитуриентов к профессиональной педагогической деятельности.

The article presents the analysis of the conditions for the competent choice of the teaching profession and the problems associated with a lack of psychological readiness of students for professional practice as a teacher

Ключевые слова

Выбор профессии, педагогическое образование, мотивация, психологическая готовность к профессиональной деятельности.

Profession choice, teacher education, motivation, psychological readiness for professional activity.

Не секрет, что престиж педагогической профессии давно оставляет желать лучшего. Этому способствует и трудность деятельности, и проблемность современных школьников, и относительно невысокая (по сравнению с бизнесом) заработная плата, а в последнее время, как это ни грустно, и отношение государственных органов к профессиональному педагогическому образованию. Поэтому, подавая документы в педагогический ВУЗ, абитуриенты далеко не всегда отождествляют выбор конкретного учебного заведения с выбором будущей профессии.

Одним из первичных оснований профессионального выбора является его мотивация. Чаще всего, причинами, побудившими абитуриентов сделать выбор в пользу обучения в педагогическом вузе, являются:

- интерес к определенной предметной области и меньший конкурс, чем в классический университет;
- престижность конкретного вуза в городе и в стране, его государственный статус;
- доступность поступления на некоторые факультеты и специальности (направления) обучения;
- удобство расположения по отношению к месту жительства или наличие подходящей компании для предстоящей учебы;
- и, наконец, далеко не в первую очередь, направленность на педагогическую деятельность.

Мы предложили студентам 1-х курсов нескольких факультетов, обучающихся по направлению (специальности) «Педагогическое образование» написать своеобразное профориентационное сочинение. Только треть студентов в качестве будущей профессии называют профессию педагога, непедagogическую профессию, но связанную с той же областью науки, искусства или производства, что и получаемая специальность - 15%, другую (конкретную) профессию, не имеющую ничего общего с профилем обучения - 6,7%, и ответ «не знаю, не определился» дали около 45% опрошенных.

Наиболее частыми причинами подобной «неопределенности», по мнению студентов являются:

- я не разобрался в себе, своих интересах (они слишком разнообразны) и в том, чего я действительно хочу в жизни;
- я не уверен в правильности сделанного выбора;
- планировал поступить в другой вуз, но не прошел по конкурсу, а здесь обучение той же предметной (научной) области.

И здесь, наверное, имеет смысл сказать еще об одной важной составляющей выбора - психологической готовности к профессиональной деятельности. Готовность к деятельности можно рассматривать как «готовность к жизненной практике в целом, к вхождению в новую среду, к самореализации в творческой деятельности, к переносу знаний и способов деятельности из одной сферы в другую, к деятельности в новых, постоянно изменяющихся условиях, к адекватной самооценке» [4], т.е. как своеобразную психологическую компетентность в ситуации выбора.

По мнению О. М. Краснорядцевой, психологическая готовность к профессиональной деятельности «проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации» [1].

Если приложить эти положения к абитуриенту педагогического Вуза, то в идеале получилось бы следующее:

- его школьный опыт (как учащегося) был позитивным; возможно, на его пути встретился настоящий учитель, который смог увлечь его не только соответствующей областью знаний, но и важностью педагогической деятельности для общества в целом и необходимостью наличия компетентных профессионалов для помощи и поддержки в становлении, развитии и образовании конкретного ребенка в частности;
- он осознает «плюсы» и «минусы» профессиональной деятельности, ему понятны и им приняты ограничения, которые накладывает на профессионала педагогическая деятельность, он испытывает положительные эмоции в связи со своим профессиональным выбором;
- он готов максимально включиться в образовательный процесс, получать соответствующие знания и развивать в себе качества, необходимые профессиональному педагогу, разделяет гуманистические ценности и т.д.

Фактически же, поступая в вуз, молодые люди выбирают не профессию, а образовательно-профессиональное поле. В этом есть и свои «плюсы», т.к. вариативность образования, присущая нынешней многоуровневой системе, позволяет при переходе на следующий уровень образования (и, предположительно, более высокий уровень зрелости и ответственности) уточнить либо сместить акценты профессионального выбора или расширить свою профессиональную компетентность. Однако происходит это далеко не всегда. И главным «минусом» здесь является ослабление необходимости осознания сделанного шага, с доминированием поступления в ВУЗ как самооценки. Высшее образование в этом случае теряет для абитуриента / студента смысл профессионального становления и воспринимается лишь как деятельность (необходимость) по приобретению определенного статуса. По мнению Е.И.Рогова, это «снижает вариативность образования, уменьшает активность субъектов образовательного процесса, парализует творческие начинания, деформируют мотивационную сферу» [3].

Педагогическая профессия (так же, как и профессия психолога, врача) относится к числу таких областей деятельности, где личностные факторы оказывают сильнейшее влияние на всех этапах профессионализации - выбор профессии, освоение, профессиональные пробы, реализация профессиональных знаний и самореализация в профессии. Ужасно жаль, когда успешные (по внешним основаниям) студенты после прохождения активной педагогической практики говорят: «Практика была очень полезна, она помогла мне понять, что я никогда не стану работать учителем». И самые главные причины - несоответствие личностных особенностей и требований профессиональной деятельности, неучтенное при поступлении в ВУЗ и, увы, нескорректированное в процессе обучения.

Актуализировать личностную ответственность в ситуации выбора и освоения профессии можно разными путями:

- во-первых, прорабатывать ценностно-смысловые составляющие выбора профессии в процессе профориентационной работы с выпускниками в школах;

- во-вторых, включить в перечень необходимых условий поступления в педагогический вуз элементов профотбора (собеседование, анкетирование, тестирование и т.п.) с целью зачисления на бюджетные места наиболее мотивированных и личностно готовых к освоению соответствующего профиля абитуриентов, а не только тех, кто достиг наибольших академических успехов в освоении общеобразовательных школьных программ;

- в третьих, изменить концепцию подготовки в педагогических вузах в сторону создания профессионально развивающего пространства, способствующего становлению личностных, профессионально важных качеств будущего педагога и задающего индивидуальную траекторию личностного роста студента, с одной стороны, а с другой, обеспечение большей практико-ориентированности профессиональной подготовки [2], т.е. социальной, методической и психологической составляющих первичной профессионализации.

Библиографический список.

1. Краснорядцева, О. М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности: учебное пособие [Текст] / О. М. Краснорядцева - Барнаул: БГПУ, 1998. - 112 с..
2. Регуш, Л. А. Практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагогов [Текст] / Л. А. Регуш, А. А. Реан, Е. И. Рогов // Вестник практической психологии образования. - 2007. - №1. - С. 39-42.
3. Рогов, Е. И. Психологическая подготовка педагога - основа профессионализации личности [Текст] / Е. И. Рогов - http://www.rusnauka.com/12_EN_2008/Psihologia/31113.doc.htm#_ftn1
4. Синьковская, Т. А. Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения [Текст] / Т. А. Синьковская // Международный конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2003») 16-20 ноября 2003 г., - М. - 2003. / <http://www.ito.su/2003/I/1/I-1-2969.html>

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Ахунова И.Г.

ст. преп., Филиал РСГУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Савина Е.А.

ст. преп., Филиал РСГУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

В статье затрагивается проблема изучения мотивационно-потребностной сферы личности и эмоционального выгорания. Приводятся данные эмпирического исследования и взаимосвязей этих переменных у медицинских работников.

The article addresses the issue of studying the need-motivational sphere of personality and emotional burnout. The data of empirical research and the relationship of these variables in health care workers.

Ключевые слова

Мотивы, потребности, эмоциональное выгорание, взаимосвязь, профилактика.

Motivation, needs, emotional burnout, relationship, prevention.

Мотивационно-потребностная сфера личности представляет собой аспекты личности и личностные состояния, которые побуждают ее к действию, вызывают активность субъекта с определенной целью. Несоответствие мотивов трудовой деятельности, отсутствие возможности реализации значимых для сотрудников потребностей в процессе трудовой деятельности, ведет к снижению эффективности работы и развитию синдрома эмоционального выгорания [7]. Изучение мотивационно-потребностной сферы личности уже давно представляет огромный интерес для ученых всего мира. В нашей стране вопросами этой проблемы занимались В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон. Большой вклад в проблематику исследования внесли зарубежные специалисты: Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Х. Мюррей и др.

Изучение различных аспектов эмоционального выгорания не теряет своей актуальности, несмотря на уже накопленный массив полученных результатов исследований, поскольку не уменьшаются профессиональные требования к субъектам разных видов деятельности, не снижается

темп жизни, что приводит к истощению энергии работников [2]. Специфика синдрома, особенности его проявления и развития изучались многими авторами и описаны в различных теориях (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, К. Маслач, В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская) и с разных позиций. Эмоциональное выгорание медицинских работников является важнейшей проблемой в сфере управления здравоохранением, так как развитие данного синдрома у сотрудников, оказывает влияние на качество и культуру оказания медицинской помощи населению. Немаловажное значение в профилактике эмоционального выгорания может нести понимание ведущих мотивов деятельности, сотрудников учреждений здравоохранения. В связи с чем, появляется необходимость изучения, разработки и адаптации новых методов профилактики эмоционального выгорания, с учетом мотивационно-потребностной сферы личности медицинских работников [1].

Целью исследования было: установить взаимосвязь мотивационно-потребностной сферы личности и эмоционального выгорания у медицинских работников. В работе использовались следующие методики: опросник выявления эмоционального выгорания МВИ (К. Маслач, С. Джексон); мотивационный профиль личности (Ш. Ричи и П. Мартин); методика для диагностики актуальных потребностей личности (А.В. Капцов). Исследование осуществлялось на базе Государственного учреждения «Республиканский научно-практический центр медицинской экспертизы и реабилитации» (ГУ «РНПЦ МЭиР») в г. Минск. В исследовании принимали участие медицинские работники (медсестры и терапевты): со стажем работы от 1 до 3 лет в количестве 30 человек; со стажем работы от 5 до 10 лет в количестве 30 человек.

В ходе эмпирического исследования были изучены мотивационно-потребностная сфера и эмоциональное выгорание медицинских работников. В ходе корреляционного анализа установлены следующие взаимосвязи. Чем важнее для медицинских работников хороший заработок и материальное вознаграждение, тем ниже у них показатель редукции профессиональных достижений. И наоборот, чем выше показатель редукции профессиональных достижений, тем менее значим для медицинских работников мотив материального вознаграждения ($R=-0,3$; $p<0,01$). Чем выше медицинские работники оценивают значимость хороших условий трудовой деятельности, тем выше у них показатель деперсонализации ($R=0,5$; $p<0,01$) и эмоционального истощения ($R=0,2$; $p<0,04$). Показатель редукция профессиональных достижений, напротив, выше у тех испытуемых, у которых хорошие условия труда не являются значимым мотивом профессиональной деятельности, и наоборот, чем выше значение хороших условий труда, тем меньше вероятность проявления редукции профессиональных достижений ($R=-0,2$; $p<0,01$). Чем выше значение четкого структурирования работы, тем выше показатель деперсонализации у медицинских работников ($R=0,6$; $p<0,01$).

Значимость социальных контактов и общения на работе взаимосвязаны с высоким показателем редукции профессиональных достижений у медицинских работников ($R=0,2$; $p<0,01$). Чем выше для медицинских работников значение долгосрочных стабильных взаимоотношений, тем ниже степень эмоционального истощения, и наоборот, высокие показатели эмоционального истощения, характерны для испытуемых с низким значением мотива долгосрочных стабильных отношений ($R=-0,3$; $p<0,01$). Чем выше показатели мотива к руководству и власти, тем ниже степень проявления эмоционального истощения ($R=-0,4$; $p<0,01$) и деперсонализации ($R=-0,4$; $p<0,01$) у медицинских работников.

Таблица 1.

Результаты расчета ранговой корреляции Спирмена

Мотивационно-потребностная сфера - синдром эмоционального выгорания	N	Корреляция Спирмена (R)	p-level	Сила связи	Направление связи
Высокая з/п и материальное вознаграждение - редукция профессиональных достижений	660	-0,384	0,01	Сильная	Отрицательная
Хорошие условия работы - эмоциональное истощение	660	0,256	0,04	Умеренная	Положительная
Хорошие условия работы - деперсонализация	660	0,595	0,01	Сильная	Положительная
Хорошие условия работы - редукция профессиональных достижений	660	-0,285	0,01	Сильная	Отрицательная

Четкое структурирование работы - деперсонализация	660	0,639	0,00	Сильная	Положительная
Социальные контакты - редукция профессиональных достижений	660	0,284	0,01	Сильная	Положительная
Долгосрочные стабильные взаимоотношения - эмоциональное истощение	60	-0,342	0,01	Сильная	Отрицательная
Руководство и власть - эмоциональное истощение	660	-0,428	0,01	Сильная	Отрицательная
Руководство и власть - деперсонализация	660	-0,482	0,01	Сильная	Отрицательная

В таблице 2 приведены результаты расчета ранговой корреляции Спирмена показателей актуальных потребностей личности и эмоционального выгорания.

Таблица 2.

Результаты расчета ранговой корреляции Спирмена

Актуальные потребности - синдром эмоционального выгорания	N	Корреляция Спирмена (R)	p-level	Сила связи	Направление связи
Креативность, открытость для новых идей - эмоциональное истощение	660	-0,483	0,01	Сильная	Отрицательная
Креативность, открытость для новых идей - деперсонализация	660	-0,444	0,01	Сильная	Отрицательная
Разнообразие - редукция профессиональных достижений	660	-0,317	0,01	Сильная	Отрицательная
Развитие и совершенствование - редукция профессиональных достижений	660	0,492	0,01	Сильная	Положительная

Данные таблицы показывают, что высокие показатели удовлетворенности потребности в креативности и открытости для новых идей, в большей степени характерны для медицинских работников с менее выраженной степенью проявления синдромов эмоционального выгорания: эмоциональное истощение ($R=-0,3$; $p<0,01$); деперсонализация ($R=-0,4$; $p<0,01$). Чем выше значения синдрома редукции профессиональных достижений, тем ниже показатели удовлетворенности потребности в разнообразии у медицинских работников. ($R=-0,4$; $p<0,01$), и наоборот, высокие показатели удовлетворенности потребности в разнообразии, взаимосвязаны с низкими значениями редукции профессиональных достижений, при этом важно помнить, что чем выше значение по данной шкале, тем меньше степень проявления данного синдрома. Чем выше показатели удовлетворенности потребности в развитии и совершенствовании, тем выше показатели синдрома редукции профессиональных достижений у медицинских работников. Учитывая реверсивную направленность значений данной шкалы стоит отметить, что удовлетворенность потребности в развитии и самосовершенствовании, в большей степени характерна для испытуемых, удовлетворенных собой как личностью и как профессионалом. У них отсутствует тенденция к негативной оценке своей компетентности, продуктивности и профессиональной мотивации.

Таким образом, установлено, что низкая степень проявления синдрома эмоционального выгорания характерна для испытуемых, у которых значимыми являются мотивы высокой заработной платы, хороших условий труда, долгосрочных и стабильных взаимоотношений, а также, мотива к руководству и власти. Высокие показатели удовлетворенности потребностей в разнообразии, креативности и открытости, так же взаимосвязаны с низкими показателями проявления синдрома. В частности, с такими проявлениями эмоционального выгорания как переживание сниженного эмоционального тонуса, психическая истощаемость и утрата интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущение «пресыщенности» работой, неудовлетворенностью жизнью, эмоциональном

отстранении, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания.

Полученные результаты дают основание заключить, что гипотеза настоящего исследования подтвердилась. На основе полученных результатов, была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию синдрома эмоционального выгорания.

Библиографический список.

1. Агапова, М.В. Социально-психологические аспекты эмоционального выгорания и самоактуализации личности: автореф. ... дис. к-та псих. наук: 19.00.05 / М.В. Агапова; Ярославский гос. ун-т. - Ярославль, 2005. - 34 с.
2. Асеева, И.Н. Возможные пути преодоления и профилактики синдрома эмоционального выгорания / И.Н. Асеева // Современные проблемы психологии. Сб. науч. трудов молодых ученых, аспирантов, соискателей и студентов. - Самара: Изд-во СГТТУ, 2005. - С. 123-129.
3. Анохина, С.А. Динамика развития стрессоустойчивости / С.А. Анохина // Вестник Санкт-Петербургского ун-та МВД России. - 2007. - № 2. - С. 130-136.
4. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. - СПб.: Речь, 2005. - 272 с.
5. Емельяненко, А.В. Особенности синдрома «эмоционального выгорания» личности специалистов различных профессий системы «человек-человек» / А.В. Емельяненко // Интеграция образования и науки на основе научно-образовательного центра: материалы Всероссийской науч.-практ. конф., Ульяновск, 15-16 дек. 2005 г. - С. 106-110.
6. Лавриненко, А.С. Стресс на рабочем месте и профессиональное выгорание / А.С. Лавриненко // Социальная работа: научно-популярный журнал. - 2011. - № 1. - С. 46-48.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - СПб.: Питер. 2006. - 860 с.
- Леонтьев, Д.А. Современная психология мотивации / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2002. - 343 с.

УДК 159.91

РАЗВИТИЕ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ

Ахунова И.Г.

ст. преп., Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Чирко Ю.В.

Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

В статье освещается проблема исследования нервно-психической устойчивости и толерантности к неопределенности у военных летчиков с разным стажем службы. Приводятся данные эмпирического и статистического анализа данных переменных до и после проведения составленной коррекционно-развивающей программы.

Annotation. The article highlights the problem of investigating neuro-psychological stability and tolerance to uncertainty among military pilots with different experience of life. The data of empirical and statistical analysis of these variables before and after the prepared correctional and development program.

Ключевые слова

Нервно-психическая устойчивость, толерантность к неопределенности, психическое здоровье, морально-психологическое состояние.

Neuro-psychological stability, uncertainty avoidance, mental health, moral and psychological state.

Военная служба неизбежно сопровождается значительными психическими и физическими нагрузками. Актуальность темы заключается в том, что по сей день, в армии России увеличиваются требования к нервно-психической устойчивости военнослужащих, растут нагрузки, что также влияет на психическое здоровье военнослужащих. Добавляется ряд таких факторов как изменение ритма жизни, разлука с домом и семьей, уставной распорядок дня, регламентированный режим поведения, необходимость подчиняться. Психически здоровым считается военнослужащий умственно развитый, достаточно внутренне уравновешенный, способный овладеть воинской специальностью, находиться в организованном воинском коллективе и переносить повышенные психические и физические нагрузки без последствий для своего здоровья [6]. Проблема морально-психологического состояния, конечно же, зависит от нервно-психической устойчивости. Нервно-психическая устойчивость оценивает склонность к срывам нервной системы при значительном психическом и физическом напряжении, что наиболее характерно для периодов кардинальной смены условий деятельности, в

том числе и к экстремальным ситуациям и непосредственно связано с феноменом «толерантности к неопределенности», который можно объяснить как способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью [3; 8]. Дальняя авиация всегда отличалась высокими требованиями к психическому здоровью военнослужащих, поэтому возникает интерес и необходимость изучения толерантности к неопределенности и нервно-психической устойчивости военных летчиков. Исследованием нервно-психической устойчивости занимались такие ученые как: Л.М. Аболин, М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко, Т. Рибо, Е.А. Милеряна, С.М. Оя, О.А. Черниковой, Н.А. Аминова, В.М. Смирнов, А.И. Трохачев, Я. Рейковский. Изучением толерантности к неопределенности занимались Э. Френкель-Брунsvик, Т. Адорно, Д. Макклеин.

Целью исследования было: сравнить толерантность к неопределенности и нервно-психическую устойчивость у военных летчиков. В работе использованы следующие методы: психологическое тестирование (методика «Опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой, методика «Прогноз»; (количественно-качественный анализ, U - критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что военные летчики со стажем от 0 до 3 лет, получили следующие результаты: высокая группа нервно-психической устойчивости выявлена у 3 военных, хорошая группа - у 10, удовлетворительная - у 11 и неудовлетворительная - у 8 летчиков. Исследование нервно-психической устойчивости у военных летчиков со стажем службы свыше 10 лет показало следующие результаты: высокая группа нервно-психической устойчивости выявлена у 3 военных, хорошая группа - у 13, удовлетворительная - у 2, неудовлетворительная не была выявлена ни у кого. В результате исследования толерантности к неопределенности у военных летчиков со стажем службы от 0 до 3 лет были выявлены следующие показатели: высокий уровень толерантности к неопределенности выявлен у 10 летчиков, средний уровень - у 22, а низкий не был выявлен ни у кого. Военные летчики со стажем службы свыше 10 лет имеют показатели: высокий уровень толерантности к неопределенности имеют 2 человека, средний уровень - 15, низкий уровень выявлен у 1 военнослужащего.

В результате статистического анализа было выявлено, что военные летчики со стажем работы от 0 до 3 лет отличаются более высоким уровнем толерантности к неопределенности, по сравнению с военными летчиками со стажем работы более 10 лет ($U=126,00$, при $p \leq 0,001$). Это означает, что военные летчики с более высоким стажем профессиональной деятельности менее толерантны к неопределенным ситуациям и склонны воспринимать их как психотравмирующие.

По результатам исследования была составлена и проведена коррекционно-развивающая программа, после чего были получены следующие данные: у экспериментальной группы преобладает хорошая и удовлетворительная группа нервно-психической устойчивости, в контрольной группе тоже произошли изменения, но не такие существенные. До коррекционно-развивающей работы значимых различий в нервно-психической устойчивости между контрольной и экспериментальной группой выявлено не было. Сравнительный анализ показал, что у военных летчиков экспериментальной группы показатели нервно-психической устойчивости значимо ниже, а уровень значимо выше по сравнению с военными летчиками контрольной группы ($U=11,50$, $p \leq 0,05$). Так же, сравнительный анализ показал, что у военных летчиков экспериментальной группы уровень нервно-психической устойчивости значимо повысился после коррекционно-развивающей работы ($V = 0,00$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, в ходе нашего исследования гипотезы о том, что 1) существуют различия в уровнях толерантности к неопределенности и нервно-психической устойчивости у военных летчиков с разным стажем службы, 2) проведение коррекционно-развивающей программы повысит нервно-психическую устойчивость у военных летчиков, подтвердились.

Библиографический список.

1. Алишев, Б.С. Психика и преодоление неопределенности / Б.С. Алишев // Психология: Журн. Высш. Шк. Экономики. - 2009. - Т. 6, № 3. - С. 3-26.
2. Бардиер, Г.Л. Социальная психология толерантности / Г.Л. Бардиер. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. - 120 с.
3. Берг, Т.Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления / Т.Н. Берг // Владивосток: Мор. Гос. Ун-т, 2005. - 63 с.
4. Булка, А.П. Система организации психологических мероприятий в вооруженных силах Российской Федерации / А.П. Булка // автореф. дис. д-ра мед. наук ФГБОУ ВПО «Военно-

медицинская академия имени С.М. Кирова» МО РФ. СПб., 2011. - С. 325.

5. Евдокимов, В.И. О психопрофилактике психогенно обусловленных расстройств у авиационных специалистов / В.И. Евдокимов // Военно-медицинский журнал. - 2007. - №7. - С. 62-65.

6. Караяни, А.Г. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников // учебно-методическое пособие. - СПб.: Питер, 2006. — 480 с.

7. Корнилова, Т.В. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. / Т.В. Корнилова. - М.: Смысл, 2010. - 360 с.

Пономаренко, В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии / В.А. Пономаренко. - Красноярск: Поликом, 2006. - 629 с.

УДК 159.9

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И УРГЕНТНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ У СПОРТСМЕНОВ

Ачинович Т.И.

ст. преп., Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Веремейчик Н.Г.

Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Направленность спорта на достижение предельно высоких результатов предполагает необходимость предотвращения физических и психических перегрузок у спортсменов. В связи с этим исследование перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов представляется весьма актуальным. В исследовании выявлена взаимосвязь перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов, проанализированы различия в проявлении перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов циклических и игровых видов спорта. Полученные результаты могут быть использованы для разработки коррекционных программ с целью повышения эффективности тренировочного и соревновательного процесса спортсменов.

The focus of the sport to achieve very good results suggests the need to prevent physical and mental overload in athletes. In this regard, the study of perfectionism and urgent according to the athletes is very important. The study found the relationship of perfectionism and urgent according to the athletes, analyze the differences in the manifestation of perfectionism and urgent depending sportsmen of cyclic kinds of sports and games. The results can be used to develop intervention programs to improve the effectiveness of training and competitive athletes.

Ключевые слова

Перфекционизм, ургентная зависимость, спортсмены циклических видов спорта, спортсмены игровых видов спорта.

Perfectionism, urgent dependence, cyclic sports sportsmen, athletes playing sports.

Современный спорт предполагает постоянное совершенствование мастерства, стремление к победе и высокому уровню достижений в условиях жесткой конкуренции.

Направленность спорта на достижение предельно высоких результатов привлекает внимание исследователей к феномену перфекционизма. Перфекционизм в психологии - это стремление к безупречности, к совершенству, которое подразумевает завышенные стандарты выполнения действия в сочетании с тенденцией к чрезмерно критическим оценкам своего поведения, склонность следовать завышенным стандартам деятельности и выдвигать к собственной личности чрезмерно высокие требования [1].

Вместе с тем, у спортсменов, которые стремятся достичь совершенства в достаточно короткие сроки, формируется ургентная зависимость. Они игнорируют прошлое, не извлекают из него опыта, откладывают на будущее реализацию своих целей и желаний. В целом, почти все спортсмены в большей степени ориентированы на настоящее, роль прошлого в их жизни невелика, а будущее не вполне определено. Состояние постоянной нехватки времени, страх «не успеть» и фрустрация физиологических потребностей - это неполный список последствий «гонки за временем». Постепенно спортсмены втягиваются в эту ситуацию, начинает проявлять реакции, близкие к патологическим, появляется ургентная зависимость. В связи с этим, исследование перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов, представляется весьма актуальным.

Перфекционизм - это тенденция устанавливать чрезмерно высокие стандарты для себя, невозможность почувствовать удовлетворенность от проделанной работы, мышление в терминах «все или ничего» [2].

Перфекционизм, как любой психологический феномен, имеет свою структуру. На данный

момент, окончательная структура перфекционизма не определена, но более полно она описана в работах зарубежных ученых П. Хьюитта и Г. Флетта. Они обнаружили и описали следующие составляющие перфекционизма: перфекционизм, ориентированный на себя; перфекционизм, ориентированный на других; социально предписанный перфекционизм.

Перфекционизм, ориентированный на себя предполагает наличие высоких личных стандартов, склонность сосредотачиваться на цели, внутреннюю мотивацию самосовершенствования, тенденцию ставить перед собой труднодоступные цели и готовность прикладывать усилия ради их достижения; повышенную самокритичность. Выраженность этой составляющей перфекционизма может переходить в чрезмерное самоисследование и самообвинение.

Перфекционизм, ориентированный на других, предполагает наличие высоких стандартов, которые человек устанавливает для других, требовательность по отношению к окружающим, нетерпимость, нежелание прощать ошибки и несовершенство других людей.

Социально предписанный перфекционизм - это убежденность личности в том, что другие люди имеют относительно него чрезвычайно высокие ожидания, которым очень трудно, если вообще возможно, соответствовать; но данная личность должна соответствовать стандартам, чтобы получить одобрение и избежать негативной оценки [3].

Выделяется здоровый и невротический перфекционизм. Здоровый перфекционизм - когда человек получает удовольствие от тщательно выполненной работы и от достижения самой «высокой планки» в делах и в жизни, проявляет высокую работоспособность, лидерские качества, активность, имеет мотивацию для достижения цели. При этом человек остается способным принять факт наличия границы личностного или ситуативного совершенства. При невротическом перфекционизме желание стать еще лучше становится навязчивой идеей, поэтому человек всегда недоволен, бесконечно винит себя в невозможности достичь желаемого идеала, страдает от недостатка уверенности в себе, думает, что он хуже, чем окружающие. Если здоровый перфекционизм заключается в убеждении, что наилучшего результата можно и нужно достичь, то при невротическом перфекционизме возникает убеждение, что несовершенный результат работы неприемлем. В результате стремление за идеалом превращается в самоистязание. При неправильном соотношении перфекционистских тенденций возникает опасность формирования именно невротического перфекционизма, поэтому нужно научиться определяться с приоритетами, не тратить лишних усилий на незначительное, не быть придирчивыми к себе в мелочах, применив стремление быть совершенными в важных сферах своей жизни.

Ургентная зависимость - это вид зависимости, который выражается в субъективном ощущении постоянной нехватки времени и страхе «не успеть». У человека возникает желание контролировать время, осознание невозможности подчинить себе ход событий. Все профессиональные обязанности выполняются в ущерб удовлетворению потребностей в отдыхе и межличностных отношениях; теряется способность радоваться жизни в настоящем, появляется «зацикленность» на задачах будущего или неудачах прошлого; игнорируется прошлое, вытесняется в бессознательное эмоционально насыщенные переживания; возникает страх будущего. Стремление откладывать на будущее, обычно неопределенное, реализацию своих целей и желаний в сочетании с чувством того, что время уходит [4].

Цель данного исследования - изучение уровней перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов. В качестве объекта исследования рассматривался перфекционизм, в качестве предмета исследования - перфекционизм и ургентная зависимость у спортсменов. Основной гипотезой исследования послужило предположение о том, что существует взаимосвязь перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов. Частной гипотезой исследования послужило предположение о наличии различий в проявлении перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов разных видов спорта. Методологическая основа исследования: субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн); теоретические положения о развитии личности и личностных регуляторах достижений в спорте (Н.А. Батулин, Е.П. Ильин, Ю.А. Коломийцев, Б. Кретти, Р.А. Пилюян, А.М. Прихожан, А.В. Родионов, В.С. Ротенберг, В.И. Степанский.); концепции перфекционизма (К. Дабровский, Л. Сильверман, Г. Флетт, Д. Хамачек, П. Хьюитт).

Для диагностики уровня перфекционизма использовалась многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта. Для изучения уровня ургентной зависимости использовалась методика «Индекс ургентной аддикции» Н. Тасси. В исследовании приняли участие 70 человек, из них 35 спортсменов игровых видов спорта (50% от общей выборки) и 35 спортсменов циклических видов спорта (50% от общей выборки) в возрасте от 16 до 18 лет. Все респонденты имеют спортивные

разряды и звания, являются финалистами и призерами международных и республиканских соревнований.

В результате эмпирического исследования спортсменов получены следующие результаты: по перфекционизму, ориентированному на себя: у 32 человек (45%) - это высокий уровень, 32 человека (45%) - средний уровень, 6 человек (10%) - низкий уровень. Перфекционизм, ориентированный на других: у 18 испытуемых (26%) высокий уровень, у 36 испытуемых (51%) - средний, у 16 человек (23%) - низкий уровень. Социально предписанный перфекционизм: у 18 человек (26%) высокий уровень, 43 респондентов (61,0%) - средний уровень, 9 человек (13%) - низкий уровень выраженности. У 24 человек (35%) - это высокий уровень перфекционизма, у 34 человека (48%) - средний уровень, 12 человек (17%) - низкий уровень.

По фактору ургентной аддикции работоголизм получены следующие показатели: у 12 человек (17%) - это высокий уровень, 45 человека (64%) - средний уровень, 13 человек (19%) - низкий уровень. По фактору личное время: у 1 испытуемого (2%) высокий уровень, у 59 испытуемых (84%) - средний, у 10 человек (14%) - низкий уровень. По фактору межличностные отношения: у 1 человек (2%) высокий уровень, 56 респондентов (79,0%) - средний уровень, 13 человек (19%) - низкий уровень. По фактору темп жизни: у 9 человек (13%) высокий уровень, 53 респондентов (75%) - средний уровень, 8 человек (12%) - низкий уровень выраженности. Высокий уровень ургентной аддикции выявлен в у 9 человек (13%), средний уровень - 24 человека (34%), низкий уровень - 37 человек (53%).

В результате эмпирического исследования была установлено, что средняя прямопропорциональная взаимосвязь существует между работоголизмом и перфекционизмом, ориентированным на себя ($R=0,6$ при $p<0,01$), работоголизмом и перфекционизмом, ориентированным на других ($R=0,5$ при $p<0,01$), работоголизмом и перфекционизмом (интерг.шк.) ($R=0,6$ при $p<0,01$), личным временем и перфекционизмом, ориентированным на себя ($R=0,5$ при $p<0,01$), личным временем и перфекционизмом (интерг.шк.) ($R=0,5$ при $p<0,01$), межличностными отношениями и перфекционизмом, ориентированным на себя ($R=0,5$ при $p<0,01$), темпом жизни и перфекционизмом, ориентированным на себя ($R=0,5$ при $p<0,01$), темпом жизни и перфекционизмом, ориентированным на других ($R=0,5$ при $p<0,01$), темпом жизни и перфекционизмом (интегр.шк.) ($R=0,5$ при $p<0,01$), ургентной аддикцией и перфекционизмом, ориентированным на себя ($R=0,6$ при $p<0,01$), ургентной аддикцией и перфекционизмом, ориентированным на других ($R=0,5$ при $p<0,01$), ургентной аддикцией и перфекционизмом (интерг.шк.) ($R=0,6$ при $p<0,01$).

Умеренная прямопропорциональная взаимосвязь существует между работоголизмом и социально предписанным перфекционизмом ($R=0,4$ при $p<0,01$), личным временем и перфекционизмом, ориентированным на других ($R=0,4$ при $p<0,01$), личным временем и социально предписанным перфекционизмом ($R=0,3$ при $p<0,01$), межличностными отношениями и перфекционизмом, ориентированным на других ($R=0,4$ при $p<0,01$), межличностными отношениями и социально предписанным перфекционизмом ($R=0,4$ при $p<0,01$), межличностными отношениями и перфекционизмом (интерг.шк.) ($R=0,4$ при $p<0,01$), темпом жизни и социально предписанным перфекционизмом ($R=0,4$ при $p<0,01$), ургентной аддикцией и социально предписанным перфекционизмом ($R=0,4$ при $p<0,01$).

Наличие чрезвычайно высоких стандартов, установленных респондентами для себя, влечет за собой патологическое стремление к работе, нарушающее нормальное функционирование личности. Чем больше испытуемые требовательны по отношению к окружающим, тем чаще они пребывают в состоянии постоянного осмысления задач, связанных с работой, в котором нет места другим мыслям и соображениям. Чем больше спортсмены стремятся быть совершенными, безупречными во всем, тем больше они жертвуют личным временем.

Чем больше респонденты сосредотачиваются на достижении поставленных целей, тем чаще они испытывают внутреннее беспокойство, раздражительность, недовольство собой и окружающими. Такие испытуемые часто отказываются от свободного времени, что может приводить к синдрому сгорания. В ситуациях выполнения все увеличивающихся и усложняющихся задач во все более короткие сроки эмоции растрчиваются на переживания недостатка времени, необходимого для того чтобы справиться с ними.

Чем больше испытуемые убеждены в том, что другие люди имеют относительно него чрезвычайно высокие ожидания, тем у них меньше времени для общения с близкими людьми. Чем больше спортсмены стремятся заслужить одобрение и приятие, избежать негативной оценки, тем больше они ощущают замедленность происходящего и желание ускорить темп событий, что может привести к нетерпимости в медлительности других.

Существует статистическая значимость различий у спортсменов игровых и циклических видов спорта по переменным: работоголизм ($U=334,5$ при $p<0,01$), личное время ($U=338,0$ при $p<0,01$), межличностные отношения ($U=356,5$ при $p<0,01$), темп жизни ($U=306,5$ при $p<0,01$), ургентная аддикция ($U=307,0$ при $p<0,01$), перфекционизм, ориентированный на других ($U=318,0$ при $p<0,01$), перфекционизм ($U=417,0$ при $p<0,05$).

Уровень работоголизма выше у спортсменов циклических видов спорта. Это говорит о том, что представители циклических видов спорта, в большей степени, чем спортсмены игровых видов, склонны к патологическому влечению к работе, нарушающему нормальное функционирование личности. Они чаще жертвуют личным временем ради выполнения профессиональных обязанностей, в ущерб своему отдыху и здоровью работает большее количество времени, чем это предусмотрено расписанием. Спорт для них становится самой жизнью.

Спортсмены циклических видов спорта, чаще спортсменов игровых видов, переживают состояние нехватки времени. Для спортсменов циклических видов спорта более характерны соматические нарушения, обусловленные большими нагрузками и переутомлением, чем для спортсменов игровых видов. Дисфункциональность в межличностных отношениях и постоянное пребывание в состоянии спешки более свойственна спортсменам циклических видов. Происходящее в размеренном, умеренном темпе вызывает у них негативную эмоциональную реакцию.

Стремление быть совершенным, безупречным во всем и чрезвычайно высокие стандарты, установленные для других, требовательность по отношению к окружающим, нетерпимость, нежелание прощать ошибки, несовершенство также больше распространено у представителей циклических видов спорта.

Таким образом, выдвинутые гипотезы о существовании взаимосвязи перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов, а также о наличии различий в проявлении перфекционизма и ургентной зависимости у спортсменов разных видов спорта подтвердились. Полученные результаты можно использовать для разработки коррекционных программ с целью повышения эффективности тренировочного и соревновательного процесса спортсменов.

Библиографический список.

1. Гараян, Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гараян // Терапия психических расстройств - 2006. - № 1. - С. 23-31.
2. Грачева, И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П.Хьюитта и Г.Флетта / И.И. Грачева // Психологический журнал. - М. - 2006. - №6. - С.73-89.
3. Гараян, Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма / Н.Г. Гараян // Вопросы психологии, 2009. - № 6. - С.52-60.
4. Шибко, О. Л. Ургентная аддикция как форма аддиктивного поведения личности / О.Л. Шибко // Психологический журнал. - 2006. - №3- С. 59-64.

УДК 159.9

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Бугайчук Т.В.

к.п.с.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Автором статьи описываются результаты психосемантического исследования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза, показана динамика развития ролевых позиций и представлений студентов о себе на разных этапах обучения в вузе.

The authors describe the results of the study psychosemantic professional identity of students of pedagogical high school, and dynamics of role positions and perceptions of students currently at different stages of training in high school.

Ключевые слова

Психосемантический метод исследования, профессиональная идентичность студентов, профессиональное становление личности, ролевая позиция.

Psychosemantic method of research, professional identity of students, professional development of the individual, role-playing position.

Выявляя ведущие тенденции становления профессиональной идентичности студентов на основе анализа ее отдельных параметров и их взаимодействия в процессе обучения в педагогическом

вузе, важно определить представления студентов о себе на разных этапах обучения в вузе, что позволяет сделать психосемантический метод исследования.

В рамках данной статьи считаю целесообразным кратко охарактеризовать результаты психосемантического исследования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза.

Опираясь на концепцию профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова [4; 5], мы продиагностировали и соотнесли три аспекта профессиональной идентичности: профессиональную самооценку (ролевые позиции: я как профессионал сейчас, идеал профессионала с моей точки зрения, идеал профессионала с точки зрения общества), удовлетворенность трудом (ролевые позиции: типичный профессионал, я как профессионал сейчас, я как профессионал через 10 лет), ценности профессионального сообщества (ролевые позиции: старший школьник, студент, учитель) [3].

Рассмотрим основные тенденции принятия ролевых позиций студентами первого курса. Наиболее близкая ролевая позиция, с которой идентифицирует себя первокурсник - это «Студент» (8,46) и «Я как профессионал через 10 лет» (8,19). Менее всего студенты 1 курса идентифицирует себя с «Учителем» (15,20). Также студент-первокурсник уже не принимает на себя позицию «Старшего школьника» (12,85). «Идеал профессионала с точки зрения общества» (10,14), «Идеал профессионала» (10,01) тоже находятся на отдаленных позициях. Студент-первокурсник идентифицирует себя со студентом, но не с тем профессиональным профилем, который он выбрал у него формируется студенческая идентичность на основе новой деятельности и новой социальной ситуации, школьная идентичность «отходит» и становится архаичной.

На 2 курсе график идентификации с ролевыми позициями имеет в своем наличие более одинаковые значения, т.е. у студента-второкурсника ролевые позиции «Студент» (8,85), «Старший школьник» (8,85), «Типичный профессионал» (9,10) и «Я через 10 лет» (9,51) имеют наиболее близкие показатели, т.е. у студента не сформировано четкое представление о своей ролевой позиции. «Идеал профессионала с точки зрения общества» (11,81) имеет более отдаленную позицию. Можно отметить, что студенты-второкурсники снова пытаются принять на себя позицию старшего школьника и вернуться к школьной идентичности. На 2 курсе происходит кризис идентичности, т.к. студенты не определились с той ролью, позицией, которую они принимают на данный момент своего профессионального развития.

Студенты третьего и четвертого курсов наиболее близко соотносят, идентифицируют себя с позицией «Я как профессионал через 10 лет» (6,34). Наиболее отдаленной позицией является позиция «Старшего школьника»(10,14), скорее всего это связано с принятием на себя профессиональной ролевой позиции, в нашем случае позиции «Учителя»(7,19). Более приближенное расположение таких ролевых позиций как «Я как профессионал через 10 лет», «Типичный профессионал», «Учитель» к позиции «Я сейчас», может говорить о том, что студент-третьекурсник принял на себя позицию будущей профессии учителя и у него произошло становление учебно-профессиональной идентичности.

Студенты выпускного курса (срок обучения в бакалавриате - 5 лет) имеют благополучные результаты в рамках завершающего периода профессионального обучения, т.к. их собственный «Идеал профессионала»(6,02) совпадает с позицией «Я сейчас», т.е студент-пятикурсник идентифицирует себя с «идеалом профессионала». Также наиболее близко к позиции «Я сейчас» находятся такие ролевые позиции как «Учитель»(6,69), «Идеал с точки зрения общества»(6,73) «Типичный профессионал»(6,84). Такая ролевая позиция как «Старший школьник»(13,65) находится на самом отдаленном расстоянии, позиция «Студент»(9,90) также отдалена. Как видим, на 5 курсе студент принимает на себя позицию профессионала, причем именно учителя и отходит от позиции студента, и тем более, старшего школьника. По данным значениям можно судить о том, что у студента-пятикурсника начинает формироваться профессиональная идентичность.

Таким образом, выявленные особенности принятия ролевых позиций в период обучения в вузе с помощью психосемантического метода исследования показали динамику развития профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза.

Библиографический список.

1. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования [Текст]: Монография/ Н.Л. Иванова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. - 228 с.
2. Конева Е.В. Применение учебных знаний в профессиональной деятельности на разных этапах становления профессионала.// Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. научных

трудов / Под ред. А.В. Брушлинского, А.В. Карпова. - Москва, Ярославль: Институт психологии РАН, 2001. - С. 207-221.

3. Мищенко, Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / Т.В. Мищенко. - Ярославль: [б.и.], 2005.

4. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. - Ярославль: Канцлер, 2008. - 402 с.

5. Поваренков, Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности [Текст] / Ю.П. Поваренков // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. - С. 154-163.

УДК 159.9

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОТРАСЛИ ПОЧТОВОЙ СВЯЗИ

Венско О.И.

магистр психологии, ст. преп. кафедры возрастной и педагогической психологии
ГрГУ (Беларусь, Гродно)

Интенсификация процессов в социально-экономической сфере Республики Беларусь обусловила необходимость оптимизации деятельности и реструктуризации организаций, предприятий, учреждений образования и здравоохранения. Цель статьи - охарактеризовать психологическое сопровождение адаптации выпускников колледжей по специальности «Оператор связи» к профессиональной деятельности на предприятиях связи в рамках производственной практики. В рамках системогенеза учебной и профессиональной деятельности формирование профессионально-личностных компетенций, адаптация к профессиональной деятельности на предприятии в рамках производственной практики выпускников учреждений образования почтовой связи с целью повышения уровня конкурентоспособности и предоставления высокого качества профессиональных услуг в отрасли связи страны является одной из приоритетных задач психологической службы, как выпускающих учреждений образования, так и предприятия - места работы молодых специалистов.

Strengthening of social and economic sphere in the Republic of Belarus has determined the necessity of optimization and restructuring of organizations, enterprises, establishments of education and health protection. The purpose of the article is to characterize the psychological maintenance of college graduates on specialty "operator of communication" and their adaptation to professional activity in telecommunication enterprises within practical training. In the frame of system genesis of academic and professional activity the formation of professional and personality competences, graduates' adaptation to professional activity in telecommunication enterprises within practical training of vocational colleges and institutions of higher education for the purpose of competence capacity increasing and professional service of high quality providing in the different branches of country economy are the key tasks of psychological service at the establishment of education as well as at the enterprise - a future work place of young specialists.

Ключевые слова

Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития, профессиональные компетенции, психологические барьеры в профессиональной деятельности.

Psychology accompaniment of professional and personality development, professional competence, psychology barrier of professional.

Психологические исследования различных проблем профессионализации ведутся с конца XIX века. Анализ концептуальных подходов к проблеме профессионализации личности (Бодров В.А. [1], Завалишина Д.Б. [2], Зеер Э.Ф. [3; 4], Климов Е.А. [5; 6], Кремень М.А. [7], Маркова А.К. [8], Поваренков Ю.П. [9], Шадриков В.Д. [10] и др.), наши собственные исследования в данной области свидетельствуют, что в настоящее время складываются все необходимые условия для создания на предприятиях связи психологической службы с системой упреждающей адаптации будущих работников почтовой связи к профессиональной деятельности на предприятиях. В данной статье освещаются лишь некоторые прикладные аспекты психологического сопровождения работников отрасли почтовой связи.

В 2014 и 2015 гг. в Гродненском филиале РУП «Белпочта» проводилось исследование по формированию модели психологического сопровождения работников предприятия почтовой связи. На первом этапе исследования проводилось изучение профессиональных компетенций и основных

параметров психологической зрелости личности как фактора готовности качественно исполнять профессиональные обязанности. Выделили качества, позволяющие оценить профессионально-личностную готовность к эффективной самореализации: уровень развития социального интеллекта; психологическое здоровье личности, оптимизм, жизнелюбие, гармония с миром; активность личности, динамичность, мобильность, решительность, предприимчивость; лидерский потенциал личности, искусство управления собственными ресурсами, организация окружающего пространства; креативность, творческий потенциал личности, искусство преобразования окружающего пространства; коммуникабельность, общительность, дипломатия; стрессоустойчивость, самоконтроль, саморегуляция, самообладание; отношение к материальным благам, деньгам, потребность в достижении достатка; ценность труда, осознанное стремление к непрерывному профессиональному развитию, гармоничное планирование карьеры; направленность личности в коллективном взаимодействии и профессионально-деловых отношениях.

На втором этапе исследование по формированию модели психологического сопровождения работников предприятия почтовой связи проводилась серия психологических тренингов личностного развития, тренингов командообразования, а также интерактивных семинаров-практикумов по развитию профессионально важных качеств и компетенций.

На третьем этапе осуществляется сопровождение работников предприятия почтовой связи для профессионально-личностного развития уже внутри трудовой деятельности. Цель нашего исследования - сформировать у работников предприятия почтовой связи устойчивое позитивное отношение к трудовой деятельности и оптимизировать профессиональную самореализацию личности в трудовой деятельности в условиях интенсивного развития предприятия почтовой связи.

Исследование позволило установить эффективность системного (трехэтапного) психологического сопровождения молодых специалистов Гродненского филиала РУП «Белпочта»: 78% опрошенных в последствии молодых специалистов утвердительно ответили на вопрос о пользе работы психолога в период адаптации к трудовой деятельности.

Выявлены психологические барьеры в адаптации молодых специалистов на первом рабочем месте: низкая организационная культура труда (так, например, у молодых специалистов практически отсутствует представление о пространственно-временных параметрах и инструментальных основах технологии управления профессионально-личностными ресурсами на своем рабочем месте), отсутствие адекватной социально-психологической профессиональной мотивации труда, низкий уровень оценки содержания и социальной значимости труда, недостаточный уровень развития способностей, профессионально важных качеств, психофизиологических свойств и др.

Выявленные факторы, негативно сказывающиеся на профессиональном развитии, указывают на необходимость проводить специальные тренировки в области психогигиены труда, оптимизации ценностного отношения к профессиональной жизнедеятельности, развитие просоциальных мотивов личности. Данные тренировки могут быть реализованы в качестве специально подобранных техник в рамках игротехнических и психогимнастических мастер-классов в программе Дней профессионального здоровья, Дней профессионального мастерства, Фестиваля практической психологии для работников почтовой связи.

Важное значение в организации системного высококвалифицированного психологического сопровождения работников предприятия почтовой связи имеет создание условий для подготовки и дополнительного образования самих специалистов - организационных психологов. С целью достижения поставленной руководством страны стратегической задачи по подготовке высоко творческих, ответственных и эффективных работников во всех отраслях экономики необходимо открывать и развивать психологическую службу на всех предприятиях отрасли связи. Специалисты психологической службы способны создать эффективную систему адаптации молодых специалистов и систему оптимизации профессионального мастерства всех остальных категорий работников предприятия, что будет содействовать наращиванию трудового, высокопроизводительного потенциала страны.

Библиографический список.

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. - М.: ПЭР СЭ, 2001.
2. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития). - М., 2005.
3. Зеер, Э.Ф. Профориентология: теория и практика. - М: Академический проект, 2004.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессии. - М., Екатеринбург, 2003.
5. Климов, Е.А. Психология профессионала. - Воронеж, 1996.
6. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. - М., Культура и спорт, 1998.

7. Кремень, М.А. Упреждающая адаптация к новым условиям жизнедеятельности // Адукацыя і выхаванне. - Мн., 1999. - № 3, 4.
8. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996.
9. Поваренков, Ю.П. Психология профессионального становления личности. - Курск, 1991.
10. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1983.

УДК 159.9

ДИНАМИКА МЕТАПОЗНАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Венцова Т.Б.

к.пс.н., доцент кафедры педагогики и педагогической психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В данной работе излагаются результаты изучения метапознания педагогов средней школы. Показано, что у педагогов высокий уровень развития метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности. Выявлены некоторые тенденции связи компонентов метапознания с возрастом и стажем педагогической деятельности.

In this work results of studying of metaknowledge of teachers of high school are stated. It is shown that teachers have a high level of development of metacognitive knowledge and metacognitive activity. Some tendencies of communication of components of metaknowledge and an experience of pedagogical activity are revealed with age.

Ключевые слова

Метакогнитивная активность, метакогнитивные знания, возраст и стаж педагогов.

Metacognitive activity, metaknowledge, age and experience teachers.

Эффективность педагогической деятельности во многом зависит от развития мышления педагогов, сформированности когнитивных и метакогнитивных процессов. Педагогическое мышление влияет на стиль педагогического взаимодействия, на успешность разрешения педагогических ситуаций [1]. С другой стороны в процессе обучения педагог транслирует свой когнитивный стиль, способы переработки информации, экстернизирует процесс решения мыслительных задач. В связи с этим работы по изучению метапознания педагогов представляют определенный практический интерес.

Будем понимать метапознание как «знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании» [2; С. 72]. Метапознание предполагает активный контроль над познавательными процессами, вовлеченными в процесс решения проблемы, оно относится к мышлению высшего порядка.

Метакогнитивное знание и метакогнитивная активность, как характеристики мыслительной деятельности педагогов, должны влиять на эффективность педагогической деятельности, проявляться в самой методике преподавания, в особенностях организации учебного процесса, в планировании урока, в способах взаимодействия с учащимися. Это то, что можно отнести к подструктуре профессионального опыта педагогов. Логично предположить, что с возрастом имеет место прирост метапознания. Однако неясно, какова динамика метапознания, его отдельных компонентов в зависимости от стажа и возраста педагогов. Для ответа на данный вопрос было предпринято исследование, результаты которого представлены в данной публикации. Были обследованы педагоги средних общеобразовательных школ города Ярославля: учителя-историки и учителя-филологи в возрасте от 22 до 65 лет. Стаж работы также варьировал от 1 года до 43 лет. Для исследования метапознания педагогов использовалась методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (авторы С.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова [2]).

Обработка результатов проводилась как по выборке в целом, так и отдельно по выборке учителей-историков и учителей-филологов. У большинства педагогов выявлены высокие показатели по уровню развития метакогнитивных знаний (72,5%), а низкие - у 7,5%. Данный результат подчеркивает значение метакогнитивных знаний в деятельности педагога.

Обнаруживается тенденция роста уровня метакогнитивных знаний до 48-50 лет, затем наблюдается плавное снижение до 65 лет (по данной выборке). Возможно, это возрастная закономерность. Можно также предположить, что метакогнитивные знания связаны со спецификой интеллектуальной деятельности в нашем случае от учебного предмета. Результаты обработки данных

по метапознанию отдельно в группах учителей-историков и учителей-филологов показали, что для учителей русского языка и литературы выявлена положительная связь с возрастом ($r=0.57$; $p<0.01$) и стажем ($r=0.39$; $p<0.05$). Это означает, что уровень метакогнитивных знаний данных учителей растет с увеличением стажа и с взрослением, то есть по мере приобретения опыта. У учителей-историков связи с возрастом и стажем оказались незначимыми. Возможно, это объясняется тем, что учителя-историки старше: различия между двумя выборками по возрасту оказались значимыми. Этот факт подтверждает обнаруженную тенденцию связи метакогнитивных знаний с возрастом.

Мы проследили также изменения метакогнитивных знаний в зависимости от стажа работы в целом по выборке. Была выявлена тенденция роста метакогнитивных знаний в первые 4 года работы, дальнейшее изменение по данному показателю неопределенное. Можно предположить, исходя из анализа данных по стажу и метакогнитивным знаниям, что на каждом этапе профессионализации своя закономерность: рост или спад. Однако, выявить эти закономерности на данной выборке в связи с малой численностью педагогов каждой возрастной группы не представляется возможным. Стаж по-разному влияет на уровень метакогнитивных знаний учителей разных специальностей. В группе учителей-историков связь со стажем незначимая, у учителей-филологов связь со стажем положительная и значимая ($r=0.39$; $p<0.05$)

Показатели по шкале «метакогнитивная активность» варьируют на данной выборке от 4 до 17 баллов. У большинства (82,5%) - высокий уровень метакогнитивной активности, низкий - у 2,5%, средний уровень обнаруживается у 15% педагогов. Метакогнитивная активность также является значимым качеством педагогов. Она объединяет элементы опыта, которые необходимы педагогу для осуществления профессиональной деятельности: навыки управления собственными когнитивными процессами, навыки планирования своей когнитивной деятельности, владение приемами структурирования информации. Метакогнитивная активность это сознательное управление и регуляция собственного интеллектуального поведения.

При изучении связей метакогнитивной активности с возрастом и стажем работы четких тенденций не обнаружено. По-видимому, произвольный интеллектуальный контроль не зависит от возраста. Возможно, что на эту составляющую метапознания влияют другие индивидуальные особенности, например, нейродинамические свойства. Была обнаружена тенденция роста метакогнитивной активности в первые 8 лет работы, дальнейшая динамика неясна.

Для уточнения полученных результатов особенности метапознания изучались на другой выборке учителей. Были обследованы 2 группы педагогов средних школ Ярославской области: молодые (стаж до 5 лет) и опытные (стаж от 10 до 15 лет) по методике Ю.В.Скворцовой. В каждой группе по 30 человек, всего обследовано 60 педагогов.

Результаты сравнительного анализа особенностей метапознания молодых и сложившихся педагогов по U- критерию Манна-Уитни представлены в таблице 1. Анализ показал наличие ряда достоверных различий. У молодых педагогов в большей степени проявляется метакогнитивная активность, а у сложившихся педагогов в большей степени проявляется метакогнитивные знания. Данные результаты можно объяснить тем, что сложившиеся педагоги, обладая большим стажем, действительно имеют хорошее понимание своих интеллектуальных особенностей, способны применять те навыки и умения, которые позволяют эффективно разрешать какие-либо задачи, в том числе профессиональные.

Таблица 1.

Различия метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности у молодых и сложившихся педагогов

Шкалы	Стаж до 5 лет		Стаж 10-15 лет		p
	Mx	СКО	Mx	СКО	
Метакогнитивные знания	13,2	2,6	15,0	2,8	0,023
Метакогнитивная активность	12,6	2,4	10,6	1,9	0,001

У молодых педагогов более высокое по сравнению со сложившимися педагогами использование компонентов метакогнитивной активности, которые отвечают за сознательное управление и регуляцию собственного интеллектуального поведения, то есть произвольный интеллектуальный контроль. Данные результаты могут быть связаны с тем, что молодые педагоги стремятся тщательно контролировать свое поведение и применение каких-либо знаний.

Библиографический список.

1. Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) [Текст] / М. М. Кашапов // Психологические проблемы педагогического мышления: монография ; под общ. ред. Кашапова М.М.- М.: Изд-во ИП РАН, 2003. - С.73-144.
2. Скворцова, Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы. [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : защищена 25.01.06 : утв.19.05.06 / Скворцова Юлия Владимировна.- Ярославль, 2005. - 192 с.

Работа выполнена при финансовой поддержке проекта №25.2356.2014 К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу.

УДК 159.9

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕХАНИЗМА УПРАВЛЕНИЯ КАРЬЕРНЫМ РОСТОМ СУБЪЕКТА ТРУДА

Верещагина Л.С.

д.э.н., профессор кафедры управления персоналом и психологии
ССЭИ (филиал) РЭУ (Россия, Саратов)

Калинина Е.В.

магистрант по программе подготовки «Управление персоналом»
ССЭИ (филиал) РЭУ (Россия, Саратов)

В статье определена сущность карьеры, рассмотрены модели и виды карьеры, особенности формирования и управления карьерой в России, этапы карьерного цикла работника, механизм управления карьерой в компании, функции структурного подразделения, осуществляющего управление внутриорганизационной карьерой.

In the article is determined the essence of career, are examined models and forms of career, special feature of formation and control of career in Russia, the stages of the career cycle of worker, the mechanism of control of career in the company, the function of the structural subdivision, which accomplishes control of intra-organizational career.

Ключевые слова

Карьера, организация, профессиональная и деловая карьера, служебно-профессиональное продвижение.

Career, organization, professional and business career, the official- professional advance.

Карьера - это поступательное продвижение личности в какой-либо сфере деятельности, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью; продвижение вперед по однажды выбранному пути деятельности, достижение известности, славы, обогащения. Карьера- это субъективно осознанные собственные суждения работника о своем трудовом будущем и об удовлетворении от процесса труда. Представим краткое описание этапов карьеры в таблице 1.

Таблица 1.

Этапы карьеры работника

Этап карьеры	Возрастной период	Краткая характеристика	Особенности мотивации (по Маслоу)
Предварительный	До 25 лет	Подготовка к трудовой деятельности, выбор области деятельности	Безопасность, социальное признание
Становление	До 30 лет	Освоение работы, развитие профессиональных навыков	Социальное признание, независимость
Продвижение	До 45 лет	Профессиональное развитие	Социальное признание, самореализация
Завершение	До 60 лет	Подготовка к переходу на пенсию	Удержание социального признания
Пенсионный	После 60 лет	Занятие другими видами деятельности	Поиск самовыражения в новой сфере деятельности

Деловая карьера - это стабильное продвижение личности в определенной сфере деятельности, повышение уровня квалификации, развитие способностей, личностного потенциала, увеличение вознаграждения, движение по избранному пути, достижение известности, славы, богатства.

Модель карьеры «Трамплин». Работник последовательно поднимается по карьерной лестнице, постепенно наращивая объем знаний, опыта и квалификации, получая все более высокие должности, больший объем полномочий и вознаграждения.

Модель карьеры «Лестница». Данная модель предполагает, что нахождение на каждой ступени карьерной лестницы занимает определенное фиксированное время (не более 5 лет), движение по карьерной лестнице происходит с ростом профессионального мастерства, творческого потенциала и производственного опыта.

Модель карьеры «Перекресток». Предполагается, что после определенного фиксированного периода становления в отношении сотрудника делается выбор: развитие его должностной или профессиональной карьеры, по результатам которого принимаются решения о повышении, перемещении, понижении в должности.

Карьера модели «Змея». Представляет собой горизонтальные перемещения работника с одной должности на другую в различных функциональных сферах организации с продолжительностью деятельности на одном рабочем месте не более 1-2-х лет

По содержанию изменений, происходящих в ходе развития карьеры, существует нижеприведенная квалификация:

- властная карьера определяется либо формальным увеличением влияния сотрудника в организации посредством перемещения вверх организационной иерархии, либо приобретением неформального авторитета работника в организации;
- профессиональная карьера представляет собой профессиональное становление, движение в пределах разряда тарифной сетки;
- статусная карьера означает повышение статуса наемного работника в организации, выражающегося в более высоких рангах за продолжительную работу в организации или присвоении почетного звания за значительный вклад в развитие организации;
- монетарная карьера выражается в увеличении заработной платы, расширении перечня льгот, социальных и стимулирующих выплат.

По характеру развития карьеры выделяют: линейный тип развития карьеры, нелинейный тип развития карьеры, развитие карьеры по спирали, стагнирующий тип карьеры. По степени устойчивости и непрерывности развития карьеры существуют стабильный и нестабильный, прерывистый и непрерывный.

Система служебно-профессионального продвижения - это набор инструментов и методов формального развития и продвижения персонала, занятого в различных организациях. Служебно-профессиональное продвижение персонала включает следующие действия: продвижение в должности или изменение в квалификации, перемещения, когда у работника изменяется круг должностных обязанностей, содержание или характер работы, заключающийся в повышении, понижении в должности, увольнении.

В успешной реализации карьеры работников кадровые службы современных российских организаций играют ключевую роль. Управление деловой карьерой представляет собой комплекс мероприятий, проводимых кадровой службой организаций по планированию, организации, мотивации, мониторингу карьерного роста сотрудников с учетом их индивидуальных целей, потребностей, способностей и склонностей, в соответствии с целями и социально-экономическими условиями развития организации. В России можно выделить четыре группы взаимосвязанных факторов, определяющих особенности развития карьеры персонала - общие, социально-экономические, кризисные и кадровые.

Для российских организаций характерна типология работников, реализующих свою карьеру в зависимости от трех критериев самооценки, уровня притязаний, локуса контроля. В зависимости от комбинации указанных факторов выделяют 6 подходов к построению карьеры.

1) Альпинист. Высокая самооценка, высокий уровень притязаний, внутренний локус. 2) Иллюзионист. Высокая самооценка, высокий уровень притязаний, внешний локус контроля. 3) Мастер. Высокая самооценка, низкий уровень притязаний, внутренний локус контроля. 4) Муравей. Низкая самооценка, низкий уровень притязаний, внешний локус контроля. 5) Коллекционер. Низкая самооценка, высокий уровень притязаний, внешний локус контроля. 6) Узурпатор. Низкая самооценка, высокий уровень притязаний, внутренний локус контроля [1].

Что касается оснований для классификации карьеры и видов карьеры в современной России,

то для отечественных организаций наиболее характерны такие модели формирования карьеры как «трамплин», «лестница», «перепутье» (более распространенная в крупных корпорациях и совместных предприятиях, соответствующая американским методам управления персоналом), в отдельных случаях возможна реализация карьерного плана по типу «змея». По классификационному признаку «индивидуальная профессионализация» для нашей страны более характерна ориентация на стремление к повышению должностного статуса, приобретению большего авторитета, соответствующего более высокой должности в организационной иерархии. В зависимости от наличия организационных ограничений процесса карьерного развития в настоящее время более распространена межорганизационная карьера, и в меньшей степени - внутриорганизационная. По степени профессиональной ориентированности в российских компаниях может быть реализована как специализированная, так и неспециализированная карьера.

В отечественных организациях возможно продвижение работника как по вертикали, так и по горизонтали, ступенчатое перемещение, движение по карьерной лестнице по восходящей и нисходящей, известны случаи центростремительной и скрытой карьеры. Внимание к вопросам карьерного роста и служебно-профессионального продвижения сотрудников является одной из важнейших функций современных служб управления персоналом, так как обеспечивает удовлетворение одного из значимых мотивов и обеспечивает стойкую приверженность персонала организации.

Библиографический список.

1. Верещагина Л.С., Махметова А.Е. Основы управления персоналом Саратов: Саратовский социально-экономический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2014.- С.55.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНФАНТИЛИЗМ КАК ФАКТОР БЕЗРАБОТИЦЫ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Галяутдинова С.И.

к.филос.н., декан факультета психологии, доцент кафедры общей психологии БашГУ (Россия, Уфа)

Емалетдинов Б.М.

к.филос.н., доцент по кафедре общей психологии БашГУ (Россия, Уфа)

Статья рассматривает социальный инфантилизм как один из причинных факторов безработицы среди современной молодежи. Показывается, что социальный инфантилизм имеет комплекс причин и условий возникновения, а также может вести к регрессу общества или социальным конфликтам с участием молодежи.

The article deals with social infantilism as one of causal factors in unemployment among the young people of today. Social infantilism is shown to have a complex of causes and conditions for its emergence and be likely to result in the society's regress or social conflicts with young people's involvement.

Ключевые слова

Социальный инфантилизм, зрелость личности, детство, молодость, взрослость, социализация, поколение, общество, ценностные ориентации, молодежь, безработица, социальный конфликт.

Social infantilism, personality's maturity, childhood, youth, adulthood, socialization, generation, society, value orientations, young people, unemployment, social conflict.

Для индустриального общества характерны 2 признака: 1) труд - принцип создания, функционирования и развития общества (К. Маркс, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Г. Ленски); 2) человек, ориентированный на труд и трудовые достижения, - главный персонаж общества [1]. Постиндустриальное общество характеризуют 2 другие ценности - информация и деньги. К концу XX в. создана концепция «постиндустриального общества» в 2-х моделях: США (Д. Белл, У. Росту, Дж. Гэлбрейт, З. Бжезинский, Г. Кан, О. Тоффлер, Г.М. Мак-Люен) и Европы (А. Турен, Р. Арон, Ж. Фурастье). Эта концепция считала главным фактором развития общества производство и использование информации: доминирование 4-го (информационного) сектора экономики, следующего за сельским хозяйством, промышленностью и услугами. Капитал и труд как основа общества уступают место информации и знанию, а социальные классы - информационно-профессиональным сообществам (Е. Масуда, 1983). «Общество потребления» (E.S. Fromm, 1920; G. Katona, 1964; W.W. Rostow, 1971) возникает в результате развития капитализма: роста доходов, изменяющем структуру потребления; снижения длительности рабочего дня и роста свободного

времени [2]. Общество стало бесклассовым, но одномерным - существует за счет гипноза средств массовой информации, которые внедряют в сознание индивидов ложные потребности и культ потребления. Люди могут противопоставить ему только тотальное неприятие его ценностей. Рабочий класс утратил роль революционной силы: ныне к революции способны молодежь, студенчество и интеллигенция, используя рабочий класс как материальную силу для воплощения своих идей или обходясь без него (Г. Маркузе, 1964).

Сегодня молодежь РФ - это около 40 млн. граждан (в возрасте от 14 до 30 лет) - 27 % от общей численности населения страны. Она ни прогрессивна, ни консервативна по своей природе, а - потенция, готовая к любому начинанию в обществе (К. Маннгейм, 1943). Молодость - переход от детства к взрослости. В одних вопросах молодежь зрелая, серьезная и ответственная, а в других - ограниченная и инфантильная. Эта двойственность определяет ее противоречия и проблемы. Молодежь в РФ имеет возможности прогресса и опасность регресса (асоциальное поведение, моральная деградация, наркотизация, алкоголизация, бездуховность и т.д.). Безработица, трудности получения образования, а затем возможностей его применения больно бьют по молодежи, особенно по выходцам из низов. Разочарование в идеалах общества создает в сознании молодых идеологический вакуум. Это вызывает чувство протеста и неудовлетворенности обществом. Формы этого протеста различны: пассивное неприятие системы ценностей - трудовой морали или потребительских ориентаций; средством «ухода» от действительности становятся контркультуры, наркомания или алкоголизм [3]. В периоды социальной стабильности эти проблемы молодежи могут быть решены или смягчены, но в кризисный период усложняются. Молодежь наиболее уязвима перед негативными тенденциями современности. Постепенно нивелируются ценности труда, свободы, демократии, межнациональной терпимости, а на смену этим ценностям приходят потребительское отношение к миру, нетерпимость к чужому, стадность. Характерный для молодежи протестный заряд в кризисные периоды приобретает агрессивные формы участия в социальных конфликтах на этнической, религиозной, политической почве. В прежние века молодежь воспитывало старшее поколение, но теперь наблюдается обратная тенденция - молодежь «воспитывает» общество, пытаясь навязать ему свои взгляды. Это приводит к конфликтам отцов и детей. Наверное, поэтому у молодежи возникает много социально-психологических проблем [4].

Незанятость молодежи нарушает смену поколений в экономике, замедляет экономический рост, снижает эффективность производства. Она ведет также к утрате или отказу от приобретения трудовых навыков, формированию иждивенческой философии - отказу от труда как источника жизни, переходу в асоциальную и криминальную сферу деятельности. В силу психологической неустойчивости и возрастного нигилизма молодежь считают одной из взрывоопасных групп населения. Поэтому во время массовых акций протеста, забастовок и гражданского неповиновения молодежь часто оказывается в их центре. Задача государства - помочь молодежи осознать себя как наследника мировой истории и культуры, реализовать потребность в творческой реализации. Сегодня существуют 2 пути развития личности: адаптивный - творческое преобразование ситуации путем изменения себя и отношения к природной и социальной среде, и паллиативный - пассивное бездеятельное приспособление. По данным Служб занятости, более 50% безработных - молодежь. Рост безработицы имеет политические, социально-экономические и социально-психологические причины. Одна из причин высокого уровня безработицы - инфантилизм молодежи. В социальной психологии РФ инфантилизм рассматривают в контексте проблемы «социализации» и «социальной зрелости» личности Б.Г.Ананьев (1971), И.С.Кон (1982), Г.М.Андреева (2004), С.А.Беличева (1994), Ю.А.Косолапов (2006), В.С.Могун (2001) и др. [5].

В наше время все больше молодых людей не хотят взрослеть и принимать на себя ответственность в решении социальных, политических, экономических вопросов. Они зависимы от мнения окружающих, несамостоятельны в принятии решений, чрезмерно импульсивны. Стремление к самоактуализации, саморефлексии отошло на второй план. Все эти признаки характеризуют «инфантильность». Ее появление во многом обусловлено особенностями социума [6]. Родители их много балуют, проявляют чрезмерно много заботы, перетекающей в гиперопеку. Такое воспитание снижает способность уже выросших детей самостоятельно решать что-либо, они привыкают, что все решения принимаются без них, по чьей-то другой воле (воле родителей), а в дальнейшем продолжают относиться к этому как к норме их жизни. Родители, сами не подозревая, желая добра детям, формируют у них инфантильное самосознание. А затем эти дети, достигнув взрослости, заводят свои семьи, в которых продолжают свой сценарий жизни с формированием инфантильности у своих детей [7; 8].

Инфантилизм (от лат. *infantilis* - детский) - сохранение в организме и психике человека

особенностей, присущих раннему возрасту. «Физический инфантилизм вызывают инфекционные заболевания, интоксикации, неполноценное питание и т.п. Он проявляется в задержке роста, которая впоследствии, как правило, компенсируется. «Психический инфантилизм» - отставание в развитии личности, обусловленное недостатками воспитания, поэтому решающую роль в его преодолении играет адекватное педагогическое воздействие. «Социальный инфантилизм» вызывается нарушением механизмов социализации под влиянием социокультурных условий - разрывом между биологическим и социокультурным взрослением. Он выражается в непринятии молодыми людьми новых обязанностей, связанных со взрослением [9]. Часто он выступает симптомом расстройств личности - зависимой и нарциссической личности.

Он проявляется у поколения «ни ни» (исп. La generación Ni-Ni: los que ni estudian ni trabajan; англ. NEET: Not in Employment, Education or Training) и «миллениалов» (поколение «ЯЯЯ»).

«Ни-ни» - поколения людей 16-34 лет, которые в силу различных экономических, социальных и политических факторов не работают и не учатся [10].

Феномен «ни-ни» наблюдается в Испании, Греции, многих латиноамериканских странах и государствах Магриба. Это - следствие не только мирового экономического кризиса, но и менталитета. Живя с родителями до 30, а иногда и более лет, молодые люди отвыкают самостоятельно принимать решения, отвечать за себя. Они переживают здесь экономические невзгоды, но это делает их инертными и безынициативными даже в благополучные времена. Более того, поколения ни-ни наиболее подвержено влиянию наркокартелей, вовлекаются в наркоторговлю и криминал (Мексика). В странах Магриба оно сыграло роль в арабских революциях 2010-2011 гг. После экономического кризиса 2008 г. эта социальная группа стала заметной и в странах Прибалтики. 1/6 часть молодежи Эстонии до 29 лет не работает и не учится (2013). В Алжире и Тунисе в 2011-2012 гг., а с 2015 г. на Украине, участие молодежи в протесте против властей повсеместно. Значительная их часть - молодежь поколения «Ни-Ни». Все это - горячий материал для протестов в будущем. В Германии - благополучной стране Европы с уровнем безработицы среди молодежи ниже 4% - живут 75 тыс. молодых людей 16-24 лет поколения Ни-Ни. В Австрии его - до 8%.

«Миллениалы» (поколение «ЯЯЯ») - те, кто родился в 1980-2000 гг. - в информационную революцию - внедрения микропроцессорной технологии и персональных компьютеров. Эти технологии позволили создать им мир без границ, мир без ограничений и запретов. И сегодня уже они бросают вызов традиционным учреждениям: блогеры вступили в борьбу с газетами, Интернет отвоевал часть аудитории у телевидения. У них можно чему-то научиться. С поколением ЯЯЯ тяжело работать: как и любое другое поколение, оно имеет определенные проблемы. Отмечаются признаки нарциссического расстройства личности, лень, одержимость славой, аполитичность, откладывание взросления и др. [11]. Требуются дальнейшие исследования проблемы на российских выборках.

Библиографический список.

1. Масионис, Дж. Социология [Текст]: учебник / Дж. Масионис. - 9-е изд. Пер. с англ. - СПб.: Питер, 2004. - 752 с.
2. Ильин, В.И. Потребление как дискурс: [Текст] / В.И. Ильин // Уч. пос. - СПб.: Интерсоцис, 2008. - 446 с.
3. Давыдов, Ю.Н., Роднянская, И.Б. Социология контркультуры (Инфантилизм как тип мировосприятия и социальная болезнь) [Текст] / Ю.Н. Давыдов, И.Б. Роднянская. - М.: Наука, 1980. - 264 с.
4. Палаева, Р.И. О философской и психологической трактовке явления инфантилизма [Текст] / Р.И. Палаева // Фундаментальные исследования. - 2015. - № 2-7. - С. 1527-1531.
5. Жесткова, Н.А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности [Текст] / Н.А. Жесткова // Вестник Пермского ун-та. Вып. 2 (14). - Пермь, 2013. - С. 128-135.
6. Утенков, А.В. Психологические детерминанты инфантилизма (на материале студентов педвузов) [Текст] / А.В. Утенков // Автореф. ... канд. психол. наук. - М.: МПГУ, 2012. - 27 с.
7. Серегина, А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи [Текст] / А.А. Серегина // Дисс.. канд. псих. н. - М.: РГСУ, 2006. - 250 с.
8. Ильин, Е.П. Психология взросления [Текст] / Е.П. Ильин - СПб.: Питер, 2012. - 544 с.
9. Современная западная социология [Текст]: Словарь / Сост. Давыдов Ю.Н., Ковалева М. С., Филиппов А.Ф. - М.: Политиздат, 1990. - 432 с.
10. Поколение ни-ни / [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://kackad.com/kackad/>

11. Поколение миллениалов: какие они? [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://mirnt.ru/psihologia/pokolenie-millennialov-kakie-oni>

Работа подготовлена при финансовой поддержке РГНФ № 15-18-00142.

УДК 370.153:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ И ТИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Гижук Т.В.

преп. кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ
(Беларусь, Гродно)

В статье раскрыта психологическая сущность и критерии профессиональной успешности педагога. Эмпирически доказано, что профессиональное самоотношение и удовлетворенность карьерой являются разными критериями профессиональной успешности педагога, определенное сочетание которых позволяет выделить качественно специфические типы профессиональной успешности.

In article the psychological essence and criteria of professional success of the teacher reveals. It is shown, that the professional self-esteem and career satisfaction are different aspects of professional success of the teacher. The certain combination of the professional self-esteem to career satisfaction allows to allocate qualitatively specific types of professional success.

Ключевые слова

Профессиональная успешность педагога, удовлетворенность карьерой, профессиональное самоотношение.

Professional success of the teacher, career satisfaction, professional self-esteem.

В настоящее время сосуществуют объективный и субъективный подходы к концептуализации и операционализации профессиональной успешности [3; 5 и др.]. С одной стороны профессиональные достижения личности подвергаются *объективной, внешней оценке*, результатом которой выступает суждение о степени ее *профессионального успеха*. В понятии «*профессиональный успех*» фиксируются объективные достижения личности в профессиональной деятельности, которые соответствуют конвенциональным представлениям о продуктивном труде и преуспевающем профессионале. С другой стороны, достижения в профессии оцениваются самой личностью. Результатом здесь выступает *профессиональная успешность*, которая «обусловлена переживанием успехов и неудач в профессиональной деятельности, переживанием своего профессионального статуса» [4; С. 13].

Вышесказанное справедливо, в том числе для описания профессиональной успешности педагога. *Профессиональная успешность педагога* - это психологический феномен, отражающий меру соответствия реальных достижений профессиональным притязаниям и стремлениям самой личности.

Прямым критерием профессиональной успешности является удовлетворенность карьерой (УК), которая результирует целостный профессиональный путь личности. К.В. Карпинский обосновывает возможность использования в качестве косвенного критерия *профессиональное самоотношение* (ПС) личности, которое является результатом оценки личностью себя как субъекта карьеры [3].

В функциональном плане УК и ПС являются важными компонентами механизма обратной связи, которые, выполняя сигнальную функцию, указывают на степень достижения педагогом желаемых карьерных результатов. Механизм обратной связи и процесс генерации в нем психических феноменов, оценочно отражающих профессиональную успешность, подробно описан К.В. Карпинским в [3].

Предположение о том, что профессиональное ПС и УК являются разными аспектами профессиональной успешности педагога выступило гипотезой эмпирического исследования, проведенного на выборке 615 педагогов.

Сбор эмпирических данных производился с помощью методик:

1) *Опросник профессионального самоотношения* - многошкальный стандартизированный тест, определяющий выраженность отрицательных и положительных компонентов самоотношения личности как субъекта профессиональной деятельности, делового общения и карьеры [2].

2) *Шкала удовлетворенности карьерой* - опросник, диагностирующий субъективную

удовлетворенность испытуемого собственной профессиональной карьерой [1].

Для доказательства раздельности и качественной специфичности ПС и УК утверждения соответствующих методик, объединенные в общий список, были подвергнуты эксплораторному факторному анализу по методу главных компонент (Principal components) с последующим варимакс-вращением (Varimax normalized). Критическое значение факторной нагрузки установлено на уровне 0,50.

Факторный анализ показал, что пункты по шкале удовлетворенности карьерой группируются в отдельный фактор и не смешиваются с факторами профессионального самоотношения педагогов (собственное значение 2,10; доля дисперсии (%) 4,78), что позволяет сделать следующий вывод: УК и ПС являются качественно специфическими феноменами, отражающими разные аспекты профессиональной успешности - ПС результирует оценку себя как субъекта профессиональной деятельности, в то время как УК отражает оценку пройденного профессионального пути.

На следующем этапе проверялось предположение о том, что определенная конфигурация ПС с УК является основанием для выделения качественно специфических типов профессиональной успешности педагогов. В зависимости от уровня выраженности исследуемых параметров были выявлены два основных типа профессиональной успешности педагогов: «профессионально неуспешный тип» и «профессионально успешный тип». Педагоги, переживающие профессиональную неуспешность, испытывают выраженную неудовлетворенность карьерой и собой в качестве субъекта данной карьеры, что может свидетельствовать о дезадаптации в профессиональной деятельности. В группу профессионально успешных входят педагоги, у которых хотя бы один из критериев обнаруживает уровень выше среднего. Внутри данной группы можно выделить *гармоничный* и *дисгармоничный* типы профессиональной успешности. Педагоги, обнаруживающие *гармоничную профессиональную успешность*, удовлетворены своей карьерой и собой, как ее субъектом. В дисгармоничном типе один из исследуемых критериев обладает низким уровнем выраженности, при высоком уровне второго. Варианты дисгармонии позволяют выделить два качественно специфических подтипа: *1 подтип* характеризуется высоким уровнем УК при низком уровне общего показателя ПС; *2 подтип* предполагает низкий уровень УК при высоком уровне интегрального показателя ПС.

Таблица 1.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Первая серия однофакторного дисперсионного анализа			
Типы профессиональной успешности педагогов	N	Профессиональное самоотношение	Удовлетворенность карьерой
		среднее значение (M)	среднее значение (M)
Профессионально неуспешный тип (ПН)	174	96,32	10,28
Гармоничный тип профессиональной успешности (ГУ)	242	119,76	15,0
Дисгармоничный тип профессиональной успешности. (ДУ)	199	106,97	12,78
F - критерий Фишера		F (2; 612)=381,24 p=0,00	F (2; 612)= 395,19 p=0,00
Post-hoc сравнение типов. Критерий Шеффе.		ПН↔ГУ (p=0,000000); ПН↔ДУ (p=0,00); ГУ↔ДУ (p=0,00)	ПН↔ГУ (p=0,00); ПН↔ДУ (p=0,00); ГУ↔ДУ (p=0,00)
Вторая серия однофакторного дисперсионного анализа			
Гармоничный тип профессиональной успешности (ГУ)	242	119,76	15,0
Дисгармоничный тип профессиональной успешности. Подтип 1. (ДУ1)	118	101,04	14,13
Дисгармоничный тип профессиональной успешности. Подтип 2. (ДУ2)	81	115,6	10,81
F - критерий Фишера		F (2; 438) = 267,97 p=0,00	F (2; 438) = 280,93 p=0,00

Post-hoc сравнение типов. Критерий Шеффе.	ГУ↔ДУ1 (p=0,00); ГУ↔ДУ2(p=0,000055); ДУ1↔ДУ2(p=0,00000)	ГУ↔ДУ1(p=0,00000) ГУ↔ДУ2(p=0,00000) ДУ1↔ДУ2 (p=0,00)
---	---	--

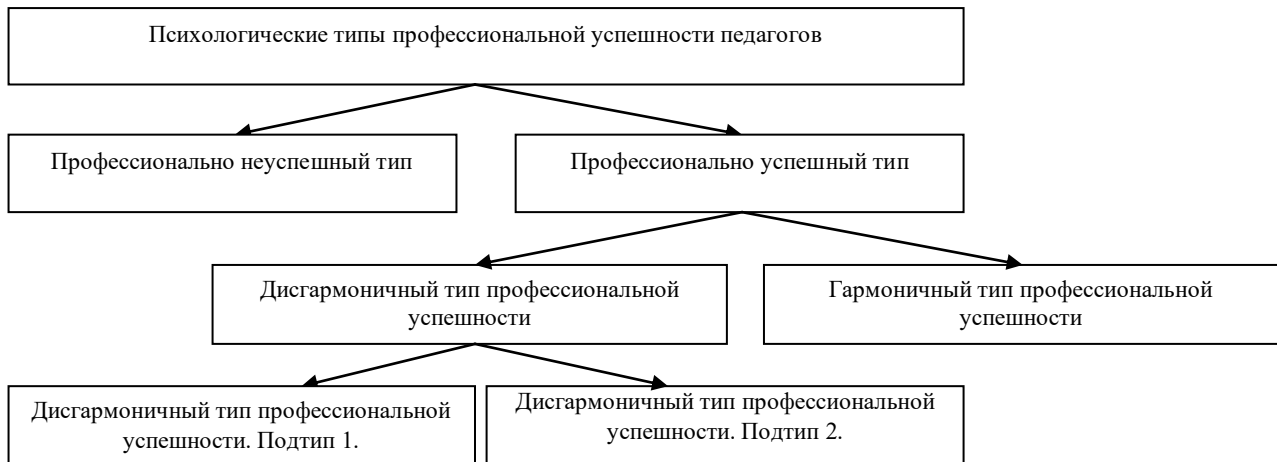


Рисунок 1. Психологические типы профессиональной успешности педагогов

Для доказательства правомерности выделения вышеназванных типов были проведены две серии однофакторного дисперсионного анализа: первая серия была направлена на подтверждение правомерности обособления профессионально успешного типа в его вариациях (гармоничный и дисгармоничный) и профессионально неуспешного типа педагогов; целью второй серии выступило доказательство возможности выделения гармоничного типа профессиональной успешности и двух подтипов дисгармоничной профессиональной успешности (таблица 1).

Построенная эмпирическая классификация типов профессиональной успешности является статистически обоснованной: различия выделенных типов по критериальным переменным устанавливаются на высоком уровне значимости.

Полученную в результате эмпирическую типологию профессиональной успешности педагогов можно представить в виде графа (рисунок 1).

Результаты исследования открывают пути эмпирического изучения профессиональной успешности педагога в научных и практических целях.

Библиографический список.

1. Карпинский К.В. Новые методы субъектной психодиагностики: коллективная монография [Текст] / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук, П. Р. Галузо, С. А. Иванов. - Гродно: ГрГУ, 2015. - 176 с.
2. Карпинский, К.В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. [Текст] / К.В. Карпинский, А.М. Кольшко. - Гродно: ГрГУ, 2010. - 140 с.
3. Карпинский, К.В. Развитие личности как субъекта жизни в контексте профессиональной деятельности [Текст] / К. В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / науч. ред. К.В. Карпинский, Н.Р. Салихова. - Гродно: ГрГУ, 2013. - С. 48-98.
4. Левченко, В.В. Секреты успеха и успешности современного человека: монография [Текст] / В.В. Левченко. - М.: Флинта, 2014. — 259 с.
5. Хаммер, Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты [Текст] / Я. С. Хаммер // Вопросы психологии. - 2008. - № 4. - С. 147-153.

Исследование проводилось при поддержке гранта БРФФИ Г15М-139 от 04.05.2015 г. «Психологические факторы повышения профессиональной успешности учителей в условиях оптимизации общего среднего образования Республики Беларусь»

**ВЫУЧЕННАЯ БЕСПОМОЩНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕСТРУКЦИЯ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ БАРЬЕР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ****Девятковская И.В.**

к.п.н., доцент УрГПУ (Россия, Екатеринбург)

В статье рассматривается выученная беспомощность личности как деструктивное образование в процессе профессионального развития. Описываются особенности проявления выученной беспомощности в профессиональной деятельности, а также раскрываются аспекты, позволяющие рассматривать ее как психологический барьер конструктивного профессионального развития личности.

The article discusses learned helplessness as a destructive personality formation in the process of professional development. Describes the characteristics of the manifestation of learned helplessness in professional activities, and reveals aspects that allow to consider it as a psychological barrier to constructive professional development of the individual.

Ключевые слова

Профессиональное развитие личности, профессиональные деструкции, выученная беспомощность, психологические барьеры профессионального развития.

Professional personal development, professional destruction, learned helplessness, psychological barriers of professional development.

В современных динамично изменяющихся социально-экономических условиях и новых вызовах современности актуализируется способность личности быть субъектом своего личностного и профессионального развития, реализовывать и преобразовывать себя в процессе выполнения профессиональной деятельности, переосмысливать свои профессиональные цели и ожидания, прогнозировать результаты своего труда. В результате этого усиливаются психоэмоциональные нагрузки на профессионала, возникает психологический дискомфорт и профессиональная дезадаптация личности, что приводит к ситуации, когда некоторые профессионалы проявляют пассивность, безынициативность и апатию, демонстрируют равнодушие к достижениям коллег и происходящим изменениям. Все это в итоге порождает атмосферу профессиональной беспомощности и выступает барьером конструктивного профессионального развития личности.

В работах А.А. Деркача, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, Э.Э. Сыманюк, Дж. Сьюпера профессиональное развитие понимается как неравномерный, нелинейный стадийный процесс изменения личности (прогрессивного и регрессивного), в ходе которого возникают конструктивные новообразования и деструктивные изменения личности [2; 3; 4; 5].

Профессиональные деструкции – это разрушение профессионально значимых качеств, отказ от изменения стереотипов профессионального поведения при освоении новых технологий. Деструктивные изменения профессиональной направленности в результате выполнения профессиональной деятельности приводят к снижению мотивации достижения профессиональных успехов - выученной беспомощности личности. Ее возникновение обусловлено рядом факторов: стилем управления профессиональным коллективом; неблагоприятными обстоятельствами, препятствующими проявлению инициативы в деятельности; количеством реально переживаемых и потенциально возможных неудач; разочарованием в профессиональной деятельности.

Выученная беспомощность - это психологическое состояние, возникающее у человека после достаточно длительного негативного воздействия, избежать которого не удастся [1]. В профессиональной деятельности это приводит к снижению активности, неуверенности в себе, уходу от проблемных ситуаций, отсутствию инициативы в деятельности, а также избеганию ответственности за свое профессиональное поведение.

В качестве психологических особенностей выученной беспомощности личности можно выделить: высокий уровень мотивации избегания неудач; очень высокий уровень мотивации к успеху; контроль за действиями, ориентированный на регуляцию своего эмоционального состояния; неконструктивные стратегии преодоления профессиональных трудностей (избегание, осторожные действия, асоциальные действия); профессиональная дезадаптация.

В профессиональной деятельности выученная беспомощность проявляется в пассивности и неуверенности, уходе от проблемных ситуаций, стремлении к избеганию негативных переживаний, отсутствии инициативы в деятельности, а также ответственности за свои действия, что, в конечном

счете, становится барьером конструктивного профессионального развития личности.

Психологический барьер профессионального развития рассматривается нами как психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), который ограничивает личностное и профессиональное развитие, препятствует удовлетворению потребностей и вызывает эмоциональный дискомфорт [6]. Переживание профессиональных трудностей, обусловленное объективными и субъективными ограничениями, препятствует конструктивному профессиональному развитию, снижает динамику профессиональной активности, детерминирует потерю смыслов профессиональной деятельности.

Определяя динамику профессионального развития, психологические барьеры, в том числе и выученная беспомощность, приводят к психической напряженности и придают процессу развития неустойчивость и неравновесность, внося рассогласование в процесс взаимодействия человека с профессией и препятствуя профессиональной реализации личности.

Библиографический список.

1. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи. - Челябинск, 1999.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 240 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 308 с.
4. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1. Психологические и педагогические науки. - 2014. - №1. - С.185-198.
5. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография./ Под ред. Э.Ф. Зеера. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 252 с.
6. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе непрерывного образования // Образование и наука. - 2015. - №1(120). - С. 80-92.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-36-01306 «Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности в процессе непрерывного образования»)

УДК 159.9.331

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ: ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

Денисова В.Г.

ассоциированный научный сотрудник ИП РАН (Россия, Москва)

Обсуждаются данные изучения динамики профессионального становления субъектов (ПСС) - учителей (52 чел.) и воспитателей (29 чел.), полученных по исследовательской методике «Динамика ПСС». У всех субъектов констатируется снижение уровня психических функций с 35-40 лет при параллельном возрастании деструктивных процессов, более выраженное у учителей.

Discusses professional development dynamics data subjects (PSS)-teachers (52 people) and educators (29 people) received on the research methodology of dynamics of PSS. All actors have a stated level decrease mental functions from 35-40 years, while increasing the destructive processes, stronger teachers.

Ключевые слова

Профессиональное, становление, субъект, динамика, деструкции, позитивное развитие.

Professional, becoming, the subject, dynamics, destruction, positive development.

Педагогическая деятельность изначально выступала объектом пристального внимания психологов. И в настоящее время она остается полем анализа, разработки и практической проверки научных концепций [1; 2; 3; 4; 8 и др.]. Один из актуальных из предметов изучения личности и деятельности педагогов - *профессиональное становление субъекта* (ПСС), понимаемое как специфическая социализация человека - как индивидуализация личности, как специфическая форма научения и развития, проявления активности, как часть жизненного пути, согласно работам И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, Б.Д. Парыгина и др. В последние десятилетия ПСС рассматривается специалистами уже не только как исключительно позитивный процесс, но как множество

параллельно развивающихся изменений, позитивных и негативных - личностное и профессиональное развитие, личностные деформации и профессиональные деструкции, психическое выгорание, профессиональные стрессы. В изучении негативных синдромов ПСС можно выделить несколько ключевых моментов: 1) деструкциям и выгоранию наиболее подвержены представители социономических профессий; 2) основными детерминантами таких синдромов выступают как интрасубъектные факторы (личностные особенности, стаж работы, отношение к работе и др.), так и внесубъектные — социальные институты, актуальный уровень социальной защиты и т.п.; 3) наиболее опасным фактором в развитии данных синдромов являются их неосознаваемость, их недостаточная рефлексия субъектом на первых стадиях; 4) разные негативные процессы начинают проявляться достаточно рано — после 3—5 лет работы.

Цель исследования: изучение позитивных и негативных аспектов эволюции/инволюции в ПСС субъектов педагогической деятельности на протяжении профессиональной карьеры. *Выборки:* 1) 52 учитель средних школ в возрасте от 28 до 65 лет ($M=46.2$; $CD=8.6$), со стажем работы от 7 до 42 лет ($M=23.9$; $CD=9.1$); 2) 29 воспитателей ДДУ: 34 женщины в возрасте от 29 до 65 лет ($M=46.4$; $CD=10.4$), со стажем работы от 2 до 43 лет ($M=24.1$; $CD=10.3$); все - женщины. Базовый метод исследования назван нами *квазиизмерения* [5;6;7]. Респондентам предлагалась анкета «Динамика ПСС» (ДПСС). Используя 9-балльную шкалу, в 5-летних интервалах от возраста 20 до 65 лет респонденты оценивали реальную (до актуального возраста респондента, например, до 40 лет) и предполагаемую динамику (например, от 40 до 65 лет) составляющих своей биологической, психической и профессиональной эволюции/инволюции. В список 22 вопросов анкеты входили: произвольная и непроизвольная память, обучаемость, физическая и интеллектуальная работоспособность, физическое и духовное здоровье, профессиональные компетентность и интуиция, эмоциональная и интеллектуальная саморегуляция, саморегуляция физического состояния, широта и цельность интересов и др.

В наших исследованиях установлено: 1) Динамика ПСС субъектов педагогической деятельности имеет четыре части — *эволюцию*, «*плато*», в котором различаются стадии роста и снижения, *инволюцию*. Общая картина динамики ПСС: слабо выраженная вершина на рубеже 35—45 лет с монотонно восходящей и нисходящей кривыми, сравнительно непродолжительное «плато» в 10—15 лет, в котором явно различаются две разные части. 2) Изменения в развитии разных систем неравномерны и гетерохронны. 3) ПСС имеет выраженную индивидуальную вариативность в эволюции всех составляющих 4) Внутренние условия субъекта (которые могут выступать как *интрасубъектные* ресурсы) можно рассматривать как своеобразные призму, фокусирующую или рассеивающую разные влияния внешних причин; организацию внутренних условий - как определяющую чувствительность и разную реактивность человека на внешние, средовые условия (которые могут выступать как *внесубъектные* ресурсы). 5) Профессиональное становление учителей и воспитателей не может считаться безупречным («беспроблемным» наилучшим из возможных альтернатив), а полнота использования ими потенциально доступных интра-, интер- и внесубъектных ресурсов оставляет желать лучшего. 6) Разные группы субъектов характеризуются предпочтением и частичным использованием ресурсов лишь определенного типа. При этом даже малая представленность отдельных ресурсов оптимизирует динамику ПСС. Напротив, те группы учителей и воспитателей, которые игнорируют все возможные ресурсы, либо являются профессиональными аутсайдерами, либо платят за свой профессионализм чрезмерно высокую психофизиологическую «цену». 7) Субъектам педагогической деятельности присуще выраженное снижение уровня основных психических функций в середине карьеры с параллельным возрастанием выраженности деструктивных процессов уже с 35—40 лет. 8) Сравнение воспитателей, работающих в социально и психологически более комфортных условиях, и учителей, работающих в условиях выраженного психофизиологического напряжения, нарастающего объема формальной отчетности, внешнего контроля, ухудшения баланса прав и обязанностей, выявляют более интенсивное и более раннее развитие всех деструктивных процессов у учителей, большее ослабление основных психических функций, сужение «широты связей с миром» (по А.Н. Леонтьеву), снижение представлений о своей профессиональной компетентности к критическому возрасту официального выхода на пенсию. 9) Возрастающая в среднем возрасте индивидуальная вариативность оценок уровня развития составляющих ПСС в рассматриваемых группах педагогов, 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.

Представленные выше результаты цикла исследований указывают на то, что профессиональная эволюция учителей и воспитателей характеризуется значительными

межгрупповыми различиями, высокой межиндивидуальной вариативностью динамики рассматриваемых систем в начале и в конце карьеры, слабыми корреляциями переменных разных групп и вместе с тем сочетающимися, «согласованными» изменениями систем, поддерживающих профессионализм. Следовательно, не состав и не уровень развития отдельных систем, а их структуры определяют, с одной стороны, восприимчивость человека к средовым факторам, способность их «чувствовать», интегрировать, делать своим достоянием, с другой — актуализировать свои системы саморегуляции, выводить их в роль «метаспособностей» (по А.В. Карпову, М.А. Холодной), делать их психологическими инструментами.

Библиографический список.

1. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. М.: РАО, 2011. - 1088 С.
2. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. - 2012.
3. Слепко Ю.Н. Теоретическая и эмпирическая структура отношения учащихся к учителю // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 252 - 256.
4. Слепко Ю.Н. Факторная структура отношения учащихся к учителю // Ярославский педагогический вестник - 2013 - № 4 - Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 212-216.
5. Толочек В.А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека// Мир психологии, 2004, № 4, С. 100 - 111.
6. Толочек В.А., Денисова В.Г. Квазиизмерения в психологии: содержание, потенциал, перспективы // Математическая психология: школа В.Ю.Крылова. Сер. Научные школы Института психологии РАН». - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2010. С. 234 - 241.
7. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Квази-измерения в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания: надежность и валидность // Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. научн. тр. Вып. 11. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2013. С. 32 - 45.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека - М.: ИП РАН, 2013г. - 464 с.

УДК 159.922.8

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Евсевичева И.В.

к.п.с.н., ст. научный сотрудник лаборатории инженерной психологии при кафедре психологии труда и инженерной психологии МГУ (Россия, Москва)

Носкова О.Г.

д.п.с.н., профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии МГУ (Россия, Москва)

Сообщение освещает актуальные вопросы профориентации молодежи — школьников 7-11 классов, их родителей, направления работы психологов школы и вуза в данной области. Представлен опыт сотрудников факультета психологии МГУ в области профориентации абитуриентов, карьерного консультирования.

Post covers topical issues of professional orientation of young people — students grades 7-11 and their parents, the direction of the work of psychologists in schools and university art. Presents the experience of the staff of the Faculty of Psychology of MSU in the field of vocational guidance and career counseling students and their parents.

Ключевые слова

Профориентация, школьники 7-11 классов, классификация профессий, роль родителей, карьерное консультирование.

Vocational guidance, schoolboys grades 7-11, classification of professions, the role of parents, career counseling.

Авторы настоящего сообщения занимаются индивидуальным консультированием по вопросам выбора профессии молодежью, профессиональной реориентацией взрослых, информированием оптантов о видах труда, образовательных направлениях и специальностях учебных заведений. В течение ряда лет преподаватели кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии совместно со студентами собрали описания профилей подготовки и типичных трудовых постов, доступных выпускникам Московского университета (всего порядка 300 описаний), охватив при этом базовые выпускающие кафедры и образовательные программы. В настоящее время профессиональная информационная база пополняется, ибо университет — это живой организм, и за

последние 15 лет количество факультетов удвоилось (в 2000 г. их было 20, в настоящее время - 40). На базе факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова организовано профориентационное консультирование. Авторы сообщения принимали участие в цикле мероприятий, поддержанных Департаментом образования г. Москвы под названием «Университетские субботы». В течение 2014-2015 г. был проведен цикл публичных лекций по вопросам профориентации молодежи, на которых в общей сложности присутствовало более 100 слушателей. Программа лекций включала ознакомление аудитории с психолого-педагогическими основами помощи молодежи в профессиональном самоопределении, обзор возможностей психодиагностики склонностей, способностей, индивидуально-личностных качеств опланта; была представлена психологическая типология профессий Е. А. Климова. Далее с позиции этой типологии были рассмотрены образовательные программы и профессии Московского университета.

В порядке обратной связи была получена информация от слушателей о тех проблемах, которые их особенно волнуют в связи с профориентацией. Среди участников примерно половину составляли школьники 7-11 класса и взрослые люди (родители школьников, учителя, люди среднего возраста, по разным причинам стоящие перед проблемой профессиональной реориентации). Большая часть школьников присутствовала вместе с родителями. Обозначим далее наиболее острые вопросы профориентации, волнующие современную аудиторию, абитуриентов университета. Проблемы старшеклассников, как правило, были обозначены весьма лаконично. Школьникам 7-9 классов сложно принять решение о выборе профиля обучения в старших классах, они плохо ориентируются в профессиях и профессиональных учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования. Школьники ищут помощи в определении своих способностей, склонностей, их тревожит будущая самостоятельная жизнь, возможные ошибки профессионального выбора. И эта часть аудитории, на наш взгляд, благодарная и относительно благополучная в плане решения проблем профессионального самоопределения, так как эта проблема для них лично значима и мотивирует, побуждает их жизненную активность. Гораздо большую тревогу родителей и психологов вызывают те подростки, которые пассивны, равнодушны к своему взрослому будущему.

Приведем примеры высказываний родителей, отображающие круг их проблем: «У сына примерно одинаковые баллы в оценке интересов по всем направлениям. Как выбрать что-то?»; «Как определить профессиональные склонности ребенка, как узнать о востребованности профессии к моменту окончания вуза, каковы алгоритмы принятия решений в этой области?»; «Как выделить более узкую специализацию из уже выбранного направления? Где можно ознакомиться с описаниями профессий?»; «В каком возрасте оптимально делать выбор профессии?»; «Нужно ли настаивать, если ребенок (15 лет) не проявляет усердия в школьных занятиях?»; «Не можем понять, почему наш сын не определяется с выбором профессии?»; «Выбор профессии дочерью, может быть, сначала колледж, а не ВУЗ?»; «Сможет ли ребенок заниматься выбранной профессией всю жизнь, не наскучит ли профессия, не захочет ли он переключиться на другую профессию? Не исчезнет ли его профессия и не останется ли он без работы?»; «Что лучше - настаивать на своем опыте при рекомендации ребенку профессии или постараться понять, что он хочет?»; «Как определить выбор направления вузовской подготовки (естественные или гуманитарные ф-ты)?»; «Катастрофически не хватает знаний по профориентации... Я совершенно не могу ничего рассказать сыну о тех профессиях, которые интересны ему»; «Где найти психолога? Как понять, что психолог компетентен? Как подать информацию о профессии ребенку, чтобы не получить негативную реакцию?»; «Нужно ли ребенка достаточно настойчиво направлять на выбор профессии, которую мы (родители) считаем должен получить ребенок? Заставлять ли ребенка учиться, или ждать, когда ребенок сам почувствует необходимость в образовании?»; «Как развить заинтересованность ребенка в выборе профессии, желание работать?» и т.п.

Проблемы, обозначенные родителями школьников, отображают недостатки профориентационной работы в общеобразовательных школах мегаполиса (по мнению одной из слушательниц и в регионах ситуация не лучше). Особо настораживают просьбы родителей старшеклассников помочь им понять пассивное отношение детей к своему профессиональному будущему. Приведенные примеры вопросов родителей могут свидетельствовать о личностной инфантильности подростков, их профессиональной незрелости, несформированности самостоятельной жизненной позиции. Родителей беспокоит профессиональное будущее детей, они ищут помощь психологов в налаживании доброжелательного контакта с подростками, в выборе стратегии взаимодействия с ребенком, которая обеспечила бы социально полезные формы его активности. Родители неожиданно обнаруживают себя в ситуации, когда время упущено, привычный стиль взаимоотношений с ребенком, сложившийся в прежней жизни (когда дети были не столько

субъектами, сколько в большей степени объектами семейного воспитательного воздействия), — в старшем подростковом возрасте оказывается недейственным.

Заключение и выводы:

1) Необходимо усилить научные исследования и разработку информирующих и ответственных технологий профориентационной работы психологов с подростками для осознанного выбора ими профиля обучения в старших классах школы и помощи в выстраивании ими личных планов профессионального образования в средних и высших учебных заведениях. Профессиональная ориентация в современной общеобразовательной школе требует совершенствования и объединенных усилий педагогов, психологов, медицинских работников школы, представителей служб трудоустройства населения, специалистов рынка труда.

2) Обозначенный родителями школьников круг проблем профориентации требует междисциплинарного подхода, синтеза достижений и исследований педагогов и психологов разных направлений и отраслей: психологов труда, специалистов в области психологии развития и акмеологии, педагогической психологии, клинической психологии, специальной психологии, дифференциальной психологии и тестологии, психологии личности, общей психологии и психологии деятельности.

3) Требуется разработка системы профориентационных мероприятий с родителями подростков, ибо все вопросы профессионального выбора современных школьников решаются в настоящее время с их неизменным участием.

4) В вузах, университетах необходимо введение и совершенствование психологической службы, обеспечивающей ориентацию абитуриентов на реализуемые вузом направления подготовки, профессии и специальности. Работа таких служб может быть успешной при использовании достижений психологического профориентационного профессиоведения [2; 3; 4], концепции системогенеза профессиональной деятельности [6], а также опыта научно обоснованной профориентационной психодиагностики [1; 5].

Библиографический список.

1. Диагностические материалы для профессиональной ориентации: методическое пособие / Н.С.Пряжников, А.Г.Серебряков, О.Л.Кувшинова и др.. — М. Изд. центр «Академия», 2014. - 368 с.
2. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. — М.: Персэ, 2011. — С.220-299.
3. Климов Е.А. Профессии научных работников. Учебное пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 256 с.
4. Профессии Московского университета / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. — М.: ф-т психологии МГУ; РПО, 2000 (Вып. 1-3).
5. Психология труда, инженерная психология и эргономика. Учебник для академического бакалавриата / Под ред. Е. А. Климова, О.Г. Носковой, Г. Н. Солнцевой. — М.: Юрайт, 2015. — С.204-239.
6. Шадриков Н.Д. Психология деятельности человека. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. — 464 с.

УДК 159.9

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА

Егоренко Т.А.

к.п.н., доцент кафедры педагогической психологии МГППУ (Россия, Москва)

В статье рассматриваются современные особенности профессионального самоопределения старшеклассников. Обозначается важность непрерывного совершенствования системы подготовки профессиональных кадров. Профессиональное самоопределение и самоактуализация личности рассматривается как продолжительный многогранный процесс развития отношения к выбираемой профессии и к самому себе как к будущему субъекту профессиональной деятельности.

The article deals with the modern features of professional self-determination of senior pupils. Is denoted the importance of continuous improvement of the system of professional training. Professional self-determination and self-actualization is seen as a long process of development of a multi-faceted relationship to the chosen profession and to himself as the subject for the future professional activity.

Ключевые слова

Профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, профессиональное становление, профессиональный выбор, профориентация.

Professional self-determination, professional development, professional development, career choices, career guidance.

Потребность в непрерывном совершенствовании системы подготовки кадров со всей остротой ставят вопросы целостного становления личности в профессии, установления форм, в которых оно происходит. Без решения этих задач невозможно качественное обучение и прогнозирование последующей успешности профессиональной деятельности [2].

Вопросам профессионального самоопределения и профессионального становления личности в последнее время уделяется значительное внимание в исследованиях как российских, так и зарубежных ученых. Это свидетельствует об огромной теоретической и практической значимости данной проблематики.

Современные исследования, направленные на изучение проблем профессионального самоопределения и процесса профессионального становления личности, носят разноплановый характер. К ним относятся методологические исследования, имеющие значение для психологии в целом, теоретические и эмпирические исследования, в которых прорабатываются отдельные направления и этапы профессионального самоопределения и профессионального становления личности.

Становление человека как профессионала неотделимо от его развития как личности (личность и профессионал находятся в диалогической взаимосвязи, обусловленной взаимовлиянием личности и деятельности). Формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность.

Развитие личности профессионала предполагает определенную динамику ее свойств, качеств, представленных в виде «приращений» личности, на пути ее движения к профессионализму. Чаще всего под такими «приращениями» понимается развитие профессионально важных качеств или изменение их ранее сложившегося характера (состава, структуры) [2].

Процесс выбора профессии может совпадать с профессиональным самоопределением (согласно периодизации возрастного развития) если старшеклассник выбирает профессию в соответствии со своими способностями, интересами, склонностями и стремлениями. Если же профессия выбирается им случайно, например, по желанию взрослых или основываясь на модном веянии на данную профессию и др., то выбор профессии не совпадает с этапом их профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение и самоактуализация личности выпускника школы предполагает продолжительный многогранный процесс развития его отношения к выбираемой профессии и к самому себе как к будущему субъекту профессиональной деятельности. Это - активная личностная позиция, при которой старшеклассник сам выбирает профессию и сам проходит период профессионального обучения, сам строит свою собственную профессиональную карьеру, посредством реализации собственного интеллектуального и личностного потенциала. Особенность процесса профессионального самоопределения и самоактуализации заключается в том, что этот процесс продолжается в течение всего профессионального и, чаще всего, жизненного пути человека [1].

В своем исследовании нидерландские ученые М. Куижперс, Ф. Мейерс, К.Ганди отразили проблемы западного профессионального образования в подготовке грамотных специалистов. Они связывают это с отсутствием у школьников старших классов представления о своей будущей профессии (не говоря уже о профессиональной идентичности), недостаточной внутренней мотивацией учащихся, что приводит к не вполне обдуманному выбору будущей специальности и во многих случаях - к тому, что студенты бросают учебу. А это, в свою очередь, связано с тем, что специальные школьные программы, нацеленные на формирование у учащихся профессиональных предпочтений, не выполняют своей функции [4].

Эти профориентационные программы построены на следующей теоретической модели: наиболее подходящей для человека является та профессия, требования которой наиболее соответствуют его личностным качествам и способностям. Следовательно, профконсультанты и учителя должны предоставлять учащимся полную информацию об их способностях и требованиях к навыкам и умениям, необходимым в конкретных профессиях. Считается, что школьники сами способны совершать рациональный выбор профессии. Но уже давно было доказано, что человек не способен принимать абсолютно правильные решения в условиях неполноты информации, отсутствия сформированной системы ценностей и способности к рациональному суждению.

Поскольку условия внешней социальной среды становятся все более непредсказуемыми, а взгляды школьников на мир еще недостаточно сформированы (обычно у них более узкий взгляд на вещи), зачастую выбор ими профессии оказывается спонтанным и непредсказуемым. Как одним из вариантов решения проблемы нидерландские ученые выделяют формирование у старшеклассников компетенций, способствующих эффективному выбору их будущей профессиональной деятельности.

Учеными из Голландии были сформулированы следующие компетенции:

- 1) рассуждение о карьере (рефлексивное поведение);
- 2) формирование карьеры (проактивное поведение);
- 3) установление контактов (интерактивное поведение) [3; 4].

В результате исследования было выяснено, что разные аспекты образовательной среды по-разному влияют на формирование у учащихся навыков профессионального самоопределения. Обсуждение проблем с учащимися положительно влияет на формирование всех трех компетенций.

Вопреки ожиданиям, оказалось, что профориентационные тесты в очень незначительной степени способствуют формированию у учащихся навыков профессионального самоопределения. В исследовании было показано, что школьные программы профессиональной ориентации, в которых есть место для диалога учащегося и учителя или профконсультанта, в большей степени помогают развитию у учащихся навыков эффективного профессионального самоопределения. Без такого диалога возможно только поверхностное ознакомление учащихся с представлениями о профессиональной деятельности.

Библиографический список.

1. Егоренко Т.А. Социально-психологическая адаптация личности в процессе профессионального становления. - Тверь: ТГТУ, 2011.
2. Морозов А.В., Потемкин В.К. Профессиональное распознавание и оценка личности. - СПб: Центр подготовки персонала ФНС России, 2008.
3. Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. - 2012. - № 2. - С. 111-122.
4. Kuijpers M., Meijers F., Gundy C. The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education // Journal of Vocational Behavior. - 2011. - Vol. 78. - Iss. 1. - Febr. - P.21—30.

УДК 159.9.331

РЕСУРСЫ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛА: ДИНАМИКА АКТУАЛИЗАЦИИ

Журавлева Н.И.

ассоциированный сотрудник ИП РАН (Россия, Москва)

Рассматриваются данные сравнительного анализа динамики актуализации ресурсов в процессах профессионального становления субъектов (ПСС) - 111 менеджеров, 58 предпринимателей, 54 бухгалтера, 112 преподавателей вуза. Последовательная актуализация разных ресурсов сопряжена с большей профессиональной успешностью субъектов.

Discusses data comparative analysis of the dynamics of mainstream resources in processes of professional development units (PSS)-111 managers, entrepreneurs, 54 accountant, 112 mihe teachers. Sequential updating of different resources entails greater professional success of actors.

Ключевые слова

Ресурсы, профессиональное, становление, субъект, динамика, развитие.

Resources, professional formation, dynamics, development entity.

Становление профессионала, или профессиональное становление субъекта (ПСС) рассматривается как процесс изменений составляющих и структур профессионализма на протяжении активной профессиональной деятельности субъекта - от начальных до завершающих [1; 2; 3; 6; 10 и др.]; *профессионал* - субъект профессиональной деятельности, длительно специализирующийся в определенной трудовой сфере, успешно справляющийся с возложенными на него должностными функциями, имеющий соответствующую квалификацию, интегрированный в профессиональном сообществе (в контактных группах, в организации, в профессии) [1; 2; 10]; *ресурсы* - присущие субъекту свойства (*интрасубъектные ресурсы*), состояния и качества партнеров (*интерсубъектные ресурсы*), условия социальной среды (*внесубъектные ресурсы*), которые могут влиять на успешность и в опыте субъекта связываются с позитивным эффектом деятельности и поведения [6; 7; 9].

Цель исследования: изучение связей ресурсов и динамики профессионального становления, отраженных в представлениях субъектов. *Объект исследования* - ПСС в профессиях разных типов; *предмет исследования* - ресурсы профессионального становления на протяжении профессиональной карьеры (в представлениях субъектов); *методы:* наблюдение, беседа, опрос, психодиагностика (16 РР Р.Б.Кеттелла, УСК, К.Томаса, методики Дж.Фланагана, Д.Денисона); исследовательская методика «Динамика ПСС». В разных программах диссертационного исследования обследовано 111 менеджеров частных компаний, 58 частных предпринимателей, 54 бухгалтера, 112 преподавателей психологии; всего 335 чел. в возрасте от 30 до 62 лет.

В цикле расчетов установлено, что корреляции рассматриваемых переменных (*актуального возраста экспертов, свойств личности и интеллекта, социально-демографических, служебных характеристик*) с оценками профессионализма чаще незначительны, а в уравнениях МРА (множественного регрессионного анализа) *актуальный возраст* экспертов не включается или входит с незначительными коэффициентами, кратно (в 3 - 46 раз) уступая влиянию других переменных [8; 9].

Используя прием «концентрации», из всех профессиональных выборок выделены и в дальнейшем рассматривались только данные субъектов близких возрастных групп - от 31 до 47 лет, понимаемых как представителей сходных исторических и культурных *когорт*. Из первоначальных массивов данных менеджеров (111 чел.), бухгалтеров (54 чел.), предпринимателей (58 чел.) были отобраны для последующей работы выборки субъектов в возрасте от 31 до 47 лет: менеджеров (68 чел.), бухгалтеров (36 чел.), предпринимателей (43 чел.), всего - 147 чел. *Концентрированная выборка* профессионалов (бухгалтеров, менеджеров и частных предпринимателей - 147 чел.) *пять раз разделялась по пяти разным признакам*. Выделяемые выборки названы «социальные группы», т.е., группы обследуемых, различающихся по: 1) *профессии* (менеджеры, бухгалтеры, предприниматели); 2) *полу:* мужчины и женщины (51 и 96 чел.); 3) *должностной позиции:* руководители (высшего звена - 62 чел.) и специалисты (34 чел.), данные лиц с нечетким статусом - замы и т.п., исключались из анализа; 4) как лица с высоким *неформальным авторитетом*, с высоким профессионализмом (имеющие *управленческий опыт более 5 лет* - 104 чел.) и его не имеющие (19 чел.); данные лиц с опытом 1 - 4 г. исключались из анализа; 5) лица, более полно - по формальным критериям - *реализованные в семье* (на момент исследования состоящие в браке, имеющие детей и семейный стаж не менее 5 лет - 101 чел.) и не имеющие хотя бы одного из этих признаков (46 чел.).

По результатам статистических расчетов (корреляционного и факторного анализа, t-сравнения и дискриминантного, МРА) сформулированы выводы:

1) Представители всех рассматриваемых социальных групп отличаются сравнительно низкой восприимчивостью к условиям социальной среды, выраженной межгрупповой и индивидуальной избирательностью в отношении разных условий среды. Представители социальных групп, отличающиеся наименьшей восприимчивостью к условиям социальной среды, характеризуются большими деструкциями, деформациями и профессиональными заболеваниями во второй половине карьеры.

2) Представители противоположных групп, выделяемых по каждому из критериев социальной успешности (должностному продвижению, наличию управленческого опыта, самореализации в семье) чаще контрастно различаются по полноте и спектру актуализируемых ими ресурсов на протяжении профессиональной карьеры - от 20 до 65 лет. Профессионализм успешных субъектов сопряжен с актуализацией разных ресурсов в их довольно широком спектре, с относительно невысокой значимостью отдельных видов ресурсов, с изменением их состава, силы влияния и валентности (знака) в первой и во второй половине карьеры. Профессионализм менее успешных субъектов сочетается с актуализацией ограниченного состава ресурсов, с высокой значимостью отдельных ресурсов.

3) Стержневыми интрасубъектными ресурсами успешных профессионалов выступает профессиональная компетентность (в 20 - 45 лет), которая в 45 - 50 лет сменяется профессиональной интуицией и саморегуляцией интеллектуальной деятельности, эмоционального и физического состояния; ресурсами профессионализма в 25 - 30 лет также выступают широта жизненных интересов; в 35 - 40 лет - обучаемость; профессионализма в 40 лет - интеллектуальная работоспособность.

4) Периодические изменения видов и меры актуализации ресурсов отражают закономерности профессионального становления субъектов на протяжении профессиональной жизни. Последовательное обращение человека к использованию новых ресурсов происходит при ограничении функциональной роли или ослаблении «функциональных», характеризующих

физиологические функции организма, и первоначальных «операционных» систем, формирующихся в деятельности. Формируемые первоначально как общие, широко функциональные и специфические профессиональные системы, на более поздних стадиях развития *переструктурируются и дополняются мета-системами* - саморегуляцией, интуицией, цельностью интересов как новых вариантов и способов интеграции ресурсов.

5) Среди ключевых, «базовых» внесубъектных ресурсов профессионализма первоначально (в 20 - 25 - 30 лет) выступают роль матери, роль детей, место рождения; в 30 - 45 лет в состав ресурсов входит должность; в 50 - 65 лет ведущими становятся факторы социальных отношений - родственных и дружеских, как ресурсы «отставленного действия», как актуализация ранее накопленного опыта.

Библиографический список.

1. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. М.: РАО, 2011.
2. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности - Ярославль: Канцлер, 2008.
3. Слепко Ю.Н. Теоретическая и эмпирическая структура отношения учащихся к учителю // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 252 - 256.
5. Толочек В.А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека// Мир психологии, 2004, № 4, С. 100 - 111.
6. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2009. Т. 6, № 3. С. 27-61.
7. Толочек В.А. Профессиональные способности: интер-, интра- и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности. В кн.: Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции / Отв. Ред. А.Л.Журавлев, В.А.Кольцов. Ч.1. М.: ИП РАН, 2012, с. 368 - 371.
8. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Квази-измерения в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания: надежность и валидность // Проблемы социальной психологии личности: Межвуз.сб.научн.тр. Вып.11. - Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 2013. С. 32 - 45.
9. Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015, Т. 36. № 1, с. 87 - 103.
10. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2013.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТАМОЖЕННОЕ ДЕЛО» В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «КОНТРОЛЬ ДОСТОВЕРНОСТИ ЗАЯВЛЕННОГО КОДА ТОВАРНОЙ НОМЕНКЛАТУРЫ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЕВРАЗИЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЮЗА (ТНВЭД ЕАЭС)»

Залетов Ю.С.

к.пед.н., зав. кафедрой административного права и таможенного дела
Ярославский филиал МФЮУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматривается необходимость формирования профессионально важных качеств при обучении операциям по таможенному оформлению и таможенному контролю товаров. Предлагается внедрить эффективные навыки в операциях по таможенному оформлению и таможенному контролю товаров из предшествующих этапов работы таможенных органов России в практику работы отрасли на современном этапе.

This article is devoted to the necessity of formation of professionally important qualities during training operations for customs clearance and customs control of goods. It is proposed to implement the effective experience in customs clearance and customs control of goods operations from the previous stages of Russian customs bodies.

Ключевые слова

ТНВЭД ЕАЭС, обучение на начальном этапе, профессионально важные качества, сфера таможенного оформления и контроля.

TNVED EAEC, training initially, professional qualities, the area of customs clearance and control.

На современном этапе организации обучения студентов по специальности «Таможенное

дело», а также профессиональной переподготовки и обучения должностных лиц таможенных органов России стоит актуальная задача - обеспечить преемственность между накопленным опытом и знаниями предыдущих периодов функционирования таможенных органов и современным этапом, характеризующимся активными изменениями в процессе таможенного оформления и таможенного контроля. Считаем необходимым обозначить эти изменения: практически повсеместное внедрение системы электронного декларирования товаров и транспортных средств, работа технологии по удаленному выпуску товаров и транспортных средств (когда проверку и выпуск декларации на товары (далее ДТ) проводит таможенный орган в месте отличном от места фактического нахождения товаров), Также, в связи с проводимыми организационно-штатными мероприятиями по сокращению числа служащих в таможенных органах [3], встает задача в формировании универсальных навыков у должностных лиц таможенных органов, применяемых в процессе операций по таможенному оформлению и таможенному контролю товаров. Аналогичная задача стоит и в обучении студентов по специальности «Таможенное дело» в профильных вузах Российской Федерации.

В настоящее время должностное лицо таможенного органа обязано совершить разноплановые операции по таможенному оформлению и таможенному контролю в установленные нормативными актами таможенных органов сроки, самостоятельно в одном лице, однако опыта по совершению таких действий у должностных лиц таможни практически нет.

Данные обстоятельства выдвигают требования по выделению и изучению наиболее эффективных, практически успешных способов и приемов в деятельности должностных лиц таможенных органов, для лучшего внедрения их в практику настоящих дней.

Необходимо отметить, что специалистами таможенных органов России накоплен прошедший проверку временем опыт по обучению использованию основных программных средств, применяемых для таможенного оформления и таможенного контроля товаров на таможенных постах - прежде всего комплексного программного средства (далее КПС) «Аист-М» (осуществляет проверку ДТ, фиксирует результаты фактического контроля товаров) [1].

В 2014 и 2015 учебном году нами было проведено пилотажное исследование обучения по дисциплине «Контроль достоверности заявленного кода ТНВЭД ЕАЭС» с группами студентов 31ТДД1110 и 31ТДД1210 Ярославского филиала Московского финансово-юридического университета (ЯФ МФЮА) численностью 25 и 28 человек соответственно, а также с группами заочного обучения по данной дисциплине в количестве 30 студентов. Основное отличие дисциплины «Контроль достоверности заявленного кода ТНВЭД ЕАЭС», например от дисциплины «Основы построения ТНВЭД ЕАЭС», состоит в практической направленности обучения, умению достоверно и оперативно проверить заявленный код ТНВЭД ЕАЭС в ДТ именно в процессе фактического таможенного оформления [4]. Данный процесс обязателен для определения ставки таможенной пошлины, применения мер нетарифного регулирования в ДТ, а следовательно для полноценного и обоснованного отчисления таможенных платежей в бюджет страны.

Несмотря на проведенный подробный инструктаж согласно Руководства пользователя КПС «Аист - М» - параграф «Справка по товару» [1; С. 544], и наличие у обучаемых базовых навыков работы с компьютерной техникой, в ходе проведения практических занятий, у обучающихся возникли следующие затруднения: 1) на начальном этапе обучающиеся не могли выделить наиболее важные для классификации товара пункты из 10 заявленных при декларировании товара по коду ТНВЭД ЕАЭС - 2710199800 в КПС «Аист-М»; 2) также у 80% обучаемых возникали вопросы на предмет первоначального применения пунктов заявленных для проверки достоверности заявленного кода ТНВЭД ЕАЭС в КПС «Аист-М» согласно Руководства пользователя. Поскольку основной задачей изучения дисциплины «Контроль достоверности заявленного кода ТНВЭД ЕАЭС» является выработка определенных профессиональных навыков, необходимых для оптимального решения задач по организации таможенного контроля достоверности заявленного кода товара в системе совершения таможенных операций в отношении товаров и транспортных средств [4], из данного обстоятельства можно заключить, что максимальный результат в реализации заявленной задачи обучения должен быть достигнут при минимальных затратах времени.

При изучении вопроса об эффективном разрешении данных трудностей в процессе обучения студентов по дисциплине «Контроль достоверности заявленного кода ТНВЭД ЕАЭС» мы посчитали возможным обратиться к основным положениям концепции системогенеза профессиональной деятельности человека разработанную профессором Шадриковым В.Д. В его работе «Профессиональные способности» [5] 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» [5; 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» [5; С. 33].

Наличие выявленных нами затруднений в процессе обучения свидетельствует о необходимости определения вышеобозначенного нормативно-одобренного способа деятельности в изучаемом нами вопросе. Таким образом, при помощи мнения специалистов - практиков по таможенному оформлению с определенным опытом работы, постараться определить наиболее важные пункты для проверки достоверности заявленного кода ТНВЭД ЕАЭС в КПС «Аист-М» и порядок их применения на первоначальной стадии осваиваемого этапа работы.

Подводя итог, считаем нужным отметить, что для практики дальнейшей работы по выделению и внедрению в современный этап таможенного оформления наиболее эффективных и практически успешных способов и приемов в деятельности должностных лиц таможенных органов сформированных ранее, заслуживают особого внимания следующие направления 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 [5; С. 33; 6].

Также считаем актуальной работу по выделению и применению практически успешных способов деятельности должностных лиц таможенных органов, связанных с процессом таможенного оформления и таможенного контроля товаров в практику отрасли на современном этапе в рамках психологии профессионального становления личности, особо отмечающую концептуальные несостыковки этапов профессионализации человека и отдельно отмечающей слабую преемственность между различными этапами сопровождения субъекта труда, разработанную профессором Поваренковым Ю.П. [2].

Библиографический список.

1. «Единая автоматизированная информационная система таможенных органов «Аист-М». Руководство пользователя [Текст]: утв. приказом ГТК №1266 от 12.11.03. - М.:ГТК, 2003.-654с.
2. 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.
3. Приказ ФТС №467 от 18 марта 2015 года «О совершенствовании структуры таможенных органов в ЦФО».
4. Рабочая программа дисциплины «Контроль достоверности заявленного кода ТНВЭД ЕАЭС» [Текст]: утв. Московский финансово-юридический университет 28.09.14. - М.:МФЮА, 2014.-56с.
5. Шадриков В.Д., Профессиональные способности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М., 2010. - 291с.
6. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. 1982. Т.3.№5.

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕКРУТЕРОВ С РАЗНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ ФИНАНСОВОЙ УСПЕШНОСТИ

Зубкова А.Ю.

кафедра организационной психологии МЭСИ (Россия, Москва)

Рассмотрены взаимосвязи психологических характеристик сотрудников и организационных факторов в крупной кадровой компании. Описан профиль успешного сотрудника.

Examined the relationship of psychological characteristics of employees and organizational factors in a large staffing company. Describes a profile of a successful employee.

Ключевые слова

Корпоративная культура, стратегии поведения в конфликте ,профессиональная мотивация,

коммуникации, подбор персонала.

Corporate culture, strategy of behavior in conflict, professional motivation, communication, staff recruitment.

В современных организациях процесс подбора персонала приобрел высокую значимость и актуальность, поскольку именно персонал формирует эффективность организации, ее лицо перед потребителем и конкурентами. На данный момент подбор персонала является не только жизненно необходимым процессом для любой организации, но и важнейшей бизнес-услугой. Рынок рекрутинговых компаний достаточно велик и по-прежнему развивается. Эффективность рекрутера в зависимости от его положения (внутри или за пределами компании) прямо или косвенно влияет на прибыльность компании. Подбор персонала, как один из процессов жизнедеятельности компании, является частью системы управления качеством. По оценкам экономистов выгоды от найма подходящих кандидатов могут достигать 6-20 % от обычного уровня производительности компании. Трудность получения подобной выгоды состоит в том, что не существует одинаковых людей и одинаковых вакансий, эти различия ведут к тому, что в подборе персонала присутствует элемент неопределенности и как следствие высокие риски [1; 2; 5].

Произведение анализа содержания деятельности может сократить подобные риски, но все равно не даст 100% уверенности в правильности решений, принимаемых по кандидатам.

Подбор в компанию рекрутера - ответственная задача, так как этот специалист в дальнейшем будет заниматься подбором персонала в свою компанию или в компанию клиента. Как и в любой профессии в профессии рекрутера важны как профессиональные качества, так и личные характеристики, которые позволяют ему выполнять свою работу эффективно.

По запросу одной из ведущих компаний на рынке кадровых услуг нами было проведено исследование, которое позволило оценить корпоративную культуру компании, лояльность и удовлетворенность трудом ее сотрудников, а так же наличие мотивации достижения и эффективной стратегии поведения в конфликте.

Целью нашего исследования является выявление организационных факторов и характеристик рекрутеров в агентстве по подбору персонала с разным уровнем финансовой успешности. Исследование было выполнено под руководством ст. преподавателя кафедры Е.А.Палт.

Объект нашего исследования: профессиональная деятельность рекрутера.

Предмет исследования: личностные характеристики, влияющие на успешность деятельности рекрутера.

Нами выдвинуты следующие гипотезы:

1) Успешность рекрутера связана организационными факторами и психологическими характеристиками рекрутера.

2) Рекрутеры с разными финансовыми показателями имеют разные показатели по организационным факторам и психологическим характеристикам.

В исследовании приняли участие 35 специалистов по подбору персонала ведущей рекрутинговой компании.

Для реализации нашего исследования мы использовали следующие методы: анализ научной литературы, математическую и статистическую обработку (коэффициент корреляции Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена) данных, полученных в результате использования методик: диагностика корпоративной культуры (Д.Дэнисон), стратегия поведения в конфликте (К. Томас), методика измерения лояльности (С.С. Баранская), диагностика мотивации достижения (Т.Элерс), диагностика мотивации избегания неудач (Т.Элерс), интегральная удовлетворенность трудом (А.В.Батаршев).

В процессе исследования нами было доказано, что эффективность деятельности зависит не только от профессиональных знаний, умений и навыков рекрутера, но и от организационных факторов и психологических характеристик рекрутера. Нами были выявлены различия между двумя группами успешных и неуспешных рекрутеров по таким компонентам организационной жизнедеятельности как мотивация достижения, удовлетворенность трудом, корпоративная культура, конфликтное поведение, а так же лояльность к компании. Это подтверждает Гипотезу 1. Полученные результаты по каждой характеристике позволили нам сделать выводы о том, что эффективность специалиста в области рекрутмента необходимо прогнозировать не только исходя из его профессиональных навыков, но и исходя из общей трудовой мотивации и ожидания сотрудника от компании. Этот вывод полностью подтверждает основную гипотезу самого подбора персонала: найти максимально подходящего сотрудника на вакантную должность. Несмотря на это, необходимо

создавать определенные условия труда в организации для стимулирования деятельности специалистов. Причиной этому является то, что рекрутинговая компания является «лицом» не только своей компании, но и компании клиента. Создание первого впечатления напрямую зависит от отношения рекрутера к собственной компании.

Нами был составлен профиль успешного специалиста, который включает в себя высокую мотивацию достижения, высокую организационную и профессиональную лояльность, высокую удовлетворенность трудом, а так же успешный рекрутер использует стратегии «соперничество» и «компромисс».

Таким образом, выдвинутые гипотезы перед исследованием частично подтверждены.

Полученные нами результаты дают возможности не только для оценки будущих специалистов в компанию, но и оценить текущее отношение специалистов к компании. Нами была произведена срезовая оценка сотрудников по ключевым организационным факторам: корпоративная культура, лояльность к компании, удовлетворенность трудом. Результаты исследования можно использовать для прогнозирования будущего компании с этим персоналом, а так же корректировать те области, которые требуют качественной доработки. Результаты исследования могут стать базой для будущих мероприятий компании по повышению лояльности персонала и формированию подходящей для нее (компании) корпоративной культуры.

Составленный нами профиль успешного рекрутера можно внедрять в профиль кандидата на должность рекрутера, который используется сейчас при подборе персонала в компанию. Составленный нами профиль поможет обратить внимание внутреннего HR-специалиста на организационно-психологические характеристики ранее не оцениваемые при подборе [3; 4].

Составленный нами профиль можно использовать не только при подборе новых сотрудников, но и для развития и повышения мотивации у уже работающих сотрудников.

Библиографический список.

1. Есина С.В. Ценностные ориентации персонала в период экономического кризиса//Материалы Международной научно-практической конференции «Ценности и интересы современного общества». Правовые и гуманитарные ценности современного общества. Часть 1// Московский государственный университет экономики, статистики и информатики - М.:, 2005 - 408 с., стр.12-16
2. Занковский А.Н. Организационная психология: учебное пособие. - М.: Форум, 2009. -648 с.
3. Одинцова В.В. , Палт Е.А. Изучение стилей профессиональной деятельности в контексте общей успешности деятельности //Материалы Международной научно-практической конференции «Ценности и интересы современного общества». 2015 .
4. Палт Е.А. Психолого-организационные принципы прогноза успешности профессионала на основе компетентностного подхода. Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2014, № 1.
5. Управление персоналом./Под ред. Базарова Т.Ю., Еремина Б.Л. - М.: ЮНИТИ, 1998. - 205 с.

УДК 159.9

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Изотова Е.Г.

к.пс.н., ст. преп. кафедры педагогики и психологии начального обучения
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье описаны современные проблемы психологической службы образования; обозначена актуальность деятельности психологической службы в современных условиях реформирования образования и перехода на новые образовательные стандарты. Описана существующая ситуация в педагогической среде г. Ярославля и обозначена актуальность психологического сопровождения педагогической деятельности в современных условиях.

This article describes the current problems of psychological service of education; it emphasizes the relevance of psychological services in modern conditions of reforming of education and transition to new educational standards. Describe the current situation in the educational environment of the city of Yaroslavl and the relevance of psychological support of educational activities in modern conditions.

Ключевые слова

Служба практической психологии, образовательный процесс, психологическое сопровождение,

педагогическая деятельность, мотивация, психолого-педагогическая компетентность, образовательные стандарты.

The service of practical psychology, educational process, psychological support, teaching activities, motivation, psychological-pedagogical competence, educational standards.

Как известно, основной целью службы практической психологии является повышение эффективности образовательного процесса средствами психологической науки и практики. Достижение данной цели осуществляется путем решения поставленных перед службой задач, включающих в себя и такие, как: психологическое обеспечение эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса; содействие созданию условий личностного развития участников образовательного процесса; формирование системного представления о месте и роли психолога в образовании. Педагогам и, как следствие, учащимся может помочь комплексная система психологического сопровождения педагогической деятельности, что, в свою очередь, накладывает огромную ответственность на психологов, занятых в этой сфере.

В качестве основной цели психологического сопровождения педагогической деятельности выступает создание и поддержание развивающей среды, способствующей максимальному развитию личностного и творческого потенциала всех субъектов образовательного процесса.

В последнее время все чаще отмечается низкий уровень профессиональной мотивации у педагогов общеобразовательных учреждений. Данный факт негативно влияет на эффективность образовательного процесса, приводит к снижению учебной мотивации у учащихся, и, соответственно, к снижению качества образования. Существует большое количество разнообразных подходов к повышению профессиональной мотивации. Часть из них ориентирована на причины, которые лежат вне сферы компетенции психологической службы. Однако, причины, связанные с фрустрацией потребности в психологической безопасности, в достижении успеха, в уважении, должны рассматриваться в качестве сферы приложения усилий специалистов - психологов.

Проводимые исследования в общеобразовательных школах г. Ярославля доказывают, что снижение профессиональной мотивации связано с фрустрацией основных потребностей: педагоги утверждают, что зарплата не соответствует их трудозатратам, личному вкладу, отсутствует перспектива роста оплаты труда, возможности материально себя обеспечить, отсутствует возможность обратной связи с органами управления образованием, педагоги не ощущают уважения со стороны общества, практически все педагоги отметили плохие условия труда.

Ощущение собственной неуспешности в основной деятельности педагога — в обучении и воспитании детей - один из значимых факторов снижения профессиональной мотивации. Этот фактор выступает в качестве латентного, так как признание факта собственной неуспешности является трудным для педагога.

Результаты исследования, проводимого с целью правильной организации психологического сопровождения педагогической деятельности доказывают, что в целом у педагогов отношение к ученикам положительное (основные качества, которыми наделяют учителя учеников: шумные, раскрепощенные, свои, приятные, доступные, интересные, любящие, умные). Однако, приоритетность таких качеств учеников как шумные и раскрепощенные говорит и о том, что дети воспринимаются учителями как неуправляемые, педагоги испытывают основную трудность — выстроить грамотное общение с учениками.

Неумение педагога грамотно выстроить педагогическое общение с классом на уроке, а также неумение обеспечить необходимый уровень заинтересованности учащихся для более эффективного усвоения, является определяющим в формировании фактора неуспешности. При отсутствии заинтересованности резко снижается эффективность усвоения учебного материала. Это доказывает тот факт, что в первую очередь сопровождать надо не детей, а педагогов: сопровождение ребенка осуществляется через сопровождение педагогов.

Одним из главных факторов снижения учебной мотивации является нарушение взаимодействия в системе «Учитель-Ученик». В результате снижения мотивации учащийся начинает утрачивать связь с эталоном, что делает его деятельность бессмысленной. Одной из причин снижения мотивации учебной деятельности является формализация процесса оценивания. Это говорит о том, что психологам необходимо выстраивать свою деятельность с педагогами так, чтобы их работа была направлена на оптимизацию взаимодействия с учащимися и обеспечения адекватного оценивания учеников.

Проблема учебной мотивации является одной из важнейших проблем организации учебного процесса. И психологическая служба и психологи конкретных учебных заведений должны оказывать

всестороннюю помощь педагогу в данном направлении. Психологическое сопровождение педагогической деятельности должно заключаться и в учете возрастных особенностей, организации правильной обратной связи, оптимизации и повышения эффективности технологии урока, выявления психолого-педагогических особенностей проведения занятий. В свое время функция социально-психологического сопровождения была возложена на завуча, но как показывает практика, в настоящее время эта функция не достаточно реализуется или реализуется чаще всего формально: с учителем не работают по проблемам анализа и повышения эффективности урока. Педагогу не уделяется внимание, чтобы в полной мере обеспечить эффективное общение с учениками. С целью оптимизации педагогического общения, психологического анализа уроков и повышения эффективности образовательного процесса в целом, данную функцию должен взять на себя психолог.

Психологическое сопровождение педагогов предполагает целостный, и непрерывный комплекс мер, предусматривающий реализацию адекватных форм, методов, приемов взаимодействия с педагогами и включает в себя различные формы работы: психологическое консультирование, просвещение, семинары-практикумы, психолого-педагогические консилиумы, тренинговые занятия и т.д. Однако, такого рода обучение не возможно в полной мере реализовать в рамках курсов повышения квалификации, а возможно только на рабочем месте педагога: психолог должен сопровождать учителя, совершая психолого-педагогический анализ урока. Самый эффективный способ психологического сопровождения — психолого-педагогический анализ урока с последующим разбором ситуации совместно с психологом.

Обобщая вышесказанное, можно сделать выводы что, психологическое сопровождение способствует повышению психолого-педагогической компетентности педагогов; продуктивному взаимодействию; формированию активной позиции; росту групповой и индивидуальной мотивации; достижению как целей самореализации, самовыражения, так и общих целей, что, в конечном итоге, обуславливается личностными достижениями и достижениями учеников. А это в свою очередь подтверждает тот факт, что психологическое сопровождение педагогической деятельности является фактором эффективности повышения психологического благополучия в школе.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что в свете современных тенденций, внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 2-го поколения в педагогический процесс, психологическое сопровождение учителей позволяет педагогам преодолевать психологические барьеры, связанные с готовностью к нововведениям, развивать стилевые характеристики общения, позитивные взаимоотношения друг с другом, администрацией, родителями, детьми.

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ ОДЕЖДЫ

Карицкий И.Н.

к.пс.н., доцент кафедры психологии МГУДТ (Россия, Москва)

Финкельштейн В.Н.

МГУДТ (Россия, Москва)

На основе теории культурных слоев одежды представлены результаты эмпирического исследования социальной перцепции одежды.

Based on the theory of cultural layers of clothing presents the results of an empirical study of social perception of clothing.

Ключевые слова

Социальная перцепция, одежда, культурный слой.

Social perception, clothes, cultural layer.

Исследование социальной психологии одежды, в том числе социальной перцепции одежды является новым направлением исследований [1]. В работе [2] И.В.Антоненко и И.Н.Карицким было введено понятие культурного слоя одежды и развернута комплексная многомерно-параметрическая концепция пяти культурных слоев одежды. Культурный слой одежды определяется как совокупность элементов одежды, которая выполняет определенную и специфическую социальную функцию. Каждый слой состоит из множества элементов одежды, слои могут включать в себя элементы других слоев. Все это представляет собой систему культурных слоев, для которой характерны процессы и закономерности системогенеза. Культурными слоями одежды являются: адаптивный, функциональный, символический, регуляционный и индивидуальный. Авторами рассматривается

наличие и других культурных слоев одежды.

Роль адаптивного слоя одежды - приспособление к окружающей физической среде. Функциональный выполняет роль согласованности с видом деятельности или ситуации, в том числе на основе культурной традиции. Символический слой выражает социальные статусы. Регуляционный определяет особенности социальных взаимоотношений. Индивидуальный слой выражает личные предпочтения [2]. Социальная перцепция одежды определяется способностью различать отдельные элементы одежды, ментально конструировать из них культурные слои и узнавать их типы, что, в свою очередь, позволяет принимать адекватные решения и осуществлять корректное поведение [5; 6; 8; 9].

Различные культурные аспекты одежды были исследованы в работах [3; 4; 7; 10; 11]. В частности, К.Бруард проследил развитие одежды в контексте различных эпох и культур, представил подробные описания костюмов разных народов и социальных слоев [3]. Аналогичную работу продельвает А.Васильев по преимуществу для российского костюма [4]. Дж.Энтуисл рассматривает одежду в контексте телесной практики, обозначая, тем самым, важнейший культурный атрибут одежды [11]. М.Тейлор обращает внимание на то, что одежда включает в себя материальные, технологические, художественные и коммерческие аспекты, взаимодействие которых приводит к созданию новых стилей одежды [10]. М.И. Килошенко осуществляет психологический анализ моды по преимуществу сквозь призму традиционных проблем психологии [7]. В то же время в стороне остается ряд существенных моментов, связанных с антропологией и психологией одежды. В частности, одежда является таким же признаком человечности, как и орудийная деятельность, речь, социальные и культурные представления. Одежду можно считать неизменным атрибутом антропогенеза. Человек как социальное существо неотделим от одежды, и одежда выражает его историческую эпоху, социум, культуру, социальный слой, профессиональную деятельность и личные предпочтения с несомненной точностью и подробностью, как ничто другое. Одежда организует социальные взаимодействия, она выступает маркером социального статуса и регуляционным механизмом межличностных и групповых отношений. Психологическим инструментом, позволяющим одежде выполнять эти функции, является социальная перцепция [1; 6; 8; 12].

Социальная перцепция одежды может быть исследована в различных отношениях. В частности, мы провели пилотажное эмпирическое исследование на материале наблюдений за поведением клиенток бутиков женского легкого платья. Хотя в перцепции женского платья у клиенток определенно задействованы разные модальности восприятия, ведущим восприятием у них является визуальное, часто к нему добавляются тактильные и кинестетические ощущения и гораздо реже обонятельные и аудиальные. Кроме того, можно говорить о некотором общем чувстве одежды, стиля и модности платья, а также чувствах красивого и подходящего клиентке. Наше наблюдение позволило выделить несколько стратегий и тактик посещения бутиков и осмотра коллекций, а также особенностей социальной перцепции моделей платья.

На первой стадии клиентки производят быстрый, умеренный или медленный обзор всего помещения бутика при этом слегка продвигаясь внутри помещения. Дальнейшая стратегия может заключаться либо в движении к той коллекции или отдельному платью, которые привлекли взгляд, либо в систематическом осмотре всех коллекций с избранного начала (часто это одна их моделей, которая привлекла внимание), либо в обращении к продавцу. В последнем случае клиентку обычно интересует что-то определенное. Быстрота первичного осмотра, возможно, связана с типом темперамента и характера, а также с особенностями мотивации.

Можно также заметить, что клиентки имеют существенно разные мотивы для посещения бутика. Самые распространенные: просто посмотреть, развлечься (и это довольно обычный мотив); предварительно прикинуть что-то для покупки в ближайшем будущем, когда еще точно не определилась с моделью; купить достаточно определенную вещь; подруги посоветовали; видела модель в журнале, в Интернете, по телевизору, теперь хочу посмотреть «вживую». Эти мотивы определяют и тактику поведения в бутике. В первой случае клиентка может как последовательно обходить все коллекции, так и произвольно двигаться от одной к другой, проявляя некоторый интерес к изделиям, даже иногда обращаясь за консультацией, но все же ее интерес довольно отстраненный, она получает впечатления и удовольствие. Во втором случае явно присутствует ощущение поиска, но в довольно широком диапазоне, часто рассматриваются платья не только разных фасонов и расцветок, но и разной функциональности. В третьем - это очень определенный поиск, иногда с элементами разочарования, примеривание изделий и, наконец, весьма вероятная покупка. В четвертом и пятом случае тактика по преимуществу схожа с первым и вторым случаями, иногда с элементами третьего.

Третий случай позволяет отследить некоторые особенности визуального восприятия женского легкого платья. Общая стратегия здесь состоит в том, что клиентка в основном сама обходит коллекции, часто в сопровождении подруги, либо сразу обращается к продавцу. Первичный поиск чаще всего осуществляется по цвету, затем по модели, остальные критерии применяются позже. Цвет - это первый визуальный признак, по которому клиентка соотносит модель платья с собой, но сразу задействован и второй критерий - модель, фасон, элементы и мелкие детали платья. Здесь могут наблюдаться колебания и советы с подругой или продавцом. Дальше - размер, примеривание и, возможно, покупка. Выбор платья клиенткой производится с учетом всех культурных слоев одежды. Адаптивный учитывается в том, что платье рассчитано на определенный сезон, улицу или помещение. Функциональный - в том, для какой деятельности или ситуации оно предназначено. Символический - в том, что дама определенным образом учитывает систему своих статусов для конкретной деятельности или ситуации. Индивидуальный - в личных предпочтениях. Не учитывается только регуляционный, поскольку его воспринимают окружающие.

Другое направление исследования социальной перцепции одежды это восприятие одежды на человеке в условиях повседневной жизни или специфической социальной ситуации (офис, театр, банкет, спортивное мероприятие, собеседование, дискотека и пр.). Здесь как раз в восприятии задействованы все культурные слои, но в минимальной степени адаптивный. На него обращают внимание, скорее, когда он не соответствует сезону, погоде или культуре. Зато всегда в зоне актуальной социальной перцепции находятся функциональный, символический, регуляционный и индивидуальный слои, поскольку непосредственно они формируют отношения.

Библиографический список.

1. Антоненко И.В. Предмет социальной психологии // Вестник университета (Государственный университет управления). 2011. № 22.
2. Антоненко И.В., Карицкий И.Н. Социальная психология моды // Приволжский научный вестник. 2014. №11-2 (39). С.105-110.
3. Бруард К. История костюма в контексте культуры // Теория моды. 2006. Вып. 1.
4. Васильев А. Этюды о моде и стиле. М., 2014.
5. Карицкий И.Н. Понятие психологической практики // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №1. С.138-143.
6. Карицкий И.Н. Структура субъекта психологической практики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2011. №1. С.40-49.
7. Килошенко М.И. Психология моды. СПб., 2014.
8. Панферов В.Н. Методологические последствия изучения социальной перцепции // Методология и история психологии. 2009. Вып. 3.
9. Петренко В.Ф. Парадигма конструктивизма в гуманитарных науках // Методология и история психологии. 2010. Вып. 3.
10. Тейлор М. Культурный переход. Мода в контексте культурного диалога между коммерцией и искусством // Теория моды. 2014. Вып. 32.
11. Энтуйсл Дж. Мода и плоть: одежда как воплощенная телесная практика // Теория моды. 2007. Вып. 6.
12. Tajfel H. Social and Cultural Factors in Perception // Lindzey G., Aronson E. (eds.). The Handbook of Social Psychology. Reading, 1968.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА ПРОФЕССИИ НА СУБЪЕКТИВНУЮ КАРТИНУ КАРЬЕРЫ

Карпинский К.В.

к.пс.н., доцент, зав. кафедрой экспериментальной и прикладной психологии
ГрГУ (Беларусь, Гродно)

Гижук Т.В.

преп. кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ (Беларусь, Гродно)

В статье обсуждается роль личностного смысла профессиональной деятельности в формировании и функционировании субъективной картины карьеры. Доказано, что личностный смысл профессиональной деятельности выступает детерминантой содержательных и структурно-функциональных свойств субъективной картины карьеры. Обосновано выделение оптимального,

субоптимального и пессимального личностного смысла профессиональной деятельности. In article the role of personal meaning of professional work in formation and functioning of a subjective image of career is discussed. The thesis that the personal sense of professional work acts as the factor of content and structure properties of a subjective image of career is proved. Optimal, suboptimal and pesimal forms meaning of professional work are discovered.

Ключевые слова

Личностный смысл профессиональной деятельности, субъективная картина карьеры, профессиональная успешность.

Personal meaning of professional work, subjective image of career, professional success.

Карьера выступает формой организации профессиональной жизни в виде долговременного, внутренне последовательного и преемственного процесса реализации профессиональных ценностей, мотивов и целей личности. Диахроника карьеры охватывает линии изменения внешних и внутренних условий профессиональной жизни, где линия внешних изменений представлена должностными перемещениями, а линия внутренних изменений - событиями профессионально-личностного саморазвития человека. По итогам анализа основных подходов к пониманию профессиональной карьеры Ю.П. Поваренков отмечает, что «профессиональную карьеру следует рассматривать как полисистемное образование, которое выступает в форме: роста или изменения статуса; развития личности и деятельности профессионала; достижения социальных ценностей; специальных видов профессиональной активности и деятельности; различных видов профессионального поведения» [5; С. 68].

Важным психическим образованием, обеспечивающим процесс построения и управления личностью собственной карьерой, выступает субъективная картина карьеры (СКК) - психический образ личностно значимых и профессионально важных событий и условий карьерного развития личности в их детерминационных (причинных и целевых) взаимосвязях. СКК является частью субъективной картины жизненного пути (СКПЖ).

Можно предположить, что подобно тому, как строение и архитектура СКЖП определяется смыслом жизни [3; 6], СКК во многом обусловлена личностным смыслом профессиональной деятельности. В каждый момент времени профессиональная деятельность может способствовать либо препятствовать продуктивной реализации конкретной смысловой необходимости, ввиду чего следует разводить две базовых модальности ее личностного смысла: позитивную и негативную, которые вступая в противодействие могут породить конфликтный смысл [2]. Кроме этого при определенных обстоятельствах возможно отчуждение профессиональной деятельности от смыслопорождающих аспектов индивидуальной и общественной жизни, в результате чего личность переживает свою профессиональную деятельность как бессмысленное занятие, которое выполняется только лишь в силу внешней обязанности.

Предположение о том, что личностный смысл профессиональной деятельности выступает детерминантой содержательных и структурно-функциональных свойств СКК личности, выступило гипотезой эмпирического исследования, проведенного на выборке 647 педагогов.

Сбор эмпирических данных производился с помощью методик:

- 1) Оценивание пятилетних интервалов карьеры (ОПИК) - модифицированный вариант методики А.А. Кроника и Е.И. Головахи «Оценивание пятилетних интервалов» (ОПИ) [4].
- 2) Каузометрия профессиональной карьеры (КПК) - модификация каузометрического психобиографического анализа, разработанного А.А. Кроником и Е.И. Головахой [4].
- 3) Метафоры профессиональной деятельности (МПД) - стандартизированный личностный опросник, предназначенный для выявления личностного смысла профессии [2].

Опросник МПД позволил дифференцировать испытуемых на 4 группы: 1) переживающих бессмысленность профессиональной деятельности; а также обладающих 2) позитивным, 3) негативным 4) конфликтным видом личностного смысла. На основании данной группировки был проведен дисперсионный анализ (таблица 1).

Таблица 1.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Критерии профессиональной успешности	Критерий Фишера F, p	Средние значения в группах с разным видом личностного смысла	Post hoc сравнения средних значений групп по методу Шеффе, p
--------------------------------------	----------------------	--	--

			Б	Н	К	П	Б↔П	Б↔К	Б↔Н	Н↔П	Н↔К	К↔П
ОПИК	Ожидаемая продолжительность карьеры	F (3; 551) = 9,898 p = 0,000002	51,03	52,06	54,37	55,5	0,0001	0,0085	0,778	0,0015	0,0672	0,6098
	Насыщенность настоящего значимыми событиями	F(3; 505) = 5,13 p = 0,001671	7,13	7,13	7,55	8,02	0,0323	0,5829	1,0	0,0066	0,4433	0,319
	Насыщенность прошлого значимыми событиями	F (3; 505) = 6,77 p = 0,000175	23,76	24,87	28,1	31,43	0,0033	0,2258	0,9632	0,003	0,3463	0,2918
	Насыщенность СКК значимыми событиями	F (3; 505) = 11,44 p = 0,000000	46,37	47,6	54,08	56,73	0,0001	0,011	0,964	0,0001	0,0125	0,5815
	Профессионально-психологический возраст	F (3; 505) = 3,94 p = 0,008461	30,27	32,0	33,24	35,77	0,0204	0,424	0,8150	0,0944	0,8825	0,3919
	Профессиональный оптимизм	F (3; 482) = 2,77 p = 0,041027	-0,20	-0,06	0,004	0,02	0,0643	0,1106	0,4089	0,7212	0,8553	0,9952
КПК	Индекс негативности СКК	F (3; 472) = 3,19 p = 0,023438	9,57	7,24	5,25	4,32	0,0455	0,1452	0,6735	0,3548	0,6844	0,9518
	Индекс позитивности СКК	F (3; 472) = 4,28 p = 0,005377	89,16	92,76	94,75	95,68	0,0107	0,0424	0,3442	0,3980	0,7156	0,9578
	Конфликтность СКК	F (3; 472) = 4,46 p = 0,004191	-61,7	67,4	83,29	-73,9	0,3203	0,0127	0,8651	0,7271	0,0527	0,4153
	Стратегичность	F(3; 471) = 3,55 p = 0,014446	58,7	55,95	66,14	58,15	0,9992	0,2842	0,9171	0,9318	0,0286	0,1127
	Уверенность	F (3; 471) = 3,24 p = 0,021969	67,86	69,98	64,68	72,35	0,5118	0,7650	0,9201	0,8405	0,2488	0,0285
	Коэффициент многослойности	F(3; 464) = 6,18 p = 0,000398	22,35	19,89	16,78	15,91	0,0029	0,0158	0,5753	0,0668	0,2321	0,9501

Примечание. Б - бессмысленность, П - позитивный личностный смысл профессиональной деятельности, Н - негативный личностный смысл профессиональной деятельности, К - конфликтный личностный смысл профессиональной деятельности.

Для анализа полученных результатов необходимо остановиться на определении функционального оптимума СКК, под которым мы понимаем наиболее эффективное выполнение СКК своих регуляторных функций в контуре процесса осознанной саморегуляции карьеры, способствующих достижению личностью профессиональной успешности. По данным наших предыдущих исследований оптимальными для достижения профессиональной успешности педагога являются следующие параметры СКК: 1) более длительная ожидаемая продолжительность карьеры (M=55,37); 2) высокая событийная насыщенность прошлого (M=31,96), настоящего (M=8,05) и субъективной картины карьеры в целом (M=57,285); 2) высокий уровень профессионального оптимизма (M=0,01); 3) высокий профессионально-психологический возраст (по ОПИК M=36,63); 4) низкий коэффициент многослойности (M=15,94), указывающий на включенность в СКК событий близких по степени личностной значимости [1].

По средним значениям в группах испытуемых с различным смысловым отношением к профессиональной деятельности четко прорисовывается закономерность изменения параметров СКК. При переходе от позитивного личностного смысла к конфликтному смыслу, негативному смыслу и, наконец, бессмысленности профессиональной деятельности все отмеченные параметры СКК закономерно отдаляются от своего оптимального профиля (рисунок 1).

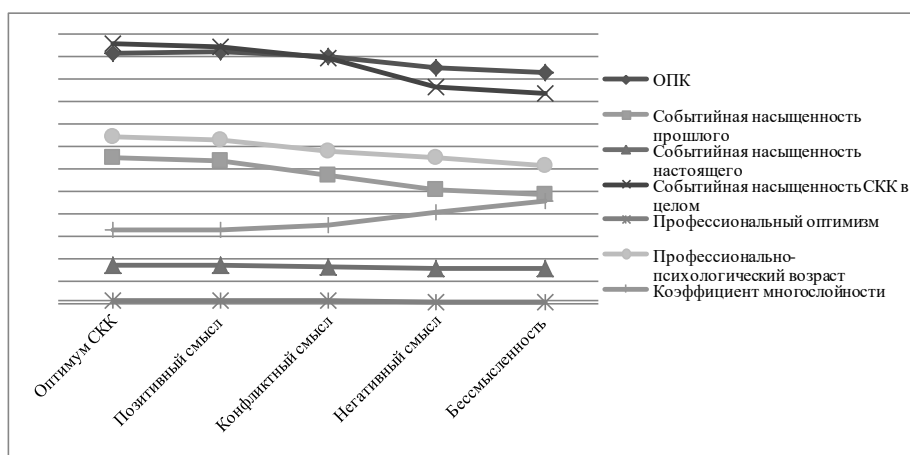


Рисунок 1. Параметры СКК в группах с разным личностным смыслом профессиональной деятельности

С целью оценки степени схожести выявленных профилей СКК был рассчитан коэффициент G_T -Vegeliusa [7]. Выявленные профили СКК в группах с разным видом личностного смысла поочередно сравнивались с оптимальным профилем СКК (таблица 2).

Таблица 2.

Результаты расчета коэффициента G_T -Vegeliusa

	Профиль СКК в группах с разным видом личностного смысла			
	Позитивный личностный смысл профессиональной деятельности	Конфликтный смысл личностный смысл профессиональной деятельности	Негативный смысл личностный смысл профессиональной деятельности	Бессмысленность профессиональной деятельности
Оптимальный профиль СКК	$G_T = 1$	$G_T = 0,5$	$G_T = -1$	$G_T = -1$

Проведенный анализ позволяет нам говорить о наличии оптимального, субоптимального и пессимального личностного смысла профессиональной деятельности.

Оптимальным является позитивный личностный смысл, при котором профиль СКК обнаруживает наибольшую степень схожести с оптимумом ($G_T = 1$). Позитивный личностный смысл способствует формированию субъектного отношения личности к своей профессиональной жизни, отношения к ней как к карьере - поступательному планомерному движению к реализации карьерных целей.

Субоптимальным является конфликтный личностный смысл ($G_T = 0,5$). Промежуточное положение данного вида смысла объясняется наличием у личности и негативного и позитивного личностного смысла.

Пессимальным вариантом является как наличие негативного смысла, так и бессмысленность профессиональной деятельности. В обоих случаях профиль СКК личности максимально отдален от своего функционального оптимума ($G_T = -1$). Отсутствие статистически значимых отличий по параметрам СКК в группах с негативным личностным смыслом и бессмысленностью вполне объяснимо, поскольку негативное осмысление профессии зачастую сменяется ее полным обесмысливанием, а вместе с этим разочарование стремится перерасти в отчуждение.

Библиографический список.

1. Гижук Т. В. Субъективная картина карьеры и профессиональная успешность педагога [Текст] / Т. В. Гижук // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. - 2015 - № 2. - С. 117-127.
2. Карпинский К. В. Новые методы субъектной психодиагностики: монография [Текст] / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук, П. Р. Галузо, С. А. Иванов. - Гродно: ГрГУ, 2015. - 176 с.
3. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности [Текст] / К. В. Карпинский. - Гродно:

ГрГУ, 2002. - 167 с.

4. Кроник А. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути [Текст] / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. - М.: Смысл, 2003. - 284 с.

5. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков; изд. 2-е, доп. - Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. - 322 с.

6. Сурикова Я. А. Особенности внутренней организации субъективной картины жизненного пути личности: ценностно-смысловой аспект [Текст] / Я. А. Сурикова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. - 2008. - № 2 - С. 30-37.

7. Brzeziński J. Metodologia badań psychologicznych [Текст] / J. Brzeziński. - Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996. - С. 562-564.

Исследование проводилось при поддержке гранта БРФФИ Г15М-139 от 04.05.2015 г. «Психологические факторы повышения профессиональной успешности учителей в условиях оптимизации общего среднего образования Республики Беларусь»

УДК 159.9

ВНИМАТЕЛЬНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ И КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ

Карпов А.А.

к.п.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматриваются психологические особенности процесса внимания в управленческой деятельности. Сформулированы основные характеристики свойства внимательности в управленческой деятельности в контексте категорий личностных качеств руководителя и его профессионально-важных качеств.

The psychological features of the attention process in management activity are discussed in the article. The basic characteristics of attentiveness in management activity is presented from the standpoint of category of personal qualities and professionally important qualities of manager.

Ключевые слова

Управленческая деятельность, внимание, внимательность, субъектно-направленное внимание, свойства личности, профессионально-важные качества.

Management activity, attention, subject-focused attention, attentiveness, personal qualities, professionally important qualities.

Как известно, одним из ключевых понятий психологии менеджмента, теории управления и организационной психологии является категория управленческой деятельности. От психологически корректного и обоснованного, адекватного и, по возможности, полного понимания ее сущности и содержания во многом зависит решение всех других управленческих проблем, формирование адекватного общего представления о «науке управления». Необходимо учитывать и то, что в собственно психологическом плане управленческая деятельность существенным образом отличается от всех иных видов профессиональной деятельности. В ряде случаев она качественно специфична по отношению к ним, а отчасти - характеризуется и такими аспектами и особенностями, которые противоположны их содержанию.

Важно отметить, что в психологическом плане управленческая деятельность существенным образом отличается от всех иных видов деятельности. Можно сказать, что она отличается качественной специфичностью и отчасти противоположным содержанием по отношению к ним.

В цикле предыдущих работ [1; 2], выполненных в русле рассматриваемой проблемы, описаны основные психологические особенности внимания в управленческой деятельности. Так, нами была предложена качественно новая и отличная от других характеристика внимания которая относится именно к субъекту управленческого труда. Такая его отличительная особенность (а возможно, - и специфический его вид) была обозначена как «*субъектно-направленное внимание*». В связи с тем, что деятельность руководителя включена в состав чрезвычайно специфичного по своему содержанию класса субъект-субъектных видов деятельности, и фактически подавляющая часть рабочего времени в данном случае отводится взаимодействию с другими людьми, то и внимание, как когнитивный процесс, направляется исключительно на них, с присущим им широким комплексом

профессиональных и индивидуально-психологических особенностей. Другими словами, в отличие от субъект-объектных видов деятельности, в которых процесс внимания направлен на какой-либо неодушевленный (и, добавим, - «пассивный») объект, деятельность менеджера характеризуется тем, что объект внимания это, по сути, и есть субъект, то есть, в данном случае, любой другой сотрудник организации.

В соответствии с этим, можно сделать достаточно обоснованный вывод о том, что характеристика традиционно сложившихся в общей психологии свойств внимания с позиций субъектно-направленного внимания претерпевает некоторые изменения. В этом плане выделяется целый ряд отличительных черт данного вида.

В свою очередь, понятие *внимательности* достаточно многозначно по своему содержанию и определяется различными авторами, как черта личности, как синоним внимания или же, как его сосредоточенность. В то же время внимательность понимается как обходительное отношение руководителя к своим подчиненным, учет их профессиональных возможностей, потребностей, индивидуально-психологических характеристик и др.

Таким образом, обобщая данные научные сведения, в предыдущих работах было рассмотрено понятие «внимательность» как отдельное профессионально-важное качество руководителя.

Вместе с тем, несмотря на уже имеющийся вполне обоснованный научный материал, он, безусловно, полностью не исчерпывает поставленную в данных работах проблему в целом. Более того, полученные ранее выводы, описывающие различные психологические особенности процесса внимания в управленческой деятельности ставят новые вопросы и задачи исследовательского плана.

Одной из таких очередных задач представляется раскрытие содержания понятия «внимательности» не с уже рассмотренных ранее позиций (как ПВК руководителя), а в контексте изучения данного качества личности как сложного, комплексного образования, дифференцирующегося как минимум в двух значимых аспектах.

В качестве конкретизации приведенного выше тезиса, следует отметить, что *внимательность* может быть рассмотрена и как свойство личности (т. е., то, что объективно необходимо в профессиях субъект-субъектного класса, в частности в менеджменте), и как такая психологическая характеристика, которая направляет процесс внимания с присущими ему разнообразными особенностями и видами на какой-либо конкретный объект.

По всей видимости такая комплексность и разнородность категории *внимательности* присуща, в основном, именно управленческой деятельности. Это еще раз убедительно подчеркивает закономерность, сложившуюся в психологии менеджмента, заключающуюся в том, что практически любая психологическая категория, рассматриваемая в структуре управленческой деятельности ощутимо усложняется, а иногда принимает качественно иные особенности по сравнению с другими видами деятельности. В этой связи важно отметить следующее. В структуре процесса восприятия субъекта управленческой деятельности выделяется его определенная разновидность «*социальная перцепция*», которая имеет наиболее важное значение для руководителя. В более общем плане для сенсорно-перцептивного уровня описано, как известно, такое - специфически деятельностное явление, как феномен *оперативного образа*. Основной содержательной характеристикой категории социальной перцепции является то, что сами стимулы, т.е., то, что подвергается восприятию руководителя, очень специфичны, отличаются от всех других, поскольку сама по себе управленческая деятельность крайне специфична. Смысл понятия «социальная перцепция», введенного в научный обиход Дж. Брунером в середине XX века, заключается в восприятии так называемых социальных объектов (т.е., других людей, социальных групп и больших социальных общностей). Вместе с тем, близким по своему содержанию представляются понятия индивидуализация общения, коммуникативная компетентность и *социальный интеллект*, как способность правильно и адекватно конкретной ситуации понимать поведение людей, что необходимо для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Безусловно, перечисленные категории представляются значимыми детерминантами эффективности деятельности руководителя, как типичной составляющей класса субъект-субъектных видов деятельности [2].

Основная сложность проблемы внимательности как свойства личности и процесса внимания в управленческой деятельности в целом, заключается в основном, в существующей закономерности перцептивного плана. Установлено, что восприятие других людей, а также их групп качественным образом отличается от восприятия внешних объектов, фактически имеет инвертированный характер. В силу этого, представители различных типов личности могут совершенно по-разному воспринимать взаимодействие с другими субъектами или, наоборот, с объектами. Подобный феномен отчетливо прослеживается в известных исследованиях восприятия человеком в видении окружающего мира,

основоположником которых является американский психолог Дж. Стрэттон [3]. В разработанном им приборе инвертоскопе по законам оптики на сетчатке глаза человека формируется перевернутое изображение и затем мозгом преобразуется в нормальное. С помощью данного прибора (в виде специальных очков) изображение на сетчатку попадало в таком виде, что человек видел пространство вокруг него перевернутым («кверху ногами»). Единственным элементом окружающей среды, не представлявшимся в перевернутом виде было лицо другого человека. Этот факт наглядно и убедительно доказывает представленную закономерность социальной перцепции.

Стоит особо подчеркнуть, что представленная проблема является малоизученной в психологии менеджмента и организационной психологии и требует дальнейших углубленных исследований с применением экспериментальных и иных процедур.

Вместе с тем, несмотря, на длительную историю изучения когнитивных процессов, в том числе внимания, а также психологии управления, к сожалению, пока не сложились основные положения, позволяющие осуществить синтез данных направлений. Тем не менее, уже имеющиеся исследования в определенной мере позволяют провести подобную интеграцию в дальнейшем. Помимо выделенного в предыдущих работах отдельного, субъектно-направленного вида внимания, характерного исключительно для субъекта управленческой деятельности, а также описания свойства внимательности как профессионально-важного качества личности руководителя, подобная интеграция может быть осуществлена за счет рассмотрения комплексной категории внимательности руководителя как двухкомпонентного образования, включающего в себя внимательность к субъектам и к объектам внутренней и внешней среды организации.

Библиографический список.

1. Карпов А. А. Психологические особенности внимания в управленческой деятельности [Текст]/ А. А. Карпов// Вестник ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Гуманитарные науки. □ Ярославль, 2014, №2.
2. Карпов А.А. Внимательность как профессионально-важное качество руководителя [Текст]/ А. А. Карпов// Методология современной психологии/ Сб. под ред. Козлова В.В, Карпова А.В., Петренко В.Ф. - М-Ярославль: ЯрГУ, ЛКНИИ РАН, МАПН, 2014 - 292 с.
3. Stratton G. M. 1897. Vision Without Inversion of the Retinal image. «Psychol. Rev.», 4,341—360.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Карпова Е.В.

д.пс.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального обучения
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Чикалева Е.А.

магистрант ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье представлены результаты эмпирического исследования структуры профессионально важных качеств (ПВК) педагогов разных специальностей и студентов - будущих учителей начальных классов. Установлены качественные различия структурной организации ПВК этих групп педагогов. Это объясняется спецификой педагогической деятельности учителей начальных классов и учителей-предметников. У учителей начальных классов доминируют качества, ориентированные на других, на детей. У учителей-предметников преобладают качества, направленные на реализацию себя в профессии.

The article show the results of the empirical research which studied the structure of professionally important qualities of subject teachers and students-future teachers of primary school. Qualitative difference is deduced in structural organization of professionally important qualities of these groups of pedagogues. It is explained by specificity of pedagogical activity realized by the teachers of primary school and by the subject teachers. The teachers of primary school demonstrate dominate qualities oriented toward others, toward children. The subject teachers predominate qualities directed toward realization of themselves in the profession.

Ключевые слова

Профессионально важные качества, педагогическая деятельность, учителя начальных классов, учителя-предметники, структура профессионально-важных качеств.

Professionally important qualities, pedagogical activity, teachers of primary school, subject teachers, the structure of professionally important qualities.

Проблема профессионально важных качеств (ПВК) педагогов традиционно была в центре внимания отечественных психологов (Н.П. Гоноволин, Л.И. Рувинский, С.Б. Елканов, А.И. Щербаков и др.). Разрабатывались профессиограммы, составлялись перечни классификаций ПВК педагогов, описывались особенности педагогической профессии. Еще более актуальной данная проблема становится в настоящее время, когда происходят качественные преобразования в системе вузовского и школьного образования, что предъявляет совершенно иные требования к ПВК педагога. Объективно требуется более глубокое изучение проблемы ПВК педагога не только с позиций аналитического подхода, как это было ранее; необходимо исследовать структурную организацию ПВК педагога, провести ее сравнительное исследование у педагогов разных специальностей и студентов - будущих учителей начальных классов. Это и составило цель нашего эмпирического исследования.

Мы предположили, что поскольку деятельность учителей начальных классов, учителей-предметников и студентов педагогических специальностей обладает спецификой, то структурная организация ПВК этих педагогических специальностей является качественно различной.

В исследовании приняли участие 197 человек: 86 педагогов и 111 студентов разных курсов, обучающихся по профилям «Начальное образование» и «Психология и педагогика начального образования». На основе психологического анализа деятельности и профессиограмм педагогической профессии нами были выделены личностные качества, которые, по нашему мнению, можно считать профессионально важными. К ним относятся: рефлексия, стрессоустойчивость, общительность, организаторские способности, устойчивость к фрустрации, эмпатийность, умение быть лидером и руководить людьми, дисциплинированность, желание работать с детьми.

Были подобраны и проведены методики, диагностирующие данные качества, такие как диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер), экспресс-диагностика организаторских способностей, измерение уровня эмпатийности (И.М. Юсупов) и др. Обработка полученных данных производилась с использованием методов математической статистики (подсчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена), а также был проведен структурно-психологический анализ данных, то есть осуществлялся подсчет индексов структурной организации ПВК: индекс дивергентности структуры (ИДС), индекс когерентности структуры (ИКС) и индекс организованности структуры (ИОС). ИДС представляет собой сумму весов отрицательных связей между ПВК и отражает степень дифференцированности элементов структуры. ИКС представляет собой сумму положительных связей ПВК и отражает степень интегрированности элементов структуры. ИОС отражает общий показатель структуры (А.В. Карпов).

На основе матриц интеркорреляций были составлены структурограммы, отражающие различные связи между исследуемыми качествами. Оказалось, что структурограмма ПВК учителей начальных классов, учителей-предметников и студентов отличается количеством связей, их значимостью и направленностью. Следовательно, структурная организация ПВК данных групп испытуемых различна.

Далее были подсчитаны веса каждого качества в обеих группах испытуемых с целью выявления базовых качеств, то есть таких качеств, которые имеют наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами, характеризуются наибольшим структурным весом и, следовательно, занимают центральное место во всей системе качеств. Результаты структурного анализа позволяют сделать вывод, что базовые качества студентов и учителей различны.

Так, для студентов базовыми качествами являются организаторские способности, стрессоустойчивость, долг и ответственность. Данные качества отражают специфику деятельности студентов, а также их можно считать социально-ориентированными, характеризующими деятельность студентов, направленную на работу внутри коллектива.

Для учителей начальных классов базовыми качествами являются долг и ответственность, коллективизм и желание работать с людьми. Данные качества также можно считать социально-ориентированными, альтруистическими, а, следовательно, они характеризуют деятельность учителей начальных классов как ориентированную на других, на детей.

У учителей-предметников доминируют лидерские качества, устойчивость к фрустрации и самостоятельность мышления, то есть преобладает ориентация «на себя», на реализацию себя в профессии.

Таким образом, при анализе базовых ПВК мы выявили полное их несовпадение у данных категорий учителей.

В теории установлено, что чем более сложной является деятельность, тем больше требований она предъявляет к структуре личностных качеств. Это значит, что чем сложнее деятельность, тем

выше должна быть организована структура личностных качеств. Согласно полученным данным, ИОС в группах испытуемых одинаков, следовательно, по степени сложности эти деятельности являются эквивалентными, но это не означает, что должно быть одинаковым содержание этой деятельности. Различия в этом содержании проявляются в том, что структура качеств является разной.

Можно заключить, что в процессе вузовского обучения, а также последующей профессионализации имеют место два основных направления развития ПВК. Первое - это количественные изменения степени организации структур ПВК, а второе - это качественные трансформации самих этих структур, свидетельствующие о принципиальных трансформациях их общей организации. Первое из этих направлений представлено в меньшей степени, что позволяет говорить о том, что именно качественные трансформации структур ПВК играют главную роль во всем процессе их развития. Это проявляется во всем комплексе результатов исследования.

Установлено также, что целостные структуры ПВК учителей разных специальностей (учителей начальных классов и учителей-предметников) являются принципиально гетерогенными, то есть качественно различными. Между двумя этими специальностями имеют место глубокие различия в их психологическом обеспечении, что, в свою очередь, вполне закономерно и отражает наличие больших различий в содержании и условий педагогической деятельности по этим специальностям. Данный результат содействует развитию более детализированных и конкретных представлений о ПВК педагогической деятельности, а также о закономерностях их структурной организации.

В целом можно сделать вывод, что структурная организация ПВК деятельности учителей начальных классов и учителей-предметников является качественно различной.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ПВК ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Кафтырева Д.Д.

магистрант по программе «Психология карьерного развития» ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье представлены результаты анализа развития профессионально-важных качеств студентов, обучающихся по профилю подготовки «Психология образования». Представлена актуальность исследования ПВК студентов, методы исследования, а также основные результаты проведенного эмпирического исследования.

The article presents an analysis of the development of professionally important qualities of students enrolled in the training profile «Psychology of education.» STC provides current research students, research methods, and the main results of the empirical research.

Ключевые слова

Профессионально-важные качества, субъект деятельности, учебно-профессиональная деятельность.
Professionally important qualities, stakeholder, educational and professional activities.

Профессионально-важные качества (ПВК) являются определяющими в успешности освоения и выполнения той или иной профессиональной деятельности. Они определяют уровень профессионализма субъекта труда и способствуют успешному овладению профессии. В нашем исследовании понимание профессионально-важных качеств и особенностей их развития в профессиональной деятельности строится на исследованиях В.Д. Шадрикова [6]. С точки зрения В.Д. Шадрикова ПВК - это «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [6; С. 66].

В исследованиях Ю.П. Поваренкова [2; 3] было показано, что время обучения в вузе является важным периодом овладения основами профессионализма, формирования тех ПВК, которые станут основой для успешной реализации профессионала в самостоятельной трудовой деятельности.

Несмотря на достаточно большую разработанность проблемы профессионально важных качеств в разных видах трудовой деятельности, появление новых специальностей обучения в вузе, новых направлений профессиональной деятельности в образовании требуют уточнения полученных ранее результатов, расширения существующих представлений о содержании психологических особенностей профессионала. Одной из таких новых специальностей подготовки является подготовка по профилю «Психология образования» (направление «Психолого-педагогическое образование»), которая, конечно же, близка по содержанию подготовки по направлению «Психология». Однако она обладает рядом содержательных отличий, определяющих специфику подготовки специалиста.

В нашем исследовании поставлена цель изучить психологические особенности развития структуры профессионально важных качеств специалистов, получающих образование по профилю «Психология образования».

Анализ исследований Л.Ю. Субботиной [5], А.П. Рожковой [4], Е.В. Немолот и С.И. Зубовой [1] и др. показал, что к ПВК психолога системы образования могут быть отнесены такие характеристики, как особенности личностных черт человека, его ценностно-смысловой сферы, мотивации достижения и ряд других.

Исследование ПВК студентов-психологов образования проводилось с помощью стандартных методик измерения личностных черт (16 PF Р. Кеттелла), ценностных ориентаций (Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина) и мотивации достижения (Методика диагностики мотивации достижения Т. Элерса).

Проведенное эмпирическое исследование позволило подтвердить сформулированную гипотезу: учебно-профессиональное развитие студентов-психологов образования характеризуется наличием ряда противоречий:

а) в развитии личностных черт проявляется рассогласование между профессионально-важными качествами и базовыми чертами личности. Это может быть обусловлено тем, что личность формируется на протяжении длительного периода жизни человека, и на нее оказывают серьезное влияние такие факторы, как семья, детский сад, школа. Профессиональное обучение в вузе является одним из факторов, который лишь дополняет, а не кардинальным образом меняет личность человека;

б) ценностная сфера личности развивается более гармонично за счет согласованности базовых и ведущих элементов структуры. Полученный результат интерпретируется следующим образом: ценностные ориентации формируются за счет приобщения к ценностям профессионального психологического сообщества - во время прохождения практики, во время изучения специализированных предметов, общения с преподавателями-психологами, практиками и пр.;

В ходе эмпирического исследования наша гипотеза подтвердилась. Полученные результаты могут быть представлены тезисно следующим образом.

Во-первых, изменения в развитии ПВК в большей степени могут быть объяснены структурными особенностями функционирования всей структуры. На втором и четвертом курсах обучения наблюдаются наиболее серьезные изменения в функционировании структур, когда наблюдается спад интегрированности и организованности структур. Ввиду того, что эти изменения характеризуют структуры личности и ценностных ориентаций, можно говорить о целостной перестройке психологических структур после адаптации студента к обучению в вузе, а также после прохождения длительно педагогической практики на третьем курсе обучения.

Во-вторых, анализ психологической структуры ПВК показал, что имеются достаточно серьезные различия между качествами, необходимыми для развития личностной и ценностно-смысловой сферы, и качествами, необходимыми для успешного освоения образовательной программы. Анализ показал, что такие особенности характеризуют студентов всех четырех курсов обучения, как в отношении структуры личностных черт, так и в отношении структуры ценностных ориентаций.

В ходе анализа полученных результатов, мы пришли к следующим выводам. Выявленные особенности функционирования психологической структуры ПВК студентов-психологов образования входят в противоречие с психологической системой личностных черт и ценностных ориентаций, необходимых для успешной академической деятельности. Базовые черты личности и ценностные ориентации противоречат ведущим чертам личности и ведущим ценностным ориентациям. Этот факт требует, на наш взгляд, организации специальной психолого-педагогической работы по сопровождению процесса профессионального развития в вузе на каждом курсе обучения.

Библиографический список.

1. Немолот, Е.В. Возможности изучения самооценки профессионально важных качеств педагогов-психологов [Текст] / Е. В. Немолот, С. И. Зубова // Вестник ТГПУ. - 2013. - № 9 (137). С. 37-43.
2. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности; изд. второе, дополненное и уточненное. [Текст] / Ю.П. Поваренков. - Саратов: Кубик, 2012. - 237 с.
3. Поваренков, Ю.П. Системогенетический подход к пониманию профессионально важных качеств субъекта труда [Текст] / Ю.П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник - 2012 - № 1 - Том II. 240 с.
4. Рожкова, А.П. Развитие личностных профессионально важных качеств студентов-психологов

средствами тренинга [Текст] / А.П. Рожкова // диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук 19.00.03 - «Психология труда». Казань: КГУ, 2009. - 203 с.

5. Субботина, Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности. [Текст] / Л.Ю. Субботина // Ярославский педагогический вестник - 2011 - № 4 - Том II. - С. 295-298.

6. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Наука. 1982. 183 с.

УДК 159.9

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Киселева Т.Г.

к.п.с.н., зав. кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

Опарин А.А.

магистрант по программе подготовки «Психология и социальная педагогика»
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье представлены результаты лонгитюдного исследования ценностно-мотивационной сферы студентов, показана динамика смены мотивов в процессе становления профессионала, сформулированы рекомендации по формированию и повышению учебно-профессиональной мотивации с учетом возрастной динамики.

This article presents the results of a longitudinal research of the valuable and motivational sphere of students, and dynamics change of motives in the process of the professional formation, recommendations about formation and increase of educational and professional motivation, taking into account age-related changes.

Ключевые слова

Ценностно-мотивационная сфера, учебно-профессиональная деятельность, подготовка бакалавров, социальная работа.

Valuable and motivational sphere, educational and professional activities, training of bachelors, social work.

Проблема формирования специалиста, профессионала своего дела - всегда была и остается ключевой темой в области психологического анализа деятельности. Согласно теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова [2] существуют 6 ключевых компонентов, определяющих формирование деятельности. Мы полагаем, что мотивационная составляющая играет ведущую роль в становлении деятельности; это имеет особо важное значение, когда мы рассматриваем учебно-профессиональную деятельность. Мотивация оказывает существенное влияние на принятие профессиональной деятельности; трансформацию нормативной деятельности и способов ее реализации; определение личностного смысла деятельности. Под влиянием мотивации устанавливаются критерии достижения цели и способов ее достижения.

П.А. Шавир [1] выделяет следующие группы мотивов, которые лежат в основе профессиональной направленности. Первая группа мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основное содержание профессии. Другая группа мотивов связана с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании (мотивы престижа, общественной значимости профессии). Третья группа мотивов выражает ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т.п.). Четвертую группу составляют мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточным творческим потенциалом, в том, что намечаемый путь и есть «мое призвание», и т.п.). Мотивы, относимые к пятой группе, выражают заинтересованность человека во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии. Нередко именно эти мотивы порождают стремление к отдельным «романтическим» профессиям.

Для того чтобы получить представление об основных мотивах, влияющих на формирование профессионального намерения, профессиональных навыков и компетенций, мы проанализировали динамику ценностно-мотивационной сферы студентов на протяжении 4 лет обучения в бакалавриате по направлению подготовки «Социальная работа». В качестве инструментария использовался «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ) И.Г. Сенина, в дальнейшем проверялась достоверность

отличий с помощью критерия парных выборок. Результаты оказались следующими.

Получение образования, в т.ч. высшего образования, выступает ведущей ценностью только на 1 курсе ($t=1,64$), далее от года к году значимость этого показателя в становлении профессионала падает и к окончанию обучения в бакалавриате занимает одно из последних мест в ценностно-мотивационной структуре личности выпускника, опережая только показатель «собственный престиж» ($t=2,01$). Возможно, это связано с недостаточной практикоориентированностью обучения в вузе, студент не видит и не понимает, как получаемое образование может помочь ему в дальнейшей жизни. Данная закономерность требует внесения существенных изменений в организацию учебного процесса, в противном случае можно прогнозировать снижение качества подготовки выпускников.

В целом первый курс на фоне остальных курсов выглядит весьма благополучно. Первокурсники хотят быть вовлечены в общественную жизнь на факультете, в университете, приносить пользу обществу, участвовать в волонтерской деятельности ($t=1,58$), стремятся завязывать новые социальные контакты ($t=2,103$), задумываются о духовных ценностях ($t=1,65$). Возможно, на фоне активной воспитательной работы, проводимой в школе, вуз проигрывает по этому показателю, что приводит к некоторой однобокости, односторонности в формировании личности будущего профессионала. Это замечание оказывается особо значимым, когда речь идет о подготовке специалистов социомических (помогающих) профессий.

Переломным моментом в формировании мотивационного ядра будущего профессионала, согласно нашим данным, можно считать третий курс обучения при 4-летнем бакалавриате. В первую очередь, у студентов начинают значимо доминировать материальные ценности ($t=-1,99$). В сочетании с потребностью в достижениях это приводит к переориентации деятельности - студенты начинают искать такую работу (или подработку), а также базы практики, которые бы обеспечивали им быстрый прорыв, материальное обеспечение. Они оказываются неготовыми к постепенному накоплению и профессионализму, и материального благополучия. Именно этим фактом можно объяснить существенный отток студентов с очного отделения на заочное и трудоустройство в таких заведениях как бары, кафе, рестораны, магазины, причем независимо от получаемой специальности.

В ходе исследования была выявлена еще одна достоверная связь ($t=1,67$): к третьему курсу возрастает ценность семьи и семейной жизни. Студенты независимо от пола начинают задумываться, планировать семьи, некоторые студенты создают молодые семьи. С одной стороны, этот мотив можно расценивать как препятствующий становлению профессионала, с другой стороны, если оценивать специалиста социомических профессий, то человеку, не имеющему опыта общения и преодоления трудностей в собственной семье будет сложно оказывать социальную, педагогическую, психологическую и т.п. помощь другим людям.

Именно на третьем курсе отмечены значимые отличия по сравнению с младшими и старшими курсами в отношении индивидуальности как ценности ($t=1,497$). Сохранение собственной индивидуальности, проявление себя как личности и как профессионала говорит о стремлении к независимости от других людей. Этот факт можно расценивать как профессиональное взросление, поэтому для студентов оказывается важным сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Возможно, данный показатель является условием повышения престижа для третькурсников.

Обучение на четвертом курсе не сопровождается какими-либо значимыми изменениями в мотивационной сфере, при этом сохраняют свое доминирующее положение мотивы материального благополучия и ценности семейной жизни. Выпускники стремятся к достижениям в различных областях и проявлению собственной индивидуальности; отмечается тенденция повышения интереса к участию в общественной жизни, но эта тенденция не достигает уровня достоверности отличий.

Поскольку сегодня перед системой образования в целом, и системой высшего образования поставлена задача повышения качества подготовки специалистов, то выявленные закономерности, касающиеся динамики изменения ценностно-мотивационной сферы могут быть положены в основу изменений в организации учебного и воспитательного процесса в вузе.

Библиографический список.

1. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] // П.А. Шавир М.: Педагогика, 1981. 96 с.
2. Шадриков, В.Д. Категория деятельности и ее применение к изучению качества профессионального образования [Эл. ресурс] /В.Д. Шадриков // <http://www.hse.ru/data/2012/10/15/1247620741/10.pdf>

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ У ГОСЛУЖАЩИХ ОБЩЕСТВЕННОЙ ПАЛАТЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ

Климанова А.В.

Институт психологии и образования КФУ (Россия, Казань)

Актуальность темы исследования стресса и стрессоустойчивости у госслужащих общественной палаты состоит в том, что они постоянно испытывают стресс, а также эмоциональное выгорание во время своей профессиональной деятельности. Цель статьи заключается в определении стратегии преодоления стресса у госслужащих и улучшения уровня стрессоустойчивости. Ведущими методиками исследования были теоретический и экспериментальный. Материалы статьи могут быть полезными для практических психологов, результаты исследования можно использовать для диагностики и коррекции уровня стрессоустойчивости в профессиональной деятельности госслужащих.

Background research of stress and stress resistance at the Public Chamber civil servants is that they are constantly under stress and emotional burnout during their professional activities. The purpose of the article is identify the civil servant's coping strategies and improvement the level of stress resistance. The leading method of research was theoretical and experimental. Materials of clause may be useful for practical psychologists, the results can be used to diagnose and correct level of stress in professional work of civil servants.

Ключевые слова

Профессиональный стресс, госслужащие, копинг-стратегии, эффективное преодоление стресса, эмоциональное выгорание.

Professional stress, civil servants, coping strategies, effective stress management, emotional burnout.

Актуальность темы исследования стресса у госслужащих общественной палаты в современном обществе и при данном темпе жизни очень велика. Все больше внимания сегодня уделяется проблеме преодоления стресса. Данная проблема столь масштабна, что трудно назвать человека, который не испытывал бы стресса. Госслужащие общественной палаты постоянно испытывают стресс, а также эмоциональное выгорание во время своей профессиональной деятельности. Общаясь с недовольными заявителями, получая каждодневную порцию негатива, госслужащему необходимо научиться преодолевать стресс и сохранять свое эмоциональное состояние.

Эффективность преодоления стресса в немалой степени зависит от умения госслужащими применять асертивность, находить социальную поддержку и психологически грамотно вступление в социальный контакт [9].

Теоретико-методологическую основу исследования составили: изучение понятия стресса Э.М. Рутмана [11], биологическая теория стресса Г. Селье [12], стресс как феномен осознания Т. Кокс [5], стресс как неспецифический компонент реакции адаптации М.Ф. Фролова [13], исследования психической напряженности П.Б. Зильберман [4], концепция преодоления копинга Р.Лазаруса [6], многоосевая модель «поведения преодоления» С. Хобфолла [10], стрессоустойчивость как свойство личности Б.Х. Варданян [2], «индивидуальная устойчивость к стрессу» Б.Б. Величковский [3] копинг-стратегия как преодоление некоторой ситуации В.А. Бодров [1] и др.

Тема стресса и его преодоления особенно актуальна в XXI веке - веке высоких информационных технологий, быстрого темпа жизни, а также постоянных коммуникаций.

Специфика профессиональной деятельности сотрудников общественной палаты Республики Татарстан связана с большим количеством коммуникаций различного уровня, а также непосредственно со стрессом и эмоциональным выгоранием.

Исследование проводилось в течение четырех месяцев: с января по апрель 2015 года. В исследовании приняли участие сотрудники общественной палаты политической партии «Единая Россия» в количестве 20 человек. Выборка включала в себя мужчин и женщин в возрасте от 28-55 лет. Все сотрудники имеют высшее юридическое, экономическое образования. Для выявления копинг-стратегий был использован опросник «SACS» С. Хобфолл - «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» [10].

Анализ результатов исследования показал, что все испытуемые в совокупности имеют высокие показатели «желаемых стратегий», а именно: «асертивные действия», «вступление в социальный контакт» и «поиск социальной поддержки». Данные стратегии являются наиболее

эффективными для преодоления профессионального стресса. Сотрудникам рекомендуется продолжать использование данных стратегий, так как именно они благоприятно сказываются на «здоровье» респондентов, помогают избежать постоянных стрессов, преждевременного эмоционального выгорания и являются наиболее эффективными моделями поведения при сложных и стрессовых ситуациях. Особенно характерно использование данных стратегий в системе профессий «человек-человек» [7].

Однако, что касается «нежелательных» стратегий коллектив разделился на группы, те, у кого высокие и низкие показатели использования «нежелательных» стратегий. Респонденты, которые имеют высокие показатели «нежелательных» стратегий были проинформированы о неэффективности их действий. Были даны рекомендации для совершенствования своих стратегий поведения. Однако есть и такие респонденты, которые верно используют свои ресурсы и правильно справляются со стрессом и не используют «нежелательные» стратегии в профессиональной деятельности, так как использование данных стратегий порождают эмоциональное выгорание, усталость, неудовлетворенность, раздражение. Все это неблагоприятно сказывается на «здоровье» респондентов.

Что касается средних показателей, были также даны рекомендации по повышению и понижению уровня использования стратегий со средними значениями. Средние значения важны, так как именно корректировка средних значений предполагает эффективное преодоление профессионального стресса.

Что касается действий, а именно «осторожные действия», «импульсивные действия», «избегание», «манипулятивные (непрямые) действия», тут также был выяснен уровень использования данных стратегий, и были даны рекомендации каким образом не использовать данные действия.

Успешность преодоления профессиональных стрессов зависит от степени конструктивности, стратегии и модели поведения. Данные аспекты непосредственно влияют на психологическое здоровье субъекта, на его общение с окружающими, а также влияют на его работоспособность. Для того чтобы повысить стрессоустойчивость необходимо активное его преодоление и использование социальных ресурсов.

В профессиональной деятельности более успешны люди, научившиеся владеть собой, имеющие развитую психотехнику личной саморегуляции [8]. Каждому сотруднику необходимо знать правила саморегуляции в условиях профессионального стресса: необходимо наблюдать за собой и своим настроением; искать способы остановки самого себя; сменить временно деятельность; уметь отдыхать и быстро переключаться с работы на релаксацию. и др. Желательно найти тот способ отдыха, который наиболее эффективен для конкретного человека (фитнесс, бассейн, спорт, прогулки по лесу, хобби, время с семьей) - и, таким образом, снимать свой стресс, заниматься профилактикой эмоционального выгорания, сохраняя, при этом, главное - свое психологическое здоровье.

Библиографический список.

1. Бодров В.А. Психологический стресс: к проблеме его преодоления // Проблемы психологии и эргономики. - 2001. - № 4. - С. 28-33.
2. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. - М., 1983. - С. 542-543.
3. Величковский Б.Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу: автореф. дис. ...канд.психол.наук. - М., 2007.
4. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // в кн.: Очерки психологии труда оператора. - М.: Наука, 1974. - С. 138-172.
5. Кокс Т. Стресс. - М.: Медицина, 1981.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. В.Н. Мясищева. - Л., 1970.
7. Морозов А.В. Деловая психология. - М.: Академический Проект, 2005.
8. Морозов А.В. Управленческая психология. - М.: Академический Проект, 2013.
9. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Влияние стресса на профессиональную работоспособность и профессиональное долголетие специалистов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. - 2011. - № 3-1. - С. 83-84.
10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М.Снеткова. - СПб.: Речь, 2007.
11. Рутман Э.М. Надо ли убежать от стресса? - М.: ФиС, 1990.
12. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. - М.: Прогресс, 1960.
13. Фролов М.Ф. Психофизиологический стресс и качество деятельности человека-оператора //

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Климов О.А.

аспирант МосГУ (Россия, Москва)

В статье молодежь рассматривается как в качестве субъекта, так и объекта социально-политических процессов. Автор отмечает, что деятельность государственной молодежной политики (ГМП) должна быть прежде всего направлена на создание условий для гражданского становления, формирования гражданской идентичности.

The article examines how young people as the subject and object of social and political processes. The author notes that the activities of the state youth policy is to be primarily aimed at creating conditions for the formation of civil, civic identity formation.

Ключевые слова

Гражданская идентичность, молодежь, гражданская и политическая активность молодежи, государственная молодежная политика.

Civic identity, youth, civil and political participation of young people, the state youth policy.

В российской науке интерес к изучению проблем формирования гражданского общества, особенностей развития гражданской идентичности возник неслучайно.

В рамках нашего исследования важно рассмотреть теории молодежи и молодежных организаций. Отметим, что проблема социальной субъектности молодежи стала обсуждаться в разных аспектах в работах таких исследователей, как В. Мошняги, Б. Ручкина, С. Иконниковой, И. Ильинского, И. Кона, Е. Леванова, В. Чупрова, В. Лисовского, Вал. Лукова, О.А. Коряковцевой и др.

Опираясь на теоретический анализ литературы и работы О.А. Коряковцевой, отметим, что за молодым поколением - будущее нашей страны. Говоря о необходимости коренных изменений в структуре власти, в положении социально-политических групп и о реальной модернизации политических институтов, следует помнить, что построение гражданского общества невозможно без воспитания Гражданина [4; 5].

Деятельности ГМП должна быть, прежде всего, направлена на создание условий для гражданского становления, духовно-нравственного и патриотического воспитания молодого поколения, для развития гражданской идентичности у молодых граждан России.

Как отмечают в своих статьях Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссэ, О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова актуальность проблемы формирования гражданской идентичности обусловлена как задачей построения гражданского общества, так и особенностями социальной ситуации в РФ, характеризующейся поликультурным составом населения и его быстрой ассимиляцией [2]. Поликультурное общество повышает требования к коммуникационному взаимодействию и толерантности членов общества, ответственности и свободе личностного выбора, самоактуализации. Формирование гражданской идентичности призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения с учетом многообразия социальных установок, норм и ценностей. В этой связи вопрос о выработке технологий и моделей формирования новой идентичности молодых граждан России имеет стратегическое значение для успешного будущего российской государственности.

Важным контекстом, обусловившим выход гражданской идентичности на первый план, является гражданское самосознание молодежи. Оно у россиян, как отмечают исследователи, «остается противоречивым», проявляется «слабость, недостаточность интенсивности общегражданской идентичности, во многом все еще носящей формальный характер» [1].

Ряд ученых констатируют, что интерес к изучению гражданской идентичности молодежи обусловлен рядом причин, в том числе:

- инициированный государством и поддержанный обществом поиск единой российской и гражданской идентичностей как основы для возрождения национального самосознания и базы для воспитания молодежи;

- свидетельство идентификационного кризиса, проявлением которого выступает увеличение числа молодых людей с неопределенной идентичностью;

- рост числа молодых людей с мораторием идентичности, которым присуще отчуждение от общества (ни с кем себя не идентифицируют, ориентированы на самих себя);
- расхождение в моделях идентичности, которых придерживаются молодые люди.

Обратимся к вопросу формирования гражданской идентичности молодежи, на основе которой происходит становление гражданской позиции.

Современные подходы к формированию гражданской идентичности молодежи могут быть сведены к трем основным:

- социально-политический, акцентирующий предмет идентичности: концепты гражданского общества, гражданства и гражданственности, гражданской (политической) нации, правового государства, предлагаются в качестве основы для формирования искомых черт личности обучающихся;

- психолого-педагогический (с вариантами: социально-психологический, социально-педагогический, индивидуально-психологический, психолого-манипулятивный и т.п.), акцентирующий идентификационные процедуры, а также методы, средства, формы, психолого-педагогического воздействия для эффективного проведения данных процедур с целью формирования искомых черт личности обучающихся;

- социокультурный, с акцентом на поликультурности, мультилингвальности, толерантности, определяющий основным предметом взаимодействия педагогов и воспитанников не столько самое формирование гражданской идентичности, сколько деятельность по формированию качеств личности, способствующих самостоятельному приобретению обучающимися именно гражданской идентичности, как закономерному итогу их идентификации как «людей земли», членов той или иной этно-социо-культурной общности, конфессии, принадлежности к государству.

По мнению О.А. Коряковцевой, социальные реалии нашего государства и, прежде всего, смена ценностных ориентиров в системе социализации подрастающего поколения определяют особую остроту проблемы формирования гражданской идентичности молодежи в настоящее время. На наш взгляд, эффективное использование потенциала социально-психологической активности молодежи в интересах построения гражданского общества возможно только при условии создания адекватной государственно-общественной системы социализации молодежи [5].

Анализ научной литературы показывает, что у ученых, пришедших к осознанию необходимости разработки понятия «гражданская идентичность», отсутствует единая точка зрения относительно понимания данного явления.

В результате анализа подходов к определению гражданской идентичности, мы считаем, что гражданская идентичность представляет собой результат личностного самоопределения на основе свободного выбора и выступает как осознание личностью своей принадлежностью к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющая определенный личностный смысл. Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор.

Таким образом, исследование гражданской идентичности носит междисциплинарный характер, широко представлено в работах социологов и психологов. Гражданскую идентичность целесообразно рассматривать как осознанный процесс соотносительности или тождественности человека с определенной государственной общностью в конкретном социально-политическом контексте. В настоящее время гражданская идентичность справедливо рассматривается в науке в первую очередь как фактор консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень ее укорененности в сознании и поведении граждан выступает как залог политической и духовной консолидации, а также единства общества.

Библиографический список.

1. Горшков, М.К. Российская идентичность в условиях трансформирующихся процессов [Текст] / М.К. Горшков // Вестник российской нации. - 2008. - № 1. - С. 177.
2. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии: монографии в 2 ч. [Текст] / А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова, Т. Д. Марцинковская / Под ред. А. Г. Асмолова. - М., 2011. - Ч. 2 - 339 с.
3. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Молодежь как носитель гражданственности и ее роль в современной России [Текст] / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук // research-journal.org <http://research-journal.org/featured/po-lito-lo-gy/mo-lo-dezh-kak-no-sitel-grazhdanstvenno-sti-i-ee-ro-l-v-so-vremenno-j-ro-sii/>

4. Коряковцева, О.А., Климов, О.А. Тенденции взаимодействия власти и общества в аспекте развития гражданской идентичности молодежи [Текст] / О.А. Коряковцева, О.А. Климов // Youth. World. Politics. - 2013. - №1 - С.74-80.

5. Коряковцева, О.А. Общественно-политическая активность молодежи: сущность, технологии и опыт компаративного анализа [Текст] / О.А. Коряковцева - Ярославль: ЯГПУ, 2008. - 188 с.

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ СООТНОШЕНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ РЕАЛИЗАЦИЮ

Комарова Е.Н.

ст. преп. кафедры социальной психологии ИвГУ (Россия, Иваново)

В статье изложены основные идеи исследования процессов самоактуализации и переживания субъективного благополучия. Рассматривается влияние соотношения самоактуализации и субъективного благополучия на успешность в профессиональной сфере жизнедеятельности.

The article describes the main ideas of the study of the processes of self-actualization and feelings of subjective well-being. Examines the impact of the ratio of self-actualization and subjective well-being on the success in the professional sphere of life.

Ключевые слова

Самоактуализация, субъективное благополучие, профессиональная сфера, ощущение реализованности.

Self-actualization, subjective well-being, the professional sphere, a sense of common standards.

Пилотажное исследование по изучению самоактуализации и субъективного благополучия, показало, что помимо прямой связи данных явлений, существует и обратное. То есть у определенных лиц высоким показателем самоактуализации соответствует низкие - субъективное благополучие. Именно это послужило отправной точкой данной нашего исследования, в которой мы отталкиваемся от соотношения этих особенностей.

Оценив с помощью тестовых методик общий уровень самоактуализации и субъективного благополучия (методика «Диагностики самоактуализации личности» (А.В. Лазуткин в адаптации Н.Ф. Калина); «Шкала субъективного благополучия» (М.В. Соколова)), мы отнесли полученные показатели к категориям «низкий», «средний», «высокий» уровень выраженности [1]. С учетом того, что показателя у нас было два, получилось, что респондентов можно отнести к одной из пяти групп:

- 1 группа: высокие показатели самоактуализации и субъективного благополучия;
- 2 группа: высокие показатели самоактуализации и низкие субъективного благополучия,
- 3 группа: средние показатели самоактуализации и субъективного благополучия;
- 4 группа: низкие показатели самоактуализации и высокие субъективного благополучия;
- 5 группа: низкие показатели самоактуализации и субъективного благополучия.

Весь последующий анализ субъективного восприятия собственной реализации в профессиональной сфере строится на сравнении данных групп (методом одномерного дисперсионного анализа). Здесь наибольший интерес представляет тот факт, что у респондентов 1, 2 и 3 группы одинаково высокие показатели реализованности в данной сфере. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Ощущение возможностей своей реализации респондентами в профессиональной сфере

Группа испытуемых	Ощущение возможностей своей реализации респондентами в профессиональной сфере (средний балл)
1 группа: высокие показатели самоактуализации и субъективного благополучия;	4,4*
2 группа: высокие показатели самоактуализации и низкие субъективного благополучия,	4,3*
3 группа: средние показатели самоактуализации и субъективного благополучия;	4,2*
4 группа: низкие показатели самоактуализации и высокие субъективного благополучия;	3,8*

5 группа: низкие показатели самоактуализации и субъективного благополучия.	3,8*
--	------

Примечание. Здесь и далее: * - значимые показатели

Более кардинальные различия между группами, выявлены в отношении легкости достижения целей (таблица 2). При этом наиболее четкая грань разделяет первую и пятую группы, то есть у тех, у кого оба исходных показателя высокие или - низкие. То есть именно в данном моменте проявляется синхронное влияние самоактуализации и субъективного благополучия. Сильная выраженность этих особенностей обеспечивает ощущение, что любые цели легко достижимы в данной сфере. При сниженных значениях шкал субъективного благополучия и самоактуализации, задачи в данной области жизнедеятельности начинают восприниматься как труднодостижимые.

Таблица 2.

Ощущение легкости достижения целей респондентами в профессиональной сфере

Группа испытуемых	Ощущение легкости достижения целей респондентами в профессиональной (средний балл)
1 группа: высокие показатели самоактуализации и субъективного благополучия;	3,9*
2 группа: высокие показатели самоактуализации и низкие субъективного благополучия,	3,7
3 группа: средние показатели самоактуализации и субъективного благополучия;	3,7
4 группа: низкие показатели самоактуализации и высокие субъективного благополучия;	3,6
5 группа: низкие показатели самоактуализации и субъективного благополучия.	3,4*

Перейдем к рассмотрению вопроса об ощущении перспективности респондентами в различных сферах жизнедеятельности

В 1, 2 и 3 группах, как и во всех предыдущих случаях, обнаружены различия, которые говорят о высокой оценке - в данном случае перспективности.

Низкие показатели (негативная оценка собственных перспектив) в сравнении с другими проявляется у последней группы.

Таблица 3.

Ощущение перспективности респондентами в профессиональной сфере

Группа испытуемых	Ощущение перспективности респондентами в профессиональной сфере (средний балл)
1 группа: высокие показатели самоактуализации и субъективного благополучия;	4,3*
2 группа: высокие показатели самоактуализации и низкие субъективного благополучия,	4,2*
3 группа: средние показатели самоактуализации и субъективного благополучия;	4*
4 группа: низкие показатели самоактуализации и высокие субъективного благополучия;	3,8*
5 группа: низкие показатели самоактуализации и субъективного благополучия.	3,1*

Таким образом, исходя из полученных данных, можно сделать существенный вывод, успешность в профессиональной сфере связана исключительно от уровня самоактуализации, а не от субъективного благополучия. Именно у тех групп, где уровень раскрытия собственного потенциала высокий, респонденты ощущают и перспективность, и свои возможности для реализации в данной сфере жизнедеятельности, а также цели становятся легкодостижимыми.

Библиографический список.

1. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М., 2002. С.426-433, С.467-470.

УДК 159.942.5

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВРАЧЕЙ С РАЗНЫМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЯ

Комарова Т.К.

к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ГрГУ (Беларусь, Гродно)

В статье рассматривается проблема детерминации эмоционального выгорания. Представлены результаты эмпирического исследования эмоционального выгорания врачей. Получены данные, свидетельствующие об особенностях корреляционной связи между эмоциональным выгоранием и локусом контроля у врачей- интерналов и экстерналов.

The problem of determination of the emotional burnout is examined in the article. The results of empiric research of the emotional burnout of doctors are presented. Data testifying to the features of cross-correlation connection between the emotional burnout and locus of control are got.

Ключевые слова

Эмоциональное выгорание, локус контроля, психологическая защита, совладающее поведение.

Emotional burnout, locus of control, psychological defense, coping behavior.

Проблема эмоционального выгорания, его факторов и последствий достаточно широко представлена в современной психологии работами зарубежных (Х. Дж. Фрейденбергер, К. Маслач, Б. Пелман и др.) и отечественных авторов (В.В. Бойко, Н.В. Водопьянова, В.Е. Орел, Н.В. Самоукина и др.). На современном этапе исследовательский интерес вызывает феноменология, структура, генез, социально-психологическая и индивидуально-личностная детерминации эмоционального выгорания. Оно трактуется как самостоятельный феномен, который отличается от сходных психофизиологических состояний, таких как стресс, утомление, депрессия. В рамках процессуального подхода выгорание рассматривается как процесс с последовательной сменой стадий, протекающий в ходе профессионального развития человека и имеющий длительный характер, затрагивающий все уровни психических и психофизиологических проявлений. Вместе с тем, эмоциональное выгорание понимается как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на психотравмирующие воздействия, как внутренняя работа личности, с помощью которой ей удается справиться с критической ситуаций [1]. Само по себе выгорание в такой интерпретации можно рассматривать как конструктивный для личности способ самосохранения. Вместе с тем, очевидны его негативные последствия для профессиональной деятельности и отношений с другими людьми, что приводит к профессиональной деформации, а также нарушениям психологического здоровья личности.

После того как феномен эмоционального выгорания стал общепризнанным, закономерно возник вопрос о факторах, способствующих развитию или, наоборот, тормозящих его. Традиционно в качестве таковых выделяют особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Эти факторы называют внешними и внутренними или организационными и личностными [2]. Результаты многих исследований последних лет позволяют сделать вывод, что ведущая роль в возникновении и развитии эмоционального выгорания принадлежит именно личностному фактору, который представляет собой совокупность индивидуально-психологических особенностей человека.

Для представителей социномических профессий, характеризующихся значительным количеством стрессогенных факторов, высоким уровнем напряженности, социальной значимостью и ответственностью и в силу этого предъявляющих специфические требования к субъекту профессиональной деятельности, «из платы за сочувствие» (К. Маслач) синдром эмоционального выгорания превратился в своего рода профессиональную «болезнь».

В современной научной литературе имеются достаточно противоречивые данные о влиянии на эмоциональное выгорание представителей социномических профессий такого личностного фактора как локус контроля [3; 4]. В этой связи в предпринятом эмпирическом исследовании изучались особенности проявления эмоционального выгорания у врачей с разным локусом контроля. Диагностический инструментарий включал методику В.В. Бойко по изучению уровня

эмоционального выгорания, а также методику Дж. Роттера по изучению субъективного контроля.

На первом этапе исследования на основании результатов диагностики локуса контроля было установлено, что врачи-интерналы составляют 68% , а врачи-экстерналы - 32% от общего количества испытуемых. Следующим этапом явилось выявление показателей эмоционального выгорания у медицинских работников в каждой группе. По каждой фазе эмоционального выгорания были получены показатели ее сформированности у врачей обеих групп. На рисунке 1 представлены данные о количественной дифференциации выборок врачей-интерналов и экстерналов, у которых имеет место сформированность фаз эмоционального выгорания.

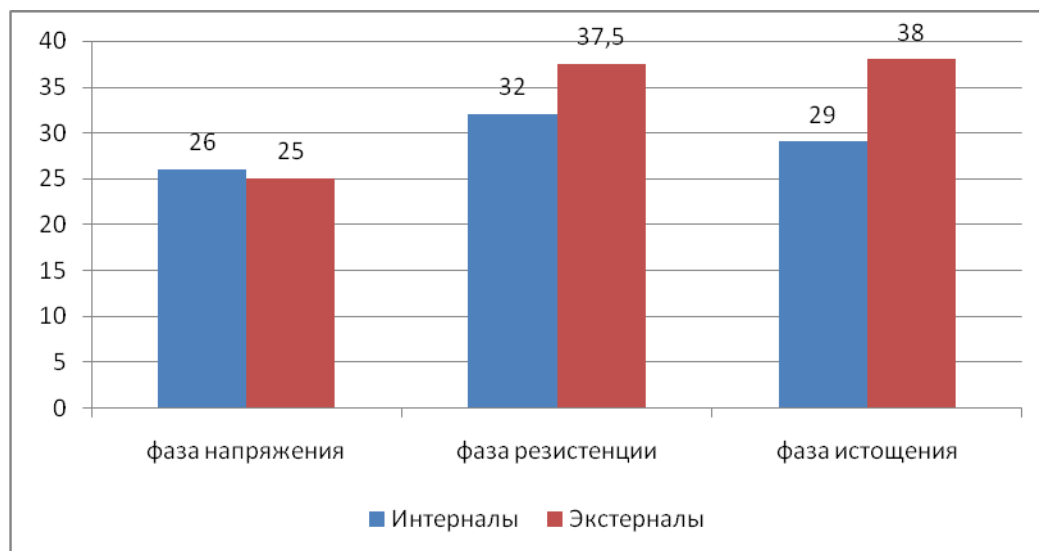


Рисунок 1. Представленность сформировавшихся фаз эмоционального выгорания у врачей с разным локусом контроля (в %)

Сравнительный анализ полученных данных показывает, что резистенция и истощение - наиболее характерные проявления эмоционального выгорания врачей-экстерналов, которые, по сравнению со врачами-интерналами, отличаются более высоким уровнем эмоционального дефицита, эмоциональной отстраненности, деперсонализации, психосоматическими и психовегетативными нарушениями. Возможно, это связано с тем, что экстерналы находятся в ситуации «двойной ответственности» - перед коллегой с более высоким статусом или более высоким уровнем профессиональной компетентности, чье указание они вынуждены выполнять в силу своей экстернальности и склонности перекладывать ответственность за принятие решения на другого, с одной стороны, и личной ответственности перед пациентом, лечение которого они проводят, с другой. Кроме того, осознание моментов ведомости и подчиненности приводит к обостренному переживанию экстерналами чувства неудовлетворенности собой как профессионалом, к осознанию недостаточной профессиональной компетентности и на этом фоне - к более выраженному переживанию беспокойства и тревожности за результаты своей профессиональной деятельности. Поскольку такого рода переживания несут очевидную угрозу Я-концепции, постольку они и запускают психологическую защиту по типу эмоционального выгорания у врачей -экстерналов. В целом такие психологические последствия экстернальности способствуют усугублению проявлений истощения и резистенции, характерных для данной группы врачей.

Этот момент подтверждается данными корреляционного анализа, свидетельствующими о наличии обратной связи между интернальностью в области неудач и истощением у врачей-экстерналов ($r = -0,534$, $p < 0,05$). Иными словами, чем менее выражена способность врача принять на себя ответственность за неуспех, в том числе и в профессиональной деятельности, тем более разрушительные последствия для его эмоционального благополучия и психологического здоровья в целом это имеет.

Характерно, что в выборке врачей-интерналов анализ корреляционных связей между напряжением ($r = -0,387$, $p < 0,05$), резистенцией ($r = -0,501738$, $p < 0,01$), истощением ($r = -0,447$, $p < 0,05$) и интернальностью в области неудач показывает во всех случаях наличие обратных связей между этими переменными. Это свидетельствует о том, что высокий уровень интернальности врача обеспечивает ему возможность меньшего эмоционального выгорания в ситуациях профессионального неуспеха. Возможно, это обусловлено тем, что способность интернала

самостоятельно принимать решения и ответственность за их последствия на себя является своего рода личностным ресурсом копинга как эффективной стратегии поведения врача в сложных профессиональных ситуациях.

Таким образом, полученные данные позволяют предположить, что специфика профессиональной деятельности имеет разную психологическую «цену» и вызывает к жизни разные стратегии поведения врача, обусловленные сформировавшимся у него локусом контроля. Так, у врачей с экстернальным локусом контроля более выраженное эмоциональное выгорание выступает как психологическая защита, тогда как врачи-интерналы более склонны к совладающему поведению, обеспечивающему им более высокий уровень эмоционального благополучия.

Библиографический список.

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В.В. Бойко. - СПб. : Питер, 2009. - 105 с.
2. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности [Текст] / В.Е. Орел. - М.: Наука, 2005. - 274 с.
3. Ковальчук, В.И. Особенности профессионального выгорания в спортивно-педагогической деятельности [Текст] / В.И. Ковальчук // Молодая спортивная наука: сб. науч.тр. - Львов, 2004. - С. 158-163.
4. Балыкина, О. С. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности у представителей сферы образования [Текст] / О.С. Балыкина, Н.М. Ерохина, Л.П. Петухова // Ученые записки университета Лесгафта. - 2013. - №11 (105). - С.17-23.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПСИХОЛОГА ПРАКТИКА

Корнеева Е.Н.

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

В статье рассмотрены профессиональные компетенции психологов практиков, сопряженные с наличием профессиональных рисков. Риски могут быть сведены к минимуму наличием у субъектов профессиональной деятельности личностных компетенций. Соотношение профессиональных и личностных компетенций рассмотрено с позиции системогенеза. Рассмотрены условия, способствующие развитию личностных компетенций психологов практиков в ходе их профессиональной подготовки.

The article considers the professional competence of practitioners psychologists associated with the presence of occupational risks. Risks can be minimised by the presence of professional actors personal competences. The relationship of professional and personal competences considered from the perspective of system Genesis. The conditions conducive to the development of personal competencies of practitioners psychologists during their training.

Ключевые слова

Профессиональные компетенции, личностные компетенции, профессиональные риски, модель оптимального социального взаимодействия, необходимые психические состояния участников социального взаимодействия.

Professional competence, personal competence, professional risks, the optimal model of social interaction required of the mental state of participants in social interaction

Деятельность практического психолога предполагает взаимодействие с другими людьми (просветительское, коррекционно-развивающее и профилактическое, консультативное, психотерапевтическое, диагностическое), где психолог, как субъект профессиональной деятельности, оказывает на них сознательное целенаправленное воздействие (влияние) и сам подвергается их влиянию сознательному или бессознательному. В число важнейших профессиональных компетенций психолога практика, определенных образовательным и профессиональным стандартом, входят содержательный анализ психики и состояния индивидов и групп; формирование установок и отношений, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, профессиональных рисков в различных видах деятельности; формирование установок, направленных на продуктивное преодоление жизненных трудностей, толерантности в отношениях с окружающим миром.

Однако не следует забывать о том, что профессиональная деятельность психолога практика

предполагает не только активность, направленную и осуществляемую в отношении других индивидов и групп, как агентов или объектов его деятельности, но и активность, прежде всего регуляторную, предпринимаемую и осуществляемую в отношении самого себя как субъекта деятельности. Содержание внешне направленной активности включает в себя профессиональные риски, состоящие в воздействии негативных эмоциональных (заражение), личностных (эмпатия) и социальных факторов (неадекватные социальные ожидания и деструктивные отношения), обуславливающие появление негативных профессиональных трансформаций личности психолога практика.

Что может быть противопоставлено этим рискам в ходе осуществления этой деятельности и в процессе профессиональной подготовки к ней? Ответ на него однозначен - личностные компетенции психолога, как предпосылка успешности его профессиональной деятельности и объект формирования в ходе профессиональной подготовки.

Для выявления перечня и содержания личностных компетенций нами были задействованы психологи практики, успешно осуществляющие свою деятельность, и студенты старших курсов, прошедшие производственную практику. В качестве технологий сбора интересующей нас информации были задействованы фокус-группы, метод экспертных оценок и метод свободных описаний. Общая численность участников исследования составила 56 человек.

Результаты обобщающего анализа этой информации позволили выделить следующие наиболее важные для осуществления практической деятельности личностные компетенции:

- направленность и готовность к самопознанию и саморазвитию (знание своих сильных и слабых сторон, стремление опираться в работе на сильные стороны своего Я и компенсировать, корректировать слабые), включению в решение задач профессиональной деятельности имеющиеся личностные и социальные ресурсы;

- личностная гибкость как готовность к перестройке и творческому осмыслению программ и моделей решения задач профессиональной деятельности при сохранении положений этического кодекса практического психолога и общей гуманистической направленности деятельности;

- личностная толерантность, базирующаяся на использовании и своевременном применении конструктивных механизмов психологической защиты и непрерывной саморегуляции, обеспечивающие сохранение и поддержание своего психического здоровья, личностного и профессионального статуса;

- умение выйти за пределы своего личного и профессионального опыта, личностной и социальной идентичности, если они выступают в качестве барьеров в профессиональной коммуникации с клиентами и клиентскими группами, готовность к смене позиции.

Выделенные личностные компетенции позволяют противостоять недостаточной определенности и варьированию профессиональных функций психологов практиков, высокой эмоциональной напряженности в работе и рискам, обусловленным негативным воздействием лиц, с которыми психолог находится в процессе профессионального взаимодействия.

Проблема соотношения профессиональных и личностных компетенций психологов практиков может быть рассмотрена с позиции системно-генетического подхода. Формирование личности профессионала выступает здесь как компонент и составная часть процесса профессионализации. В ходе профессиональной подготовки студентов психологов должны быть созданы предпосылки для выработки личностных компетенций, которые, в свою очередь, обеспечат фундамент для реализации профессиональных задач и развития профессиональных компетенций.

В рамках концепции субъектной регуляции социального (образовательного взаимодействия) [1] нами была сконструирована модель оптимального социального взаимодействия, где промежуточным звеном между параметрами и результатами социального взаимодействия выступают психические состояния участников. К их числу относятся ощущение содержательности взаимодействия, ответственности за его результаты, информированность о них и осознание соответствия ожиданиям, мобилизованность. Ощущение содержательности взаимодействия может быть достигнуто за счет нацеленности профессиональной подготовки на решение определенного круга задач, определяемых профессиональным стандартом. Ощущение ответственности взаимодействующих сторон (студентов, преподавателей, организаторов образовательного процесса) за результаты может обеспечиваться как наличием заказа и адресностью подготовки, так и работой по планированию и управлению профессиональной карьерой, которые могут и должны начинаться на этапе профессиональной подготовки. Информированность о результатах не в полной мере обеспечивается прозрачностью показателей академической успеваемости студентов. Скорее это состояние могло бы быть вызвано и обеспечено характеристиками, в которых преподаватели

описывали достижения студентов и их нереализованный потенциал в ходе освоения соответствующих дисциплин учебного плана. Состояние мобилизованности может достигаться за счет взаимодополнения и синергетического эффекта сочетания внешней и внутренней мотивации образовательного взаимодействия. Именно синергетический эффект и позволит развить личностные компетенции будущих психологов практиков во взаимодействии с профессионалами (преподавателями и практиками). Формой же такого взаимодействия может выступать наставничество в планировании и осуществлении профессиональной карьеры, вовлечение студентов психологов в реализацию разного рода социальных и исследовательских проектов.

Достижение и развитие каждого из психических состояний модели оптимального социального взаимодействия происходит относительно независимо от других и характеризуется асинхронностью. Вместе с тем, все они в своей совокупности обеспечивают достижение результатов оптимального социального (образовательного) взаимодействия (взаимоудовлетворенности, взаимопонимания, готовности к продолжению взаимодействия, его эффективности и рефлексивности). Личностные и профессиональные компетенции не противоречат, а дополняют друг друга, если выступают свойствами субъектов профессиональной деятельности и развиваются у будущих профессионалов в ходе профессиональной подготовки посредством субъектной регуляции их образовательного взаимодействия.

Библиографический список.

1. Корнеева, Е.Н. Концепция интегративной регуляции взаимодействия участников образовательного процесса и ее практическое использование [Текст] // Психологический журнал. - 2008. Т.29. - №5. - с. 73-82.

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООТНОШЕНИЕ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

Кот Е.А.

магистр педагогических наук, ст. преп. кафедры экспериментальной и прикладной психологии
ГрГУ (Беларусь, Гродно)

Проведен теоретический анализ и систематизированы материалы по проблеме самоотношения личности. Проведенные исследования позволили расширить и углубить имеющиеся представления о существовании эмоционального выгорания как психологического феномена и его субъективных факторах. Полученные результаты расширяют представления о феноменологии связи профессионального самоотношения и эмоционального выгорания.

The theoretical analysis and systematized materials on the issue of self-identity. The research allowed to expand and deepen the existing ideas about the existence of burnout as a psychological phenomenon and subjective factors. The results extend the understanding of the phenomenology of the self-regard of professional and emotional burnout.

Ключевые слова

Самоотношение, профессиональное самоотношение, эмоциональное выгорание педагогов.
Self-attitude, professional self, emotional burnout teachers.

Самоотношение личности понимается как сложное когнитивно-аффективное образование, зрелость которого определяется качеством взаимосвязи и степенью согласованности его составляющих. Его структура рассматривается как состоящая из двух компонентов: рационального отношения к себе как субъекту социальной активности («образ - Я» или категориальное «Я») и эмоционально-ценностного отношения к себе - переживания и оценки собственной значимости как субъекта социальной активности, образующих рефлексивное «Я» [2]. В результате взаимодействия указанных компонентов с потребностно-мотивационной сферой личности отношение к себе включается в процесс деятельностной и личностной саморегуляции, стимулирует развитие познавательной и личностной субъектности человека [6].

Феномен «выгорания» берет свое начало в хроническом повседневном напряжении, эмоциональном переутомлении, переживаемом человеком. Происхождение «выгорания», невозможно однозначно связать с теми или иными личностными или ситуационными факторами, скорее оно является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, ситуации его межличностных отношений и его профессиональной и рабочей ситуации, в которой он

находится [1]. Синдром эмоционального выгорания достаточно подробно изучен на выборках социальных профессий, профессий типа «человек-человек», но не представлены исследования связи эмоционального выгорания и самооотношения личности у представителей профессии типа «человек - человек» [4]. Происхождение «выгорания», видимо, невозможно однозначно связать с теми или иными личностными или ситуационными факторами, скорее оно является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, ситуации его межличностных отношений и его профессиональной и рабочей ситуации, в которой он находится [3].

Методологической базой данного исследования явились работы зарубежных ученых (Г. Оллпорт, Е. Махер, С. Маслач, А. Пайнс, Е. Хартман, К. Кондо и др.) и отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, Л.А. Китаев-Смык, В.А. Бодров, Т.В. Форманюк, В.Е.Орел, А.А. Рукавишников, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, А.Б. Серебрякова, С.Л.Рубинштейн, В.А.Ядов, Б.С.Братусь, Г.Л. Будинайте [6; 8; 9].

Исследование проводилось на базе дошкольных учреждений образования г. Гродно. В исследовании принимали участие 120 воспитателей детского сада в возрасте 35-45 лет, соответствующего периоду кризиса середины жизни. Выбор респондентов обусловлен тем, что кризисы взрослости предполагают существенную перестройку личности с учетом изменения положения человека в жизни. Нужна значительная гибкость в поведении, общении, манерах с тем, чтобы они соответствовали его возрасту. Выход из возрастного кризиса зрелости в первую очередь опосредуется предметной деятельностью, как внутренней, так и внешней. Для зрелого человека «реадаптационным» видом деятельности становится деятельность профессиональная.

Таким образом, в качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что существует взаимосвязь между отдельными показателями самооотношения личности и уровнем эмоционального выгорания у воспитателей детского сада, а именно, показатели эмоционального выгорания больше связаны с профессиональным самооотношением и не взаимосвязаны с самооотношением личности.

Сбор эмпирических данных был проведен с помощью следующих методик: Методика исследования самооотношения С.Р. Пантилеева [7]; Методика исследования профессионального самооотношения К.В. Карпинского, А.М. Кольшко [7]; Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко [5]. Для статистической обработки материала использовали коэффициент корреляции r Спирмена. Для обработки данных мы использовали пакет STATISTICA 7.0.

В результате проведенного нами эмпирического исследования мы сделали следующие выводы:

Самоотношение педагогов можно охарактеризовать следующим образом: открытое отношение к себе, осознание себя, внутренняя честность и открытость, хотя возможна и мотивация социального одобрения, представление воспитателей о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание, ощущают ценность собственной личности и, одновременно, предполагаемую ценность своего «Я» для других. Общий фон отношения к себе - положительный, полностью принимающий, отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которого есть за что уважать.

В ответах испытуемых преобладают баллы по шкалам, попадающим в обобщенный фактор «самоуважение» (самоуверенность, отраженное самооотношение, социальная желательность «Я» (закрытость)). Все эти шкалы выражают оценку собственного «Я» индивида по отношению к социально-нормативным критериям: целеустремленности, воли, успешности, моральности, социального одобрения и т.п. По-видимому, это обобщенное измерение самооотношения близко по содержанию к тому аспекту глобальной самооценки, который в литературе принято обозначать как чувство компетентности, эффективности, инструментальности «Я». В качестве основной особенности данного аспекта самооотношения большинство исследователей подчеркивают его оценочный характер. Самоуважение предполагает процесс оценки себя по сравнению с некоторыми социально значимыми критериями, нормами, эталонами - представлениями о благополучном и эффективном индивиде, заложенными в идеальный образ «Я» субъекта. У воспитателей преобладают баллы по шкалам «внутренняя конфликтность» и «самообвинение в профессии», которые интегрируются в показатели «самоуничужения в профессии».

Исходя из полученных данных, можно сказать о том, что для воспитателей характерен высокий уровень эмоционального выгорания и начинающееся выгорание. У респондентов с высоким уровнем эмоционального выгорания наиболее выраженными являются следующие симптомы: загнанность в клетку; эмоциональная отстраненность; неадекватное избирательное эмоциональное

реагирование; переживание психотравмирующих обстоятельств; редукция профессиональных обязанностей; расширение сферы экономии эмоций. На стадии формирования синдрома эмоционального выгорания у воспитателей выражены следующие симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств; неудовлетворенность собой; тревога и депрессия; неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; эмоциональный дефицит.

Выявлены отрицательные и положительные взаимосвязи между показателями самоотношения и эмоционального выгорания воспитателей детского сада. Выявлено множество отрицательных взаимосвязей между показателями профессионального самоотношения и эмоционального выгорания воспитателей детского сада. Таким образом, подтвердилась гипотеза нашего исследования о том, что существует взаимосвязь самоотношения и эмоционального выгорания воспитателей детского сада, а именно, показатели эмоционального выгорания больше связаны с профессиональным самоотношением и не взаимосвязаны с самоотношением личности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности психологов, занимающихся вопросами самоотношения личности, кризисного консультирования и коррекции профессиональных деформаций, а также для создания обучающих программ и психотерапевтических тренингов для педагогов.

Библиографический список.

1. Аминов, Н.А. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации / Н.А.Аминов, Д.В. Шпитальный // Профессиональный потенциал. - 2002. - №1. - С.14-21.
2. Асмолов, А.Г. Самоотношение как уникальная способность человека и условие его человеческого самоосуществления / А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, С.К. Бондырева // Мир психологии. - 2005 - №3. - С.3-9.
3. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В.Бойко. - СПб.: Питер, 1999. - 327с.
4. Водопьянова, Н.Е. Синдром «выгорание» в профессиях системы «человек-человек» // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Н.Е. Водопьянова / Под ред. Г.С.Никифорова и др. - СПб.: Речь, 2002. - С. 56-66.
5. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е.Водопьянова, Е.С. Старченкова. - СПб.: Питер, 2005. - 336с.
6. Кольшко, А.М. Психология самоотношения: Учебное пособие / А.М. Кольшко. - Гродно: ГрГУ, 2004. - 102 с.
7. Пантилеев, С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантилеев. - М.: Смысл, 1993.- 32с.
8. Рогинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И.Рогинская // Психологический журнал. - 2002. - Т. 23. - №3. - С. 85-95.
9. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания, как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В.Форманюк // Вопросы психологии. - 1994. - №6. - С. 54-67.

УДК 378

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Красильникова Е.В.

к.пед.н., доцент кафедры иностранных и русского языков ЯВВУ ПВО (Россия, Ярославль)

В статье представлен компетентный подход в процессе профессиональной иноязычной подготовки. Рассматриваются вопросы обучения профессиональной лексике иностранных военных специалистов в вузах Министерства обороны Российской Федерации.

The competence approach in the course of professional preparation is presented in this article. The questions of training to the professional-focused lexicon of foreign military experts in higher education institutions of the Ministry of Defence of the Russian Federation are considered.

Ключевые слова

Компетенция, компетентный подход, профессиональная иноязычная коммуникация, лингво-профессиональная компетенция, профессионально-ориентированные речевые ситуации.

The competence, the competence approach, professional communications speaking another language, the lingvo-professional communicative competence, prof-oriented speaking situations.

Определяя цели и результаты образования человека, исследователи в структуре личности все большее внимание уделяют единству мотивационно-когнитивных и поведенческих компонентов. А наиболее емкими понятиями, отражающими это единство, становятся понятия «компетентность» и «компетенция», формирование которых сегодня является стратегической целью профессионального образования (Материалы Совета Европы, ЮНЕСКО). Для современного специалиста важны не столько знания, сколько способность применять их для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и в жизни. При таком подходе знания становятся познавательной базой компетентности специалиста.

Необходимым компонентом подготовки иностранных военных специалистов (ИВС) является формирование иноязычной коммуникативной компетенции и, в частности, лингво-профессиональной компетенции, которая представляет собой знание лексики, детерминированной определенной профессиональной сферой, умение оперировать этой лексикой и умение осуществлять коммуникацию на иностранном (в данном случае русском) языке в рамках сложившейся ситуации на актуальную профессионально-значимую тему [3].

Лексика, как известно, это основной строительный материал языка. Лексика индивидуализирует высказывание, придает ему конкретный смысл. По образному выражению Л.В. Щербы, лексика - это живая материя языка. Она служит для предметного содержания мысли, т.е. для названия. «Слово вмещает в себя, накапливает и хранит знания об окружающем мире, оно - коллективная память носителей языка...» [2; С. 184].

Вопросы обучения лексике в разные периоды развития методики обучения иностранным языкам рассматривались многими исследователями, такими как Л.В. Банкевич, Б.В. Беляев, М.А. Бурлаков, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, С.В. Калинина, Ю.И. Коваленко, М.С. Латушкина, Е.Л. Товма, Н.С. Шебеко, Л.З. Якушина. Ученые приходят к единому мнению, что при обучении иностранному языку главной задачей ставится развитие «коммуникативной способности», невозможной без освоения иноязычной лексики, как общего характера, так и профессиональной лексики.

Содержание обучения лексике будущих офицеров в условиях международного военного сотрудничества относится к числу проблем, своевременное решение которых непосредственно влияет на разработку методики, обеспечивающей формирование лингво-профессиональной компетенции. Следует подчеркнуть, что данный процесс осуществляется с учетом специфики будущей профессиональной деятельности ИВС и в определенных педагогических условиях. К педагогическим условиям, обеспечивающим формирование лингво-профессиональной компетенции ИВС, относятся:

- а) специальное учебное время на изучение профессионально-ориентированной лексики;
- б) получение преподавателем возможности использовать в полной мере специальные лексические упражнения, включающие различные виды профессионально-ориентированных речевых ситуаций;
- в) расширение границ преподавательской деятельности и образовательной деятельности ИВС, связанной с тем, чтобы использовать дополнительные дидактические средства обучения профессионально-ориентированной лексике, а именно: аудиовизуальные, аутентичные учебные материалы, содержащие профессионально-ориентированную информацию.

Цели и задачи обучения вытекают, в первую очередь, из естественных потребностей ИВС в изучении профессионально-ориентированной лексики и искусства межкультурной коммуникации.

Постановка цели определяет дидактические принципы, в соответствии с которыми формируется лингво-профессиональная компетенция будущих офицеров.

Принцип ориентации на ИВС.

Содержание программы обучения принимает во внимание профессионально-ориентированные потребности и ожидания ИВС. В содержание курса русского языка как иностранного включаются темы, тексты и ситуации, которые тесным образом связаны с реальной действительностью и с коммуникативной практикой. ИВС учатся вести диалог и монолог в профессионально обусловленных ситуациях, вырабатывают навыки использования профессионально-ориентированной лексики, необходимой для общения, развивают умения уверенно и корректно общаться на русском языке.

Принцип профессиональной автономии.

Профессиональная автономия или способность самостоятельно мыслить в процессе общения на русском языке становится необходимым условием успешного обучения ИВС. Развитие способности к профессиональной автономии предполагает целенаправленное систематическое

обучение эффективным лингвистическим и поведенческим стратегиям. ИВС предлагаются задания, требующие самостоятельного принятия решений для выхода из «сложившейся ситуации».

Принцип целостности.

Для успешного осуществления общения на русском языке в сфере профессиональной деятельности ИВС должны обладать обширным репертуаром интегрированных профессиональных умений. В связи с этим, программа курса русского языка учитывает содержательный компонент всех изучаемых дисциплин предметного блока.

Принципы коммуникативной и профессиональной направленности.

Реализация принципов коммуникативной и профессиональной направленности предполагает, что вся система характеристик, включенных в процесс формирования лингво-профессиональной компетенции, представляет собой целенаправленно отобранные компоненты, призванные обеспечить целостное функционирование общения на русском языке. Мы придерживаемся точки зрения О.А. Артемьевой, что принцип профессиональной направленности в обучении, является основным дидактическим условием, определяющим педагогическую обоснованность всех действий по организации и проведению учебного процесса [1; 4]. Все рассмотренные принципы обеспечивают четкую взаимосвязь учебного предмета и учебной деятельности и тем самым способствуют эффективной реализации целей обучения профессионально-ориентированной лексики.

К компонентам содержания обучения профессионально-ориентированной лексике, направленным на формирование лингво-профессиональной компетенции, мы относим сферы, темы, ситуации общения, а также тексты для подготовки ИВС к профессиональной деятельности.

Используемая в процессе обучения русскому языку система упражнений предназначена для поэтапного формирования лингво-профессиональной компетенции.

Таким образом, можно говорить о том, что программа обучения ИВС - это синтез коммуникативно-когнитивного, профессионально-направленного и системного подходов в работе над профессиональной лексикой. Системный подход, на наш взгляд, не только интенсифицирует процесс овладения ИВС лексикой русского языка, но и повышает эффективность процесса формирования лингво-профессиональной компетенции. Это помогает ИВС включиться в процесс иноязычной профессиональной адаптации и подготовиться к реалиям будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список.

1. Артемьева, О.А., Макеева, М.Н., Мильруд Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации [Текст]/ О.А. Артемьева, М.Н. Макеева. - Тамбов: Изд-во Тамб. гос.техн. ун-та, 2005. - 160 с.
2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура [Текст]/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М., 1983. - 269 с.
3. Красильникова, Е.В. Методика формирования лингво-профессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования (на материале французского языка): дис. ... канд. пед. наук [Текст]/ Е.В. Красильникова - Ярославль, 2011. - 187 с.
4. Тарабарина, Т.И. Некоторые подходы к проблеме измерения и оценки сформированности профессиональной компетенции студентов [Текст] / Т.И. Тарабарина// Материалы конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. - Ярославль: ЯГПУ, 2012. - 156 с. С.105 - 111.

УДК 159.9

**ДИАГНОСТИКА АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ
В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Кротова М.Н.

аспирант ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Автор статьи подчеркивает необходимость обширного и глубокого изучения особенностей адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе. Для исследования уровня адаптивности первокурсников военного вуза разработана методика. Объективность использованной для данного исследования психодиагностической методики подтверждена результатами психометрической проверки.

The author emphasize the need for extensive and in-depth study of the features of adaptation of cadets to training conditions in military high school. To investigate the level of adaptability of college freshmen

military developed the technique. Objectivity used for this study confirmed the results of psychodiagnostic method psychometric testing.

Ключевые слова

Социально-психологическая адаптация, уровень адаптивности первокурсников военного вуза, психодиагностическая методика, психометрическая проверка.

Socio-psychological adaptation, the level of adaptability of military high school freshmen, diagnostics instruments, psychometric test.

Стремление современной общественной и научной среды более целостно подойти к человеку в процессе освоения им новых социальных и профессиональных ролей настоятельно требует глубокого исследования его поведения в процессе воспитания и обучения. Значимую роль в этом играет изучение процессов адаптации студентов-первокурсников, так как от уровня их адаптации в начале обучения в вузе зависит уровень их дальнейшей профессиональной подготовки и деятельности.

В условиях объективного возрастания научного интереса к данному процессу возникает необходимость анализа данного феномена применительно к курсантской среде в рамках военного института. Чем эффективнее пройдет процесс адаптации, тем выше будет готовность военнослужащего к выполнению профессиональных обязанностей военного специалиста.

Необходимо определить общие особенности адаптации курсантов к обучению в военном вузе, но прежде всего, нужно ответить на вопрос, что принято понимать под термином «адаптация»?

Многие авторы и исследователи проблемы адаптации дают различные определения, соотносимые с теми или иными научными направлениями.

В монографии А.В. Карпова, В.Е. Орла, В.Я. Тернопола адаптация рассматривается с позиций включенности личности в совместную деятельность, которая определяется общностью целей и ценностных ориентаций коллектива [5].

А.Г. Мороз также дает определение адаптации, которое позволяет определить социальную адаптацию как многофакторный и многомерный процесс вхождения личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения как личности, так и среды [8].

На наш взгляд, процесс адаптации - динамический процесс, включающий активность со стороны личности, но сопровождаемый определенными сдвигами в ее структуре.

Особенности адаптации студентов вузов рассматривают П.А. Просецкий, А.В. Сиомичев, Т.И. Ронгинская, А.К. Гришанов и В.Д. Цуркан.

А.К. Гришанов, В.Д. Цуркан под адаптацией студента понимают процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в состояние динамического равновесия с условиями вузовской среды как внешнего фактора [3].

Т.И. Ронгинская убеждена, что адаптация студентов - это сложный процесс перестройки психической деятельности, который проявляется в изменениях уровней значений отдельных характеристик личности и в их взаимосвязях [12].

А.В. Сиомичев выявляет зависимость уровня адаптации студентов-первокурсников от процесса преодоления трудностей в новой социальной среде, установления определенного типа внутригрупповых отношений, умения приспосабливаться к новым формам обучения [13].

П.А. Просецкий считает адаптацию студентов активным творческим приспособлением студентов к условиям высшей школы, в процессе которого у них формируются навыки и умения по организации самостоятельной учебной работы, появляется стремление к рациональному режиму жизнедеятельности, рождается система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности [10].

Безусловно, начальный этап обучения в вузе играет особую роль в становлении военного специалиста. Сложность его заключается в том, что в этот период у студента идет перестройка всей системы ценностно-познавательных ориентаций, осваиваются новые способы познавательной деятельности и формируются определенные типы и формы межличностных связей и отношений [1]. Эмоциональная незрелость, открытость, внушаемость, сложные процессы самоидентификации - вот психолого-возрастные особенности студенчества. В течение первого курса формируется отношение молодого человека к учебе, к будущей профессии, происходит «активный поиск себя». Неуверенность в своих силах приводит к разочарованию, утрате перспективы, «уходу в себя». Только эффективная адаптация способствует психологическому комфорту, учебной и профессиональной мотивации, успешной образовательной деятельности на старших курсах.

Следует отметить, что адаптация курсантов начинается еще при поступлении, поскольку они вынуждены проживать совместно со своими товарищами в казарме, что часто вызывает дискомфорт. Наряды также являются источником негативных эмоций, которые вызывают нарушение сна, утомление. Все это происходит потому, что молодые люди не готовы к военной службе, часто не понимают важность такой деятельности будущего военного специалиста. Попадая в новые условия жизни, курсанты показывают низкий уровень личностной готовности к военной службе, даже имея хорошие оценки за курс средней школы. Резкое изменение условий жизни, новизна обстановки приводят к коренной ломке ранее сложившихся стереотипов и жизненных привычек. В процессе адаптации наблюдается снижение познавательных процессов личности.

Все эти обстоятельства негативно влияют на социальную и профессиональную адаптацию курсантов, ведут к нежеланию обучаться в военном вузе дальше. Длительная психологическая адаптация нередко обуславливает нарушения курсантами воинской дисциплины, безынициативность и равнодушие к изучаемым предметам и даже ухудшение состояния здоровья. В свою очередь это вызывает к ним недоброжелательное отношение у сослуживцев, ведет к межличностным конфликтам и другим негативным последствиям.

Указанные проблемы подчеркивают необходимость обширного и глубокого изучения особенностей адаптации курсантов к условиям обучения в военном вузе.

Для исследования уровня адаптивности первокурсников военного вуза нами была разработана методика, 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 адаптивности».

Объективность использованной для данного исследования психодиагностической методики подтверждена результатами психометрической проверки, включающей следующие параметры:

- 1) Анализ вопросов: дискриминативность вопросов методики; индексы трудности вопросов методики.
- 2) Надежность методики: ретестовая надежность; точность измерения.
- 3) Валидность: конструктивная валидность методики.

Коэффициенты дискриминативности заданий теста были вычислены как ранговые коэффициенты корреляции Спирмена ответов на каждое задание теста со шкалой, в которую он входит, а также с суммарным показателем «Уровень адаптивности» по всему тесту.

В контрольную выборку вошли 130 человек, следовательно, для уровня значимости $p=0,05$ критическое значение коэффициента корреляции $r_{(0,05;130)}=0,172$. Все коэффициенты дискриминативности заданий теста, превышающие по модулю данное критическое значение, будут являться статистически значимыми.

В тестах, диагностирующих личностные особенности, индекс трудности отражает процентное соотношение респондентов, ответивших в соответствии с ключом теста. Ответы в соответствии с «ключом» определяют выраженность у испытуемого диагностируемого параметра личности.

Диапазон приемлемых значений индекса трудности заданий составляет от 16% до 84%.

Для вычисления индекса трудности для многоступенчатых шкал используется следующая формула:

$$И_{тр} = \frac{Nb}{a \times n} ,$$

где a - максимальный балл по шкале ответов, Nb - сумма баллов всех испытуемых по данному заданию, n - общее количество испытуемых.

Коэффициент ретестовой надежности теста вычисляется как коэффициент корреляции между результатами первого и повторного тестирования, которое проводилось через 6 месяцев после первого. Как видно из таблицы, все шкалы теста имеют высокие коэффициенты ретестовой надежности тестирования.

Для определения надежности теста как точности измерений использовался метод расщепления. Четные и нечетные задания теста были разделены на две отдельные таблицы и по ним были вычислены значения по всем шкалам. Затем между двумя частями теста были вычислены коэффициенты корреляции и преобразованы по формуле Спирмена-Брауна.

Для того, чтобы иметь возможность применить формулу Спирмена-Брауна, предварительно

была произведена проверка дисперсий на однородность с использованием критерия F-Фишера.

Для проверки конструктивной валидности разработанного теста использовался способ сопоставления исследуемого теста с другой методикой - тестом Роджерса-Даймонда, направленного на выявление особенностей адаптационного периода личности через интегральные показатели «адаптация», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию».

Разработанный тест и тест Роджерса-Даймонда проводились на контрольной выборке в 130 человек в одно и то же время.

Для выявления связи между шкалами разработанного теста и теста Роджерса-Даймонда были вычислены ранговые коэффициенты корреляции Спирмена .

Проверка показала, что максимальные значения коэффициентов корреляции итогового показателя «Уровень адаптивности» разработанного теста наблюдаются с такими шкалами теста Роджерса-Даймонда, как «Адаптивность» ($r_s=0,61$; $p<0,001$), «Принятие себя» ($r_s=0,57$; $p<0,001$), «Эмоциональный дискомфорт» ($r_s= -0,50$; $p<0,001$). Также можно отметить, что и все остальные показатели теста Роджерса-Даймонда имеют значимые корреляции с показателем «Уровень адаптивности», причем направление связи соответствует ожидаемому: показатели, характеризующие адаптивность («Приятие себя», «Приятие других», «Эмоциональный комфорт», «Внутренний контроль», «Доминирование»), имеют положительные корреляции с показателем «Уровень адаптации», а показатели, характеризующие дезадаптивность («Неприятие себя», «Неприятие других», «Эмоциональный дискомфорт», «Внешний контроль», «Ведомость») - отрицательные.

Этими связями с близкородственными показателями характеризуется конвергентная валидность теста.

Таким образом, адаптивность, принятие себя и отсутствие эмоционального дискомфорта - это те показатели, которые наиболее близки к интегральному показателю разработанного теста «Уровень адаптивности».

Минимальные значения коэффициентов корреляции итогового показателя «Уровень адаптивности» разработанной методики наблюдаются с такими шкалами теста Роджерса-Даймонда, как «Эскапизм» ($r_s=0,01$; $p>0,1$), «Ложь-» ($r_s= -0,08$; $p>0,1$), «Ложь+» ($r_s= 0,28$; $p<0,01$). Этим характеризуется дивергентная валидность теста.

Дополнительно были проанализированы связи между шкалами разработанного теста и интегральными показателями теста Роджерса-Даймонда.

Проверка подтверждает, что значимые положительные корреляции итогового показателя «Уровень адаптивности» разработанного теста наблюдаются со всеми интегральными показателями теста Роджерса-Даймонда, и, в первую очередь, с показателем «Адаптация» ($r_s=0,54$; $p<0,001$), «Эмоциональный комфорт» ($r_s=0,53$; $p<0,001$) и «Интернальность» ($r_s=0,52$; $p<0,001$). Следовательно, наиболее близкородственным показателем к уровню адаптации, измеряемым разработанным тестом, является интегральный показатель адаптации, измеряемый тестом Роджерса-Даймонда. Это доказывает конструктивную валидность разработанного теста.

Разработанная нами методика была апробирована на выборке испытуемых курсантов. Параметры измерения отражают специфику адаптации первокурсников к условиям обучения в военном вузе.

Библиографический список.

1. Адаптации студентов первого курса в вузе [Текст] / А. А. Кузьмишкин [и др.] // Молодой ученый. — 2014. — №3. — С. 933-935.
2. Бушурова, В. Г. Психологическая адаптация курсантов к условиям вуза [Текст] / В.Г. Бушурова// Вестник Ленингр. ун-та. Сер. 6. 1985. № 27. С. 45-54.
3. Гришанов, Л.К., Цуркан, В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов [Текст] / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. - Кишинев, 1990 - с.29-41.
4. Дьяков, В.В., Константинов, В.В. Социально-психологическая адаптация личности в контексте связи социальной фрустрированности и персональной идентификации [Текст] / В.В. Дьяков, В.В. Константинов//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), № 11(19), 2012).
5. Карпов, А.В. Психология профессиональной адаптации: монография [Текст] / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол. - Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. - 161 с.
6. Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы Междунар. науч.-практ.

- конф. [Текст] / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: ВУНЦ ВВС «ВВА», Кубанский гос. ун-т, 2012. 275 с.
7. Мацкевич, А. Л. Специфические характеристики субъекта общения в процессе профессиональной адаптации будущего молодого специалиста: Автореф.дис. ...канд. психол.наук. [Текст] / А.Л. Мацкевич. - Л., 1987. 16 с.).
8. Мороз, А. Г. Адаптация молодого учителя [Текст]/ А.Г. Мороз. - Киев, 1990. - 52 с.
9. Пергаменщик, Л. А. Психологические механизмы адаптации учащихся к новым условиям жизни и деятельности [Текст]/ Л.А. Пергаменщик. — М., 2008.
10. Просецкий, П.А. Активная творческая адаптация студентов нового приема к условиям высшей школы [Текст] / П.А. Просецкий// Психологические проблемы формирования социально активной личности учителя. М., 1982. С.3-17.)
11. Реан, А. А. Психология адаптации личности [Текст]/ А.А. Реан. -М., 2007
12. Ронгинская, Т.И. Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов: автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук [Текст]/ Т.И. Ронгинская - Л., 1987 - 16с.
13. Сиомичев, А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. [Текст] / А.В. Сиомичев - Л., 1985 - 17с.
14. Словарь аналитической психологии [Текст] / сост. Зеленский В.В. - М.: Высш. шк., 2000. - 120 с.
15. Чикина, Т. Е. Адаптивное обучение первокурсников [Электронный ресурс] / Т. Е. Чикина. - Режим доступа: <http://vovr.ru/upload/6-09.pdf>

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кудрявцева Е.Ю.

к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики ГАГПУ (Россия, Горно-Алтайск)

Современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям. Синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессиональной деятельности педагога. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива.

Modern school a significant challenge for all aspects of the teacher: knowledge, skills and methods of teaching activities and, of course, to personal features. Burnout syndrome characterized by emotional dryness teacher, expansion of the sphere of economy, emotion, personality otstra-lence, ignoring the individual characteristics of students, has a strong influence on the nature of the professional activity of the teacher. This professional deformation hinders the full management of the educational process, providing the necessary psychological care, the establishment of a professional team.

Ключевые слова

Профессиональная деятельность, эмоциональное выгорание, стрессоустойчивость, синдром эмоционального выгорания.

Professional activity, emotional burnout, stressoustoychivost, burnout syndrome.

Проблема эмоционального выгорания педагогов при осуществлении ими профессиональной деятельности достаточно актуальна и обозначена особенно остро. Обусловлена она возрастающими требованиями со стороны общества к личности преподавателя и его роли в учебном процессе. Профессиональная деятельность педагога - это один из наиболее напряженных в психологическом отношении видов социальной деятельности, вследствие чего ее можно отнести к разряду тех профессий, которые в большей степени подвержены влиянию феномена профессионального выгорания (М. В. Борисова, Д. Р. Мерзлякова). Синдром выгорания наносит ущерб здоровью учителя, ведет к появлению чувства беспомощности и бессмысленности существования, низкой оценке своей профессиональной компетентности, ведет к проблемам в сфере межличностных коммуникаций.

Среди основных факторов, которые обуславливают эмоциональное выгорание педагога, можно выделить ежедневные рабочие, эмоциональные перегрузки, высокий динамизм, нехватку времени, сложность возникающих педагогических ситуаций, ролевую неопределенность, социальную оценку, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов, взаимодействие с различными социальными группами, наличие ежедневных стрессовых ситуаций, которые возникают в учебном процессе и т.д. (Л. М. Митина, Р. В. Овчарова).

При всем существовании многообразных подходов и пониманий явления эмоционального выгорания практически все исследователи сходятся в том, что выгорание представляет собой синдром, состоящий из комплекса таких симптомов как редукция профессиональных достижений, эмоциональное истощение и деперсонализацию, отмечая при этом, что данный феномен получает свое развитие с течением времени и является практически необратимым. Возникнув единожды, он имеет тенденцию к постепенному и постоянному развитию, оставляя надежду на то, что можно лишь определенным образом затормозить его развитие. Исследования в этой области указывают на то, что при временном прекращении трудовой деятельности временно снимается его яркая выраженность, но после возобновления профессиональных обязанностей он восстанавливается практически до прежнего уровня [2; 3].

Профессия педагога обладает огромной социальной важностью, так как на педагога ложится большая ответственность не только за обучение, развитие, воспитание ребенка, но, в какой-то мере, и за его психическое здоровье и способность к адаптации. Общество ожидает от педагога умения корректировать различные социальные проблемы (алкоголизм, наркомания, асоциальное поведение детей и подростков и др.), умения обучать учащихся знаниям и умениям, обеспечивать деятельность по эстетическому воспитанию, удовлетворять потребности учащихся с широким кругом способностей и содействовать моральному и этическому развитию учащихся. От психологического здоровья педагога во многом зависит и здоровье ученика [5; 6]. Педагог с синдромом профессионального «выгорания» обуславливает развитие личностных характеристик и учебной успешности школьника таким образом, что ученики, обучающиеся у учителей средне - высокого уровня профессионального «выгорания», характеризуются большей тревожностью, более низкими показателями самооотношения, школьной мотивации и успеваемости по сравнению со школьниками, обучающимися у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания» [4].

Действие многочисленных эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных вызывает нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к педагогическим кризам, истощению и выгоранию.

Данный факт говорит о том, что предъявляются повышенные требования к такой профессионально значимой интегральной характеристике педагога как стрессоустойчивость. Под стрессоустойчивостью личности на социально-психологическом уровне понимается: сохранение способности к социальной адаптации; сохранение значимых межличностных взаимоотношений; обеспечение успешной самореализации, достижения жизненных целей; сохранение трудоспособности; сохранение физического и психического здоровья.

Александрова Л.А определяет стрессоустойчивость как интегральную способность личности, выделяя в ее структуре блок общих и блок специальных способностей [1].

Различают два крупных класса ресурсов: личностные и средовые. Иногда их называют психологическими и социальными ресурсами. Личностные ресурсы включают навыки и способности индивида, а средовые - отражают доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной сети. Более детальные классификации не только идентифицируют конкретные ресурсы, но и зачастую указывают на их источники. К наиболее изученным в настоящее время личностным ресурсам преодоления стресса относятся следующие: 1) активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста; 2) сила Я-концепции, самоуважение, самооценка, собственная значимость, самодостаточность; 3) активная жизненная установка: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях, позитивность и рациональность мышления; эмоционально-волевые качества, физические ресурсы (состояние здоровья и отношение к нему как к ценности).

К информационным и инструментальным ресурсам относятся: 1) способность контролировать ситуацию; 2) использование методов или способов достижения желаемых целей (мастерство, способность, успешность); 3) способность к адаптации, интерактивные техники изменения себя и окружающей ситуации, информационная и деятельностная активность по преобразованию ситуации взаимодействия личности и стресс-ситуации; 4) способность к когнитивной структуризации и

осмыслению ситуации; 5) материальные ресурсы: высокий уровень материального дохода и материальных условий (позволяющие восстанавливать первичные физиологические потребности), безопасность жизни, стабильность оплаты труда, хорошие гигиенические факторы труда и жизнедеятельности.

Следующий ресурс стрессоустойчивости - психологическая компетентность индивида, уровень его психологической грамотности и культуры. Вместе с социальным опытом она определяет конкретные формы адаптивных процессов в стрессовых ситуациях.

Особую категорию ресурсов стрессоустойчивости представляют характер и способы преодоления стрессовых ситуаций - стратегии и модели преодолевающего поведения. Характер преодолевающего поведения зависит от жизненной позиции, активности личности, от потребностей в самореализации своих потенциалов и способностей.

Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций.

Исследователи сходятся во мнении, что наилучшим способом преодоления синдрома выгорания является предотвращение, профилактика возникновения этого состояния, ориентация на осознание и конструктивное использование внутренних и социальных ресурсов, потенциалов личности педагога для самовосстановления и накопления как личностных, так и средовых ресурсов совладания.

Исходя из сказанного, становится очевидной необходимость своевременной внешней поддержки, укрепляющей средовые и личностные ресурсы, способствующей социально адаптивному, здоровому функционированию педагога.

Библиографический список.

1. Александрова, Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина, ИП РАН, 19-20 сентября 2005 г.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
2. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса. - СПб.: Питер, 2009. (Серия «Практикум»).
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. - СПб.: Питер, 2008.
4. Мерзлякова, Д. Р. Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук Ижевск - 2006.
5. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004.
6. Митина, Л.М. и др. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. - М., 2003.

УДК 159.9:331.101.3

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ, СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ, УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ И ПАРАМЕТРОВ СИСТЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ ПСИХОЛОГОВ

Кузнецов Д.И.

аспирант факультета психологии МГУ (Россия, Москва)

В работе представлены результаты пилотажного исследования. Они показывают адекватность комплекса методов изучения системы деятельностей и критериев оценки ее гармоничности/конфликтности. Результаты также позволяют поставить гипотезу о различиях в интегрированности системы деятельностей у психологов на разных стадиях профессионализации.

In work results of research which show adequacy of a complex of methods of studying of system of activities and estimation of its harmony are presented; allow to put a hypothesis about distinctions in integration of systems of activities at psychologists at different stages of professionalization.

Ключевые слова

Система деятельностей, параметры системы деятельностей, самоактуализация, субъективное благополучие, удовлетворенность трудом.

System of activities, parametres of system of activities, self-actualisation, subjective well-being, satisfaction of work.

В настоящей работе представлены результаты пилотажного исследования, **целью** которого являлась оценка адекватности комплекса методов и показателей интегрированности системы деятельностей профессионалов, а также эмпирическое обоснование гипотезы о различиях в интегрированности системы деятельностей личности на разных стадиях профессионализации.

Методы исследования: авторская методическая процедура изучения параметров системы деятельностей профессионала (ПСДП), включающая определение количественного и качественного состава деятельностей, их иерархии, интегрированности, интенсивности их реализации. Использовались показатели: ранжирование испытуемым каждой деятельности по важности, интересу, эмоциональной вовлеченности, реального времени, затрачиваемого на деятельность, идеального (желаемого) времени на нее, разница между реальным и идеальным временем, а также разрыв между рангами по каждой деятельности. При оценке результатов учитывалось, что чем выше ранг деятельности среди других деятельностей по важности, интересу, эмоции, тем важнее деятельность; чем больше разрыв между рангами по каждой деятельности, тем менее устоялось место данной деятельности в иерархии, менее интегрирована система деятельностей. В количественном анализе обозначенные испытуемыми занятия были обобщены. Выделены следующие сферы и входящие в них виды деятельности: основная **работа**, **семья** (супружеские отношения, воспитание ребенка, у несемейных - родительская семья, родственники), **учеба** (дополнительное обучение, самообразование, чтение профессиональной литературы, посещение образовательных курсов, научная деятельность, обучение в аспирантуре), **хобби** (активный отдых, спорт, занятие искусством).

Для определения гармоничности-конфликтности системы деятельностей профессионала использовались Самоактуализационный тест (САТ) [1], Интегральная удовлетворенность трудом [2]; Шкала субъективного благополучия [2]. Учитывалось, что в методике Шкала субъективного благополучия более низкие баллы указывают на большее субъективное благополучие. Для оценки связи между метрическими параметрами был использован метод г - ранговой корреляции Спирмена. Для оценки значимости различий метрических параметров в группах, отличающихся по полу, наличию семьи, детей, был использован U- критерий Манна-Уитни. Статистическая проверка гипотез проводилась на основе программы SPSS 13.0 for Windows.

Эмпирический объект исследования: 84 психолога, работающих в сферах образования, науки, здравоохранения, социальной сфере, на госслужбе и в бизнесе. Среди них: мужчин 28 чел., женщин 56 чел. Возраст — от 22 лет до 65 лет. До 5 лет стажа работы имеют 39 человек, от 5 до 10 лет стажа работы - 16 человек, от 10 лет и выше - 29 человек.

Результаты.

Получены множественные статистически значимые результаты. Отметим часть из них (минимум при $p \leq 0,05$). Получены согласующиеся с ожиданиями гендерно-специфические результаты. Выявлено, что у психологов-мужчин значимо выше показатели по ряду шкал методики Интегральная удовлетворенность трудом, а также такой параметр методики ПСДП, как реальное время на хобби. У женщин выше такой показатель ПСДП, как важность семьи. У несемейных психологов выше показатели методики ПСДП: важность работы, учебы, интерес к работе, средний ранг работы, а максимальный разрыв в рангах по семье. У семейных психологов и психологов, имеющих детей, выше показатели по ряду шкал методики САТ, выше субъективное благополучие и ранги по методике ПСДП: важности, интересу, эмоциональной вовлеченности в сферу семьи, среднему рангу семьи и идеальному времени для семьи. Стаж работы по специальности положительно связан с удовлетворенностью трудом, рядом шкал методики САТ, и отрицательно связан с показателем Шкалы субъективного благополучия (то есть чем выше стаж, тем выше субъективное благополучие). Эти данные показывают, что психологи, имеющие больший стаж работы, имеющие семью и детей, создают впечатление большей самореализованности, чем не семейные и бездетные, имеющие малый стаж работы по специальности.

При сопоставлении таких сфер как **работа и семья**, были выявлены отрицательные корреляции между рангами по важности работы, интересом к работе и рангами важности семьи. Эмоциональная вовлеченность в работу отрицательно связана с эмоциональной вовлеченностью в семью. Также отрицательно связаны ранги реального времени, затрачиваемого на работу и на семью. Положительно коррелируют ранжирование реального времени, затрачиваемого на работу, и разница между реальным и идеальным временем на работу (что показывает их гармоничность). Эти и другие подобные результаты показывают определенную конфликтность между семьей и работой на выборке психологов в целом.

При сравнении таких сфер деятельностей, как **работа и хобби**, выявлено, что ранжирование

работы по важности отрицательно коррелируют с ранжированием по важности, интересу и средним рангом по хобби. Также интерес к работе отрицательно коррелирует с важностью, интересом и средним рангом хобби, временем идеальным для хобби. Выявлены и другие значимые отрицательные связи; большая часть этих результатов показывают определенную конфликтность между сферами работы и хобби.

Выявлена отрицательная корреляция между ранжированием идеального времени на **семью** и ранжированием по важности, интересу, средними рангами и идеальным временем на **учебу**. Разрыв в рангах между реальным и идеальным временем, которое посвящается семье, положительно связан со средним рангом учебы. Выявлено, что ранжирование по эмоциональной насыщенности **хобби** у психологов отрицательно коррелирует с ранжированием по интересу и средним рангом **учебы**. Ранжирование по идеальному времени на хобби отрицательно связано с рангами по эмоциональной вовлеченности в учебу. С другой стороны, выявлены положительные корреляции в разрыве оценок по хобби и разрывом в оценках по учебе; разрыв в оценках по времени на хобби и эмоциональной вовлеченностью и средним рангом учебы. Можно предположить, что у части психологов хобби и учеба - это альтернативные, конфликтующие занятия, деятельности. Их одновременная реализация у работающих психологов затруднена, приводит к неудовлетворенности и необходимости выбора или расстановке приоритетов. У другой части психологов имеются определенные взаимосвязи между ними.

Выводы:

1) Многочисленные связи между учитываемыми параметрами показывают адекватность использованных показателей оценки гармоничности системы деятельностей, в том числе предложенной методики изучения системы деятельностей.

2) Психологи, имеющие большой стаж работы, как и психологи, имеющие семью и детей, имеют более высокие показатели по самоактуализации, субъективному благополучию, удовлетворенности трудом, чем не имеющие семьи и бездетные, имеющие малый стаж работы по специальности. Так как эти показатели используются нами в качестве критериев гармоничности (интегрированности) системы деятельностей, можно поставить гипотезу о различиях в интегрированности системы деятельностей у психологов на разных стадиях профессионализации.

3) Результаты показывают определенную конфликтность между такими сферами как работа-семья, работа-хобби, хобби- учеба. Но конфликтность отношений между деятельностями, хотя и является частым случаем, и теоретически, и по наблюдениям, характерна не для всех психологов, что требует построения типологии структур систем деятельностей профессионала.

Библиографический список.

1. Алешина, Ю.Е., Гозман, Л.Я., Дубовская, Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по соц. психологии. / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 120 с.
2. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. с.470.

УДК 159.9:331.101.3

ПРЕДПОСЫЛКИ ДЕФОРМАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЭТАПЕ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Кузнецов И.Ю.

к.пс.н., доцент, заведующий кафедрой психологии СВГУ (Россия, Магадан)

Обоснована необходимость изучения профессиональных деформаций в контексте формирования профессиональной деятельности. Предлагается рассматривать в качестве причин деформации личностные особенности и сложившиеся формы деятельности как единую систему. Кратко описаны результаты эмпирического исследования особенностей смысловой сферы личности студентов с опытом нарушений в учебной деятельности.

In article necessity of studying of professional deformations for a context of formation of professional work is proved. It is offered to consider as the deformation reasons personal features and the settled forms of activity as uniform system. Results of empirical research of features of meaning sphere of the person of students with experience of infringements in educational activity are is short described.

Ключевые слова

Личность, деятельность, профессиональные деформации, нарушения учебно-профессиональной деятельности.

The person, activity, professional deformations, infringements in educational activity.

Специфические нарушения функционирования личности в результате реализации конкретной деятельности традиционно рассматриваются в психологии в контексте темы профессиональных деформаций или деструкций личности.

Механизмы возникновения профессиональных деформаций имеют сложную динамику, при которой изменения в личности и деятельности взаимоопределяют друг друга. Поэтому, в целях анализа важно различать деформации деятельности и деформации личности. Собственно о деформациях личности следует говорить только тогда, когда появляется негативная структура (форма) личности как следствие выполнения заданной деятельности. Например, культивируемая традиция списывать и покупать «самостоятельные» работы (контрольные, курсовые, дипломные) при обучении в Вузе, может создавать такие свойства личности как выученная беспомощность, неадекватная самооценка и т.д. Эти свойства и установки в последующем могут приводить и к деформации уже в профессиональной деятельности. С другой стороны, причиной деформации может быть и конкретное сообщество, которое задает искаженные формы деятельности, выдвигая противоречивые или заведомо неэффективные требования к определенным социальным позициям.

Социальная практика, как «развернутая», внешняя форма деятельности предшествует включению в нее человека. То есть, еще до того как конкретный студент начинает учиться в вузе, уже существует отлаженный социальный институт в форме организации, где в явной и/или негласной форме уже устоялись требования к студенту, обозначена последовательность и способы решения задач по освоению необходимых профессиональных знаний и навыков. Реализуются эти требования и ожидания как в виде объективированных в документах норм, так и в непосредственном взаимодействии со всеми субъектами учебного процесса. Аналогичная ситуация складывается и при овладении профессией на новом рабочем месте.

В качестве первого шага в эмпирическом изучении указанной выше проблематики мы провели пилотажное исследование особенностей смысловой сферы личности студентов с опытом различных нарушений в учебной деятельности.

Выборку испытуемых составили 84 студента вуза, обучающихся на 2-4 курсах разных гуманитарных специальностях по дневной форме обучения.

На основании предварительных бесед со студентами и преподавателями были выделены наиболее типичные варианты нарушений в учебной деятельности. В целях компактности мы решили ограничиться только нарушениями, связанными с различными способами получения позитивной оценки за знания, которые в реальности не были освоены студентом. Тем более, что в учебно-профессиональной деятельности особое значение имеют действия оценки, так как предполагается их интериоризация в качестве важнейшей компетенции профессионала - адекватной профессиональной самооценки, навыков рефлексии, возможности саморазвития и самостоятельности.

Таким образом, в исследовании учитывались шесть вариантов нарушений в деятельности: получение позитивной оценки - за деньги (1), подарки до экзаменов (2), услуги кафедре или преподавателям (3); путем использования связей для «уговора» преподавателя (4), списывания (5) или предоставления чужой (скаченной в интернете, купленной или скопированной у другого студента) работы как своей (6). На основании выделенных вариантов нарушений была составлена анкета, в которой студентов просили ответить, имеют ли они опыт указанных действий и как часто они их использовали («никогда», «редко», «часто», «очень часто»). Для оценки смысловой сферы личности мы использовали известный тест смысложизненных ориентаций (СЖО), разработанный Леонтьевым Д.А. Опрос проводился анонимно.

В результате мы получили следующее количество студентов, имеющих опыт использования указанных способов влияния на оценки: за деньги - 3,6%, подарки - 34,4%, услуги - 29,8%, связи - 13,1%, списывание - 86,9%, сдача чужой работы - 42,9%. Большинство студентов обозначили, что использовали эти способы редко, кроме списывания, которое 32,1% используют «часто» и «очень часто».

Из распределения ответов видно, что распространенность откровенно коррупционных форм поведения в виде взяток не значительна. Более «мягкие» формы нарушений присутствуют при обучении не часто, но имеют достаточное распространение, особенно, традиционное для студентов списывание.

Сравнение средних результатов по тесту СЖО со стандартными нормами, показывает, что

исследованная выборка полностью соответствует средней норме, то есть существенных отклонений по параметрам теста не наблюдается.

Анализ средних значений по всем параметрам методики смысло-жизненных ориентаций показывает, что в группах студентов, допускающих нарушения деятельности, независимо от видов нарушений, показатели ниже или в редких случаях не отличаются от показателей студентов без опыта нарушений. То есть, в группах, допускающих нарушения в учебной деятельности, наблюдается тенденция к снижению всех параметров осмысленности жизни. Возможно, это относится только к сфере обучения, смысл которого в меньшей степени принимается такими студентами.

Не смотря на заметные тенденции, статистически значимыми являются только некоторые из указанных выше различий. По показателям СЖО значимые различия есть только по группе студентов с опытом сдачи чужой работы в качестве своей. У этих студентов ниже общий показатель осмысленности жизни, что проявляется наиболее сильно по трем конкретным характеристикам. Можно сказать, что у этих студентов в меньшей степени определены цели в жизни, повышена неуверенность в возможности самостоятельно выбирать жизненный путь и соответственно понижена удовлетворенность от самореализации, от достигнутых результатов. В целом это свидетельствует о низком уровне субъектности и ответственности.

Следует отметить, что при увеличении распространенности таких нарушений в учебно-профессиональной деятельности студентов мы получаем двойной деструктивный эффект. Во-первых, студент осваивает деструктивные способы решения определенных задач, которые могут переноситься в профессиональную деятельность. Во-вторых, существенно снижается уровень подготовки к профессиональной деятельности, что также может привести к необходимости избегать прямой оценки результатов деятельности, нарушениям профессиональной самооценки и рефлексии.

На наш взгляд результаты исследования подтверждают необходимость рассматривать проблемы деформации профессиональной деятельности в единстве с ее формированием. При планировании дальнейших эмпирических исследований желательно учитывать системность проблемы и стараться фиксировать состояние и вероятные нарушения как минимум в двух аспектах одновременно: со стороны субъекта (его возможности и мотивация) и основных действий (соответствия их целей общественно заданным целям (мотивам) конкретной деятельности). Кроме этого, очевидна необходимость учета объективных условий деятельности, выраженных в первую очередь в формальных и реальных (в том числе, негласных) требованиях к конкретной социальной роли и самой деятельности. Последнее требует разработки дополнительной модели описания и эмпирических процедур оценки таких внешних требований к деятельности, то есть, сложившихся социальных практик, в которые включается личность.

УДК 159.9

РЕДУКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ-МАРКЕР СОСТОЯНИЯ ВЫГОРАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кузнецова А.А.

ст. преп. кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии
КГМУ (Россия, Курск)

В статье представлены результаты эмпирического исследования состояния выгорания в условиях педагогической деятельности. Выделен системообразующий элемент состояния выгорания. Представлен способ определения интегрального показателя субъективной оценки степени выраженности редукции достижений, который может выступать в качестве маркера состояния выгорания.

The article presents the results of empirical research on burnout in the conditions of pedagogical activity. Dedicated backbone element of the state of burnout. Presents a method of determination of the integral index of subjective evaluation of the severity of reduction of the achievements, which can act as a marker of a state of burnout.

Ключевые слова

Состояние выгорания, редукция достижений, педагогическая деятельность, профессиональная мотивация.

The state of burnout, reduction achievements, teaching activities, professional motivation.

В настоящее время реформы в сфере образования предполагают изменения не только в сфере общего образования, но также затрагивают высшее профессиональное образование. Значимость

субъекта педагогической деятельности, для которого существует большое количество объективных и субъективных факторов, оказывающих негативное воздействие на профессиональную деятельность (снижая ее эффективность), его психические состояния приобретают особую актуальность. Современная система высшей школы предъявляет требования не только к студенту, но и к личности преподавателя. В практике образовательных учреждений возникает проблема ранней диагностики и дальнейшей профилактики профессиональных деформаций, к которым многие авторы относят состояние выгорания [4]. В связи с этим организация работы по сохранению психического здоровья преподавателя является одной из наиболее актуальных задач современной системы образования.

За последнее десятилетие наблюдается неуклонно - возрастающий интерес к проблеме состояния выгорания в условиях педагогической деятельности. В информационной базе e-library найдено более 100 публикации [1], которые рассматривают различные аспекты выгорания в педагогической деятельности. В современных исследованиях представлены разнообразные, а иногда и противоречивые данные о зависимости выгорания от возраста и стажа работы. Также неоднозначны данные относительно последовательности проявления структурных компонентов выгорания и степени их выраженности в процессе профессионализации. До сих пор еще нет однозначного ответа на вопросы о зависимости профессионального выгорания от профессионального возраста (стажа) [8]. Остается открытым вопрос о способах регуляции, о пусковом механизме и маркерах выгорания.

Целью данного исследования является выявление особенностей состояния выгорания и системообразующего элемента у представителей педагогической деятельности. В выборку вошли 99 преподавателей высших учебных заведений, занимающих различные должности, 81 учитель СОШ, имеющих педагогическое образование и длительность профессиональной деятельности более трех лет. Исследование осуществлялось с использованием психодиагностических методов (методика диагностики эмоционального выгорания А.А. Рукавишникова) и методов количественной и качественной обработки данных. Статистическая обработка осуществлялась с использованием пакета прикладных программ STATISTICA 6.0.

В результате исследования интегральной диагностики состояния выгорания у преподавателей высшей школы без учета профессионально-должностной дифференциации выявлен высокий уровень психического выгорания ($X=101,47\pm 20,25$), характеризующийся эмоциональным истощением ($X=28,36\pm 10,49$), личностным отдалением ($X=29,62\pm 9,00$) и снижением профессиональной мотивации ($X=43,47\pm 9,46$). У учителей СОШ выявлен средний уровень выраженности состояния психического выгорания ($X=57,68\pm 9,25$), при низком уровне эмоционального истощения ($X=18,95\pm 7,16$) и личностного отдаления ($X=6,62\pm 4,95$) выявлено снижение профессиональной мотивации ($X=57,68\pm 6,22$). В структуре состояния выгорания преподавателей высшей школы с учетом внутрипрофессиональной дифференциации у всех должностных групп преобладающим компонентом является сниженная профессиональная мотивация.

Профессиональная мотивация критеризируется в показателях удовлетворенности и успешности деятельности. Деятельность демотивируется при синхронном снижении ее достижений и их ценности, т.е. в состоянии редукции профессиональных достижений. В настоящее время по данным информационной базы e-library более трех тысяч научных публикаций посвящены изучению различных аспектов редукции профессиональных достижений как в контексте изучения самостоятельного феномена, так и в контексте изучения его в структуре состояния выгорания [2; 3], среди которых проявления редукции профессиональных достижений (1663 публикации), профилактика редукции профессиональных достижений (481 публикация), редукция профессиональных достижений в педагогической деятельности (269 публикаций) [1].

Редукция профессиональных достижений может проявляться в снижении чувства компетентности в своей работе; уменьшении ценности своей работы; снижении трудовой мотивации; чувстве собственной несостоятельности, безразличии к работе [7].

Традиционно показатель редукции профессиональных достижений оценивается по одному или нескольким параметрам многошкальных методик. Несмотря на многообразие психодиагностического инструментария позволяющего выявлять наличие или отсутствие редукции достижений, нет методик учитывающих специфики профессиональной деятельности.

Процесс разработки и стандартизации методики («Субъективная оценка редукции достижений в педагогической деятельности СОРД» Никишина В.Б., Кузнецова А.А.) осуществлялся поэтапно. От составления списка достижений (достигнутые и потенциально возможные) в условиях педагогической деятельности до выделения интегрального показателя редукции достижений. В окончательный вариант методики вошли 30 достижений, сгруппированных в три смысловые группы: карьерные достижения, достижения саморазвития, финансово-экономические достижения и

включенные в две формы [5].

Процедура исследования субъективной оценки редукиции достижений в условиях педагогической деятельности включает в себя два этапа, соответствующие этапам работы с бланковыми формами по инструкции [6]. Тенденцией, указывающей на редукицию достижений, может являться констатация наличия достигнутых достижений и отсутствие ожидаемых достижений, по количественному и весовому соотношению преобладают достигнутые достижения, указываются обязательный минимум (одно) достижений. На этом логическом основании определен расчет интегрального показателя субъективной оценки степени выраженности редукиции достижений, который осуществляется через отношение произведения общего количества достигнутых достижений и общего веса достигнутых достижений к произведению общего количества ожидаемых достижений и общего веса ожидаемых достижений. Результаты стандартизации соответствуют высокому уровню надежности, а также внешней валидности и ретестовой надежности. Выделенный в качестве диагностического параметра интегральный показатель субъективной оценки степени выраженности редукиции достижений в условиях педагогической деятельности реализуется в качестве системообразующего фактора состояния выгорания и может выступать в качестве его маркера.

Библиографический список.

1. <http://elibrary.ru/defaultx.asp>
2. Кузнецова А.А Структурно-феноменологические проявления состояния выгорания у преподавателей высшей школы // Известия Юго-Западного государственного университета. 2012. № 3 -2. С. 145-152.
3. Кузнецова А.А Особенности состояния выгорания у преподавателей высшей школы с учетом профессионально-должностного статуса // Современные наукоемкие технологии. 2012. № 7. С. 17-18.
4. Неруш Т.Г., Поваренков Ю.П. Современное состояние и перспективы изучения проблемы профессионального выгорания в рамках системогенетического подхода // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 3. С. 201-207.
5. Никишина В.Б., Кузнецова А.А. Концептуальное обоснование метода субъективной оценки редукиции достижений в условиях педагогической деятельности (СОРД) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8-1. С. 145-146.
6. Никишина В.Б., Кузнецова А.А. Методика исследования редукиции достижений в условиях педагогической деятельности (СОРД): методология и технология стандартизации // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. Т. 24. № 26 (197). С. 154-161.
7. Орел, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дисс. ... д-ра психол. наук / В.Е. Орел. - Ярославль, 2005.- 449 с.
8. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педвузе // Ярославский педагогический вестник. 1998. № 1. С. 20-24.

УДК 15.41.21; 15.31.31

МИГРАЦИОННЫЕ УСТАНОВКИ МОЛОДЕЖИ МАГАДАНА

Кузнецова С.А.

к.п.н., доцент кафедры психологии СВГУ (Россия, Магадан)

Проведены исследования миграционных установок молодежи Магадана, находящихся на разных этапах профессионализации. Объект эмпирического исследования: 519 старшеклассников и 146 студентов, 165 родителей школьников. Различия в распространенности миграционных установок и их структуре у старшеклассников и студентов подтверждают связь миграционных установок с этапом профессионализации, социальной ситуацией развития.

Researches of migratory attitudes of youth of Magadan, being on different stages of professionalization are conducted. Empirical object: 519 senior pupils and 146 students, 165 parents of schoolboys. Distinctions in prevalence of migratory attitudes and their structure at senior pupils and students confirm communication of migratory attitudes with a stage of professionalization, a social situation of development.

Ключевые слова

Социальная ситуация развития, этап профессионализации, миграционные установки, временные перспективы.

Social situation of development, stage of professionalization, migratory attitudes, time prospects.

Различные регионы мира и отдельных стран с их качественным природно-климатическим, экономическим и социокультурным своеобразием, политической ситуацией в разной степени способствуют реализации системы мотивов, целей и ценностей разного уровня - от безопасности до самоактуализации. Одним из распространенных следствий фрустрации в реализации мотивов выступает формирование миграционных установок с вероятной последующей их реализацией. В нашей стране к миграционно-подвижным регионам с высокой распространенностью миграционных установок относятся Дальний Восток и Северо-Восток России. Актуальным представляется вопрос о том, каким образом специфика миграционно-подвижных регионов оказывает влияние на социальную ситуацию развития разных возрастов, стадий профессионализации, следовательно, на развитие личностных образований (мотивационной системы, личностного и профессионального самоопределения, временных перспектив и т.д.).

В настоящее время мы разрабатываем основы теоретической модели миграционных установок, которые рассматриваем с социально-психологической точки зрения как миграционные установочные системы, отличающиеся полиобъектностью и полисубъектностью, имеющие сложное строение, включающее когнитивные, аффективные, интенциональные и поведенческие компоненты разных субъектов (личности, ее значимого окружения, и ожиданий значимых людей от личности). Основным механизмом формирования является интериоризация миграционных установок и ожиданий значимых людей, а основной функцией - обеспечение реализации потребностей личности разного уровня (от безопасности до самореализации) [1; 2; 3]. На основе указанной модели была разработана шкала миграционных установок [4]. Она включает альтернативные утверждения в пользу как своего, так и другого мест жительства, направленные на каждый компонент установки: когнитивный, аффективный, интенциональный и поведенческий. На основе предполагаемой нами полисубъектности миграционных установок в шкалу были включены три типа утверждений: 1) характеризующие когнитивные, аффективные, интенциональные и поведенческие компоненты установки самого респондента, 2) характеризующие компоненты миграционных установок близких, с точки зрения респондента; 3) отношение близких людей к миграционным намерениям респондента. Психометрическая проверка разработанной шкалы показала достаточные психометрические характеристики, что позволяет использовать интегральный коэффициент в качестве меры миграционной установки.

Проведена серия исследований с целью изучения миграционных установок молодежи Магаданской области, находящихся на этапах профессионального самоопределения и профессионального обучения. Эмпирический объект исследования: 519 старшеклассников г. Магадана в возрасте, 146 студентов г. Магадана, 165 родителей школьников. Всего 830 человек. Методы исследования: анкета для изучения социальной ситуации развития, профессиональных планов и миграционных намерений для старшеклассников; анкета для изучения миграционных намерений студентов; опросник ZPTI Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой; разрабатываемая нами шкала миграционных установочных систем.

Сравнительное исследование миграционных намерений у старшеклассников и студентов показало, что от 9 к 11 классу их распространенность статистически значимо не меняется, у студентов по мере обучения в вузе от первого к пятому курсу - статистически значимо уменьшается, а приверженность к настоящему месту жительства растет.

Изучение связи временных перспектив и миграционных установок и намерений у старшеклассников с помощью опросника ZPTI Ф. Зимбардо, шкалы миграционных установок и анкеты для изучения миграционных намерений в контексте профессиональных планов старшеклассников показало, что на формирование временных перспектив у магаданских старшеклассников в большей степени оказывают влияние миграционные намерения, чем профессиональное самоопределение. А именно, ориентация на будущее в структуре временных перспектив (как специфическая характеристика раннего юношеского возраста) у магаданских старшеклассников связана с миграционными намерениями. Отсутствие поддержки миграционных установок близким окружением у магаданских старшеклассников (микросоциальные условия) приводит к их фиксации на негативном прошлом [5].

Сравнительный анализ факторных структур миграционных установок у старшеклассников и студентов показал следующее. На выборке старшеклассников два из трех основных факторов включают совмещение различных компонентов установок респондента и его близких. Это общая рациональная оценка (респондентом и его близкими) условий разных мест жительства и возможностей переезда, а также поведенческая активность респондента и его близких. Оставшийся фактор полностью представлен различными компонентами установки ближайшего окружения

респондента. У студентов, по крайней мере, первый фактор включает собственную комплексную, почти полную структуру миграционной установки с оценкой разных мест жительства и намерениями относительно переезда (аффективный, когнитивный, а также интенциональный компонент). Таким образом, сравнительное исследование факторных структур студентов и школьников показывает большую зависимость миграционных установок школьников от соответствующих установок близких, а также постепенную эмансипацию миграционных установок от соответствующих установок близких (за исключением поведенческих проявлений) у студентов.

Таким образом, полученные результаты показывают, что в миграционно-подвижном регионе усиление миграционных намерений в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте обусловлено решением возрастной задачи профессионального самоопределения. При этом не собственно профессиональное самоопределение оказывает влияние на развитие возрастных новообразований (временных перспектив), а в большей степени миграционные установки. Не столько собственно получение профессии, сколько ее получение в другом городе открывает старшекласснику жизненные перспективы, и наоборот, они рушатся, если установки на переезд не поддерживают родители, от которых старшеклассник эмоционально и материально зависим. Однако на этапе профессионального обучения распространенность миграционных установок уменьшается и растет приверженность месту жительства, с которым связываются жизненные планы. Изучено изменение структуры миграционной установки при переходе от этапа профессионального самоопределения на этап профессионального обучения, которое показывает рост независимости компонентов миграционной установки (помимо поведенческой) от близкого окружения.

Полученные результаты подтверждают связь миграционных установок с этапом профессионализации, социальной ситуацией развития и требуют их дополнительной проверки на других этапах профессионализации, в других социальных ситуациях развития.

Библиографический список.

1. Кузнецова, С.А. Возможности изучения миграционных намерений в социальной психологии [Текст] / С.А. Кузнецова // Вестник РУДН. Серия психология и педагогика. - 2012. - № 3. - С.60-65.
2. Кузнецова, С.А. Миграционные установки как специфический вид социальных установок [Текст] / С.А. Кузнецова // Вестник РУДН. Серия психология и педагогика. - 2012. - № 4. - С. 61-65.
3. Кузнецова, С.А. Миграционные установки как предмет социально-психологических исследований [Текст] / С.А. Кузнецова // Социальная психология и общество. - 2013. - № 4. - С. 34-45.
4. Кузнецова, С.А., Кузнецов, И.Ю., Фещенко, А.В. Разработка шкалы миграционных установок личности [Текст] / С.А. Кузнецова, И.Ю. Кузнецов, А.В. Фещенко // Вестник РУДН. Серия психология и педагогика. - 2014. - № 1. - С. 83-90.
5. Кузнецова, С.А., Орехова, А.О. Особенности временных перспектив старшеклассников в миграционно подвижном регионе (на примере Магадана) [Электронный ресурс] / С.А. Кузнецова, А.О. Орехова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2015. - Т.7. - №1.- С.56-68. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n1/75639.shtml (дата обращения: 12.09.2015)

УДК 159.9

СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДВУЗЕ

Кукуев Е.А.

к.пс.н., доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
ТюмГУ (Россия, Тюмень)

Проводится анализ современного образования и понимания ориентиров в становлении студента при получении профессионального педагогического образования. Регламентируемые форсайт-проектом «Российское образование - 2020» и «Профессиональным стандартом педагога» тренды на осознание изменчивости окружающего мира, а значит и необходимости изменений в образовательной среде возможны, если как система образования, так и педагог будут обладать свойством открытости.

The analysis of modern education and understanding of reference points in formation of the student when receiving professional pedagogical education is carried out. The trends regulated by the Russian Education — 2020 forsayt-project and «Professional standard of the teacher» on awareness of variability of world around, so and need of changes in the educational environment are possible if both an education system, and the teacher possess property of openness.

Ключевые слова

Образование, открытость, форсайт-проект, система, образовательная среда, парадигма, изменения.

Education, openness, forsayt-project, system, educational environment, paradigm, changes.

Образовательный процесс в педагогическом вузе отличен от подобного процесса вузов других профилей в силу специфичности самой педагогической профессии. Несмотря на ее отнесение (Е.А.Климовым) к типу «человек-человек» педагог, учитель, воспитатель значительно выделяется из всего спектра профессий данного типа. Данный момент можно выразить яркой фразой К.Г.Юнга: «Никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью» [7; С. 188].

Действительно, в образовательный процесс педагогического вуза закладывается направления формирования личности молодого человека как будущего гражданина, специалиста, но и предусматривается, что этот человек будет взаимодействовать с детскими коллективами, оказывая личностное воздействие, влияние. Педагог не является механически связующим звеном «между прошлым и будущим», не автомат транслирующим опыт человечества. А, прежде всего, Человек который не только по должности, но и по совокупности качеств имеет возможность в процессе открытого взаимодействия с детьми вводить их в современный мир, показывая пример человечности, успешности и направленности на самореализацию и самосовершенствование. Остро эту проблему обозначает К.Г.Юнг: «В отношении молодых людей, которые избрали педагогику своим жизненным призванием, предполагается, что сами они воспитанны. То, что они к тому же являются личностями, видимо, никого не интересует... Специалист уже неизбежно обречен быть компетентным» [7; С. 189].

Именно особое внимание к личности педагога, в том числе и к личности студента педагогического вуза приковано в рамках проекта «Профессионального стандарта педагога» [5]. Неслучайно в самом начале авторы приводят слова К.Д.Ушинского «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя». Безусловно, начатый процесс преобразования российского образования, актуализируется именно в Профессиональном стандарте педагога, потому что, по результатам исследования Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева (2002) отмечается: «Главной преградой для внедрения образовательных инноваций в вузовскую практику, по нашим наблюдениям, служит качественное состояние преподавательского корпуса» [4; С. 8].

Таким образом, регламентируется тезис о том, что преобразования в образовании должны изначально происходить на уровне учителя, его психологии, ментальности, мышления, ценностей и смыслов. При этом, напомним, что авторы проекта уточняют: «Меняется мир, меняются дети, что, в свою очередь, выдвигает новые требования к квалификации педагога. Но от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации». Что задает новый уровень требований к компетенции выпускников педагогических вузов.

В проекте «Профессиональный стандарт педагога» говорится: «В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений - все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу» [5].

Признание за миром - ускоряющейся динамики изменений, влечет за собой необходимость, как минимум, соответствовать этим изменениям. Но, чтобы соответствовать изменениям, необходимо быть готовым эти изменения принять, то есть быть открытым.

Открытость педагога рассмотрим в целостности трех видов:

1) Когнитивная - как открытость новым знаниям, опыту. Педагог, являясь связующим звеном между «прошлым и будущим», между «обществом и личностью», должен быть «на переднем крае» не только в рамках своей профессиональной области, но и быть современным в совокупности новаций (техника, мировые процессы и тенденции и т.д.). Уметь оперативно анализировать, дифференцировать новации, и в аккумулированном виде презентовать обучающимся. Когнитивная открытость, в частности, выражается в направленности на непрерывное образование и самообразование; открытость новым технологиям, формам и средствам получения знаний и т.д..

2) Коммуникативная - как открытость процессу взаимодействия (рассматриваются все субъекты образования). Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной усиливает требование к процессу взаимодействия педагога и ученика. Способность организовать образование как субъект-субъектное и определяет достаточную открытость педагога что проявляется, в частности, в следующем: рефлексии, эмпатии, толерантности и др. Данный вид открытости характеризуется и

разнообразием видов и средств взаимодействия: использование социальных сетей, электронные письма, видеозвонки и т.д.

3) **Флексиби́льная** - как открытость изменениям. Как отмечает Г.В.Залевский при анализе фиксированных форм поведения у педагогов, ригидность педагогов может проявляться в виде «мизонезизма - нелюбовь новизны, которая может быть усилена до уровня неофобии - страха перед всем новым» [1; С. 341]. Введение данного вида открытости обусловлено тем, что одной из характеристик современности является неопределенность (В.Е.Клочко, Э.В.Галажинский, 2009), таким образом, человек (педагог) должен не только понимать, признавать новое, но и быть готовым меняться. Открытость как взаимообмен с миром свидетельствует о том, что не только я могу менять его, но и в свою очередь я готов изменяться.

Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной свидетельствует не только об изменении в подходе методе, формах, механизмах и т.д. Это обозначает изменение в личности, мышлении педагога. Продолжает словами В.Е.Клочко о новом понимании педагогической практики: «Онтопедагогика - педагогика, имеющая целью создание условий, в которых оптимально осуществлялось бы становление человеческого в человеке — ценностно-смыслового мира человека с его подвижной, открытой в окружающую среду (природную, социальную, культурную) границей, где степень открытости означает степень психологического здоровья всей системы» [2; С. 162].

Таким образом, формирование открытости педагога, студентов в процессе образовательной деятельности является необходимым требованием современности, как в отношении окружающего мира, так и образовательных тенденций.

Библиографический список.

1. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). - М., Томск, ТГУ, 2004. - 460 с.
2. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). - Томск: ТГУ, 2005. - 174 с.
3. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. - Томск: ТГУ, 2009. - 240 с.
4. Кукуев Е.А. К вопросу об открытости педагога как субъекта современного образования. Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. - Март 2013, ART 1971 . - СПб., 2013 г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1971.htm>. [дата обращения 11.09.2015]
5. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. - Барнаул: Алтайский государственный университет. - 2002. - 148 с.
6. Проект «Профессионального стандарта педагога» [Эл.ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>, [дата обращения 27.02.13 г.]
7. Российское образование - 2020: модель образования [Электронный ресурс]. URL:<http://www.hse.ru/data/363/069/1237/education-2020.pdf> [дата обращения 25.01.2013]
8. Юнг К.Г. Конфликты детской души. - М.: Канон, 1997. - 334 с.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ОБЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Кулакова А.И.
аспирант ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Профессиональное самоопределение - процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. В данной статье изучается структурная организация таких психологических компонентов выбора профессии, как профессиональные установки и профессиональная осознанность личности.

Professional self-determination is a process of covering the whole period of professional personal activity: from the emergence of professional intentions to exit from employment. This article examines the structural organization of these psychological components of career choice as professional installation and professional awareness of the individual.

Ключевые слова

Профессиональное самоопределение, профессиональная осознанность, профессиональные установки.

Professional self-determination; professional sensibleness; professional, professional installation.

Наиболее актуальной сейчас является проблема осознанности профессионального самоопределения личности. Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Эти жизненно важные проблемы возникают перед личностью в течение всей ее жизни.

Задачей исследования являлось изучение структурной организации профессиональных установок для двух групп испытуемых — старшеклассников и абитуриентов. В исследовании приняли участие 163 человека. Для реализации данного этапа в качестве методического инструментария использовались опросник профессиональных установок И.М. Кондакова и авторская методика диагностики степени профессиональной осознанности. По итогам корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) были вычислены индексы когерентности, дивергентности и организованности исследуемых структур, а также построены матрицы интеркорреляций и структурограммы (рисунки 1-2).

Нами были выделены и подробно изучены общие и специфические связи для обеих групп испытуемых. На основании построенных структурограмм мы видим, что большее количество связей между профессиональными установками обнаруживается в группе одиннадцатиклассников, что может объясняться их неподготовленностью к профессиональному выбору, зависимостью от мнения других людей, малой профессиональной информированностью и низкой степенью осознанности профессионального самоопределения. При выборе профессии они сталкиваются с трудностями, не могут четко осознать свои склонности и интересы, оценить имеющиеся знания, умения и навыки. Абитуриенты лучше осознают свои способности и желания, но многие из них имеют нечеткие представления о требованиях и особенностях той или иной профессии, поэтому не могут принять окончательный выбор в пользу одной специальности, подают документы на различные направления, которые могут быть полностью противоположны друг другу.

При анализе степени организованности структур профессиональных установок, мерой которой является индекс организованности системы (ИОС), заметно ее снижение при переходе от общего к профессиональному обучению в период осуществления непосредственного выбора профессии. Выбор профессии человеком связан с преодолением неопределенности на личностно-мотивационном уровне. Наиболее сложным является сам акт принятия решения о выборе профессии, установление личностного смысла профессиональной деятельности. Здесь большую роль играют оценочные интеллектуальные суждения о деятельности, установки, эмоциональные отношения. Принятие решения в таких условиях часто выливается в борьбу мотивов, наступает кризисная ситуация, вследствие чего имеющиеся структуры личности распадаются или подвергаются изменениям, что подтверждает выявленную нами закономерность.

Абитуриенты находятся в ситуации непосредственного выбора. Они понимают всю ответственность ситуации, которая по своей сути является критической для них. Но зачастую они сами не воспринимают ее как переломную и напряженную. Одиннадцатиклассники не находятся в острой ситуации выбора, некоторые из них откладывают решение на потом, «в дальний ящик». Другие же продолжают оценивать достоинства и недостатки привлекаемой профессии, находятся в ситуации поиска, рассматривают различные варианты, что делает структуру их профессиональных установок более организованной и взаимосвязанной.

Для описания качественного своеобразия структур важно проанализировать содержание базовых для данной структуры качеств. Так в группе одиннадцатиклассников такими базовыми качествами выступают нерешительность и осознанность профессионального выбора, в группе абитуриентов - профессиональная осознанность и высокая самооценка.

Заключительным этапом анализа является этап сравнения полученных коррелограмм по их гомогенности-гетерогенности. Статистически достоверный показатель критерия хи-квадрат свидетельствует о том, что структуры профессиональных установок одиннадцатиклассников и абитуриентов являются различными, качественно гетерогенными. Это еще раз подтверждает нашу гипотезу о том, что в процессе перехода от общего к профессиональному образованию изменяются профессиональные установки и профессиональная осознанность личности, что проявляется на уровне выраженности отдельных характеристик, а также на уровне их структурной организации.

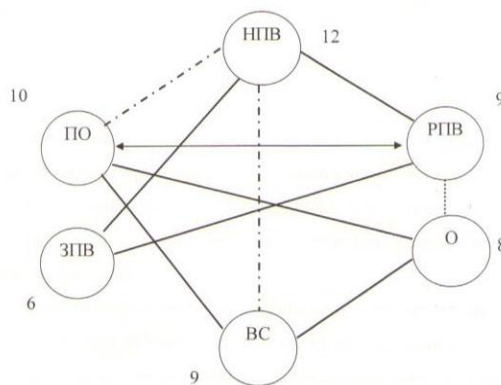


Рисунок 1. Структурограмма профессиональных установок в группе 11-классников

Примечание. Здесь и далее: сплошная линия - положительные связи, $p \leq 0,01$; пунктир - положительные связи, $p \leq 0,05$; пунктир-точка - положительные связи, $p \leq 0,1$; пунктир - отрицательные связи, $p \leq 0,01$; кривая - отрицательные связи, $p \leq 0,05$; сплошная со стрелками - отрицательные связи, $p \leq 0,1$

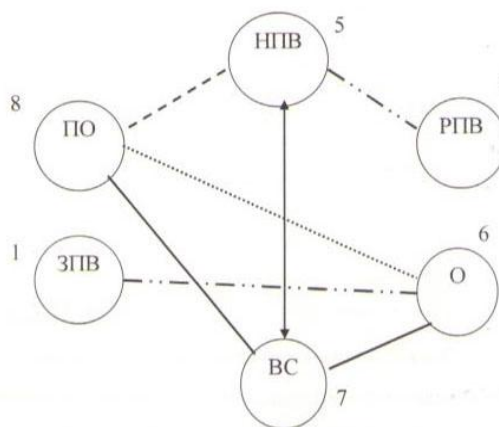


Рисунок 2. Структурограмма профессиональных установок в группе абитуриентов

Выводы:

1) В процессе перехода от общего к профессиональному образованию изменяются профессиональные установки и профессиональная осознанность личности, что проявляется на уровне выраженности отдельных характеристик, а также на уровне их структурной организации.

2) Происходит увеличение степени общей профессиональной осознанности и снижение рационализма профессионального выбора при переходе от общего к профессиональному образованию.

3) Готовность выпускников к самостоятельному, осознанному выбору в целом снижается. Основной проблемой становится избегание выраженных проблем, в частности, отрицание ценности профессионального самоопределения.

4) Важным базовым качеством в структурной организации профессиональных установок, как одиннадцатиклассников, так и абитуриентов, выступает профессиональная осознанность, стремление найти и реализовать свой профессиональный путь.

Библиографический список.

1. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса // Спб: Ювента, 1999. 317 стр.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. - №6. - С. 35-44.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии, 2002, №4 (32), стр.194 - 203.

**ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДИАЛОГА
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ**

Курилович М.А.

к.п.с.н., доцент кафедры теории права, управления и психологии
филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Проблематика диалога занимает одно из центральных мест в структуре психолого-педагогического знания, являясь давней и традиционной темой теоретических и экспериментальных исследований. Однако, несмотря на значительное количество исследований, к настоящему времени еще не сложилась целостная концепция формирования межличностного диалогического взаимодействия в учебном процессе. Диалогический подход в профессиональном обучении имеет огромное значение, так как диалог является теоретической основой построения педагогического процесса и определяет его качество и эффективность.

The dialogue occupies a central place in the structure of psycho-pedagogical knowledge, being an old and traditional subject of theoretical and experimental studies. However, despite the considerable amount of research to date has not developed a holistic concept for the formation of interpersonal dialogic interaction in the learning process. The dialogic approach in vocational training is of great importance, as the dialogue is the theoretical basis of constructing pedagogical process and determine its quality and effectiveness.

Ключевые слова

Диалог, диалогическое взаимодействие, модель диалогического взаимодействия, педагогический процесс, образовательное пространство.

Dialogue, dialogical interaction, model of dialogical interaction, pedagogical process, educational space.

Данная статья направлена на теоретико-экспериментальное прояснение места диалога в контексте современных образовательных тенденций, анализ его педагогического потенциала. Это обусловлено актуальностью психологического осмысления и развития педагогического сотрудничества, всестороннего изучения различных сторон, аспектов и условий управления эффективным взаимодействием в образовательном процессе.

Таким образом, возникло противоречие между возросшими требованиями общества, предъявляемыми к подготовке психологов, способных успешно осуществлять деятельность в сфере психологии, и недостаточной разработанностью концептуальных и методических аспектов практической подготовки студентов-психологов к диалогическому взаимодействию в педагогической деятельности.

Концепция диалога в современном образовании вновь приобретает очень важное значение. Получив свою разработку в трудах М. Бахтина, М. Бубера, Х.Г. Гадамера, Ю. Хабермаса, она демонстрирует свою эвристичность в рассмотрении проблем личности, ее становления и самореализации. Концепция диалогического познания противопоставляется естественнонаучному, технологизированному познанию. Диалог - это базовая форма социального, культурного существования человека, признак его человечности. С другой стороны - это единственное средство формирования личности, ее духовного мира [3].

Не случайно различные аспекты этой проблемы рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных авторов: А.А. Бодалева, Г.Я. Буша, А.Б. Добровича, М.С. Кагана, Г.А. Ковалева, А.А. Леонтьева, В.Г. Леонтьева, М.И. Лисиной, Л.А. Петровской, В.В. Рыжова, А.У. Хараша, Л.П. Якубинского и других, N.C. Burbules, S. Duck, R. Hayes, H. J. Hermans, E. Matusov, H. Sacks, E. Schegloff, V. Simpson [1].

Проблемы формирования диалогического взаимодействия между преподавателем и студентами в профессиональной подготовке исследовались Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, В.А. Кан-Каликом, Е.А. Климовым, Я.Л. Коломинским, В.Н. Колюцким С.В. Кондратьевой, А.Я. Никоновой, Н.И. Петровой, А.В. Петровским, А.А. Русалиновой и др. Методологические основы педагогической деятельности уточнялись Ю.П. Поваренковым, М.М. Кашаповым, Н.В. Ключевой, В.А. Мазилковым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Янчуком [1].

Анализ данных исследований показал, что решение проблемы формирования диалогического взаимодействия у будущих психологов является одним из ведущих условий повышения эффективности их подготовки и профессиональной компетентности. В то же время сам процесс формирования диалогического взаимодействия в педагогической деятельности у студентов-

психологов (диалогических способностей будущих психологов) не являлся предметом специального исследования.

Зарубежные теории и подходы толкуют диалог как «сложное и многообразное явление». Именно во множественном, многосубъектном диалоге происходит становление индивида личностью, группы - коллективом, обретается осмысленность жизни. Истинная и подлинная свобода личности заключается в возможности слышать и понимать многоголосие мира, чужую позицию, осознавать границы иного духовного пространства. В диалоге происходит не обмен готовыми, ранее сложившимися внутренними смыслами, а вовлечение в процесс совместного созидания нового общего смысла, который преобразует и участников процесса, и их жизненный мир.

В работах отечественных авторов указывается на то, что диалогическое общение представляет собой тот оптимальный психологический фон организации контактов, к которому должны стремиться и который при адекватной внешней репрезентации и внутреннем принятии приводит к подлинному взаимораскрытию, взаимопроникновению, личностному взаимообогащению взаимодействующих на этом уровне людей, фон, который создает условия для прогресса саморазвития и самосовершенствования [1].

В образовательной практике диалог выступает средством развития творческого мышления, коммуникативных способностей, личности профессионала и, в целом, призван повысить эффективность педагогического взаимодействия.

Проведенный анализ психологической литературы по проблеме свидетельствует о том большом значении, которое придается возможностям диалогического взаимодействия в образовательном процессе. Характерно, что многие ученые, педагоги, психологи, занимающиеся теоретическими и практическими аспектами диалога, справедливо видят перспективу развития диалогических концепций образования в вузе [3].

На современном этапе исследования проблемы профессионального развития студентов-психологов используются основные подходы, сформировавшиеся на данный момент в психологической науке. Однако, несмотря на существующие исследования, процесс профессионального развития студентов-психологов не исследуется комплексно, что значительно обедняет представление как о самом процессе, так и о возможной помощи студентам-психологам в процессе учебно-профессионального развития. Одной из возможностей преодоления сложившейся ситуации является исследование профессионального развития на основе системогенетической концепции профессионального становления личности психолога [2].

Существенное значение для нашей работы имеет концепция профессионального становления личности Ю.П. Поваренкова, в которой дано описание периодов и фаз профессионального развития студентов. Характеристики данных периодов и фаз профессионального развития студентов позволяют нам сделать следующие выводы. Начиная с третьего курса студенты занимают максимально активную позицию по отношению к предлагаемому учебному материалу. Становятся способными к критическому его освоению. Что является существенной предпосылкой для применения диалогического взаимодействия в учебном процессе. Включение в практическую деятельность на четвертом курсе является возможностью закрепить сформировавшиеся навыки профессиональной деятельности [2].

В рамках изучения учебно-профессионального развития студентов-психологов исследуется ценностно-мотивационная сфера личности (Л.И. Божович, Е.А. Климов, А. Маслоу, П.М. Якобсон и др.).

В работах данных авторов установлено, что в период обучения студентов в вузе профессиональное развитие студентов зависит от осознанности ими собственного выбора, стремления стать профессионалом, развития способностей принимать решения и планировать свой профессиональный путь [10].

Среди общих черт, объединяющих учебно-профессиональную деятельность с деятельностью в целом, опираясь на анализ работ отечественных исследователей (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Е.И. Машбиц, Д.Б. Эльконин и др.), можно обозначить следующее: учебно-профессиональная деятельность, наряду с другими видами деятельности, носит общественный характер, что проявляется в особенностях ее содержания, смысла, формы. По своему содержанию она направлена на усвоение накопленных человечеством богатств науки и культуры. По смыслу она общественно оцениваема, т.е. социально нормативна, а также значима для общества [1].

Таким образом, особенности учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов обусловлены спецификой предстоящей профессиональной деятельности. К ним относятся следующие: мотивационно-целевые (определяют основную направленность учебно-

профессиональной деятельности студентов-психологов); содержательные (характеризуют основные направления учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов); профессионально-личностные (отражают профессионально значимые личностные качества студентов-психологов в контексте их учебно-профессиональной деятельности); организационные (характеризуют формальные аспекты реализации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов).

Библиографический список.

1. Курилович, М.А. Формирование диалогического взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности (на примере студентов-психологов) / М.А. Курилович. Дисс. канд. псих. наук. Ярославль. 2009. - 161 с.
2. Поваренков, Ю.П. Психология становления профессионала / Ю.П. Поваренков. - Ярославль, 2000. - 98 с.
3. Янчук, В.А. Перспективы и оценка образовательных инноваций / В.А. Янчук // Управление в образовании. - 2005. - №4. - С. 11 - 18.
4. Burbules, N. Dialogue in Teaching. Theory and practice / N. Burbules. - New York, 1993. - 184 p.

УДК 316.6

ЗАРАБОТНАЯ ПЛАТА И УСЛОВИЯ ТРУДА КАК ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА МОТИВАЦИЮ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ БЮДЖЕТНОЙ СФЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ)

Лакомова А.А.

студент IV курса факультета социальных наук НГУ (Россия, Нижний Новгород)

В данной статье автор рассматривает взаимосвязь заработной платы и мотивации молодых специалистов, работающих в государственной и частной профессиональных сферах. Также он приводит размер средней заработной платы различных специалистов бюджетной сферы. Условия труда для работников как бюджетной сферы, так и частных компаний являются одним из немаловажным фактором, влияющим на их поведение и мотивацию к трудовой деятельности и карьерному росту.

In this article the author examines the relationship of wages and motivation of young professionals working in the public and private professional sectors. He also noted the average salary of public sector of various specialists. The working conditions for workers in both the public sector and private companies are one of the important factors influencing their behavior and motivation for employment and career advancement.

Ключевые слова

Заработная плата, рынок труда, социальное учреждение, мотивация, социальный работник, карьерный рост.

Wage, labor market, social institution, motivation, social worker, career.

Рынок труда в современных условиях в России требует молодых специалистов, которые легко обучаемы, сильно мотивированы на карьерный рост, амбициозны и подходят к делу с ярко выраженным энтузиазмом. В некоторых случаях возникают определенные проблемы, которые влияют на ситуацию рынка труда негативно. Так, с одной стороны, молодые специалисты хотят высокую зарплату, готовы повышать свой уровень профессионального мастерства, приобретать новые знания и накапливать опыт. В большинстве случаев молодые люди предпочитают трудоустройство в коммерческих предприятиях, фирмах и компаниях, а не в учреждениях бюджетной сферы. Получается, что штат некоторых фирм, компаний и предприятий плотно укомплектован, а учреждения социальной сферы, здравоохранения, культуры, образования, которые финансируются государством, регионом или муниципалитетом, являются менее востребованными при трудоустройстве у молодежи.

Можно привести статистические данные по средней заработной плате в Нижегородской области. Средняя заработная плата за месяц работников учреждений культуры на 1 июля 2014 года составила 19 475 руб. [1] в отличие от 2013 года, когда данная зарплата равнялась 14 954 руб. [2], средняя зарплата педагогических работников дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных организаций составляет 24 194 руб. и 26 651 руб. соответственно [3], а в 2013 году ситуация была другая - заработная плата педагогических работников дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных организаций составляла 22 132 руб. и 24 189 руб. [2].

Если говорить о работниках медицинских и социальных учреждений, то здесь ситуация практически такая же. Средняя заработная плата младшего персонала медицинских организаций, с этой должности начинают свою карьеру выпускники медицинских академий и университетов, равнялась 12 451 руб. [4], а в 2013 году - 11 039 рублей [2]. Что касается социальных работников, то их среднемесячная заработная плата в 2013 году была на уровне 12 655 рублей [2], в 2014 году ситуация улучшилась, но не намного: по итогам 9 месяцев 2014 года заработная плата увеличилась примерно на 3 500 рублей и составила 16 055 руб. [5]. К примеру, медицинская сестра в частной клинике Нижнего Новгорода может зарабатывать 20000 руб., 25000 руб., а иногда и свыше 30000 руб., не считая премий и различных надбавок к заработной плате [6].

Исходя из анализа среднемесячных заработных плат работников бюджетной сферы в Нижегородской области, можно сделать вывод, что зарплата не является стимулирующим фактором у молодых специалистов при трудоустройстве на работу на вышеперечисленные должности. Вследствие этого, выпускники ВУЗов и молодые люди трудоспособного возраста не имеют мотивации трудоустроиться в бюджетные учреждения, кроме этого в некоторых из них условия труда, неоплачиваемые сверхурочные переработки являются отталкивающими факторами. Отсюда возникает проблема текучести кадров, и рынок труда бюджетных сфер является нестабильным, следовательно, ухудшается экономическое положение не только в регионе, но и в стране в целом.

По последним данным Нижегородской службы статистики в Нижегородской области средняя заработная плата увеличилась на 10,9 % в течение 2014 года, но, несмотря на это многие респонденты оказались недовольными ею. Тем не менее, Управление государственной службы занятости населения Нижегородской области на 19 мая 2014 года зарегистрировала самый низкий уровень безработицы в Нижегородской области по Приволжскому федеральному округу, который составил 0,47%. Интересным является тот факт, что в Москве, куда многие люди стремятся переехать и работать, отмечаются наиболее низкие показатели по улучшению экономической ситуации за 2014 год [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что многие молодые специалисты в социальной, образовательной сфере, в сфере культуры и здравоохранения не стремятся трудоустроиться в государственные бюджетные учреждения региона. Отталкивающим фактором здесь выступает не только низкая заработная плата, но и не соответствующие должному уровню условия труда, которые подавляют мотивацию у многих молодых специалистов. Бюджетные учреждения должны усовершенствовать систему профессионально-трудовых отношений, в особенности уделить внимание условиям труда, в которых работают специалисты.

Библиографический список.

1. Отчет министерства культуры Нижегородской области / Официальный сайт Правительства Нижегородской области. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.government-nnov.ru/?id=151209> (дата обращения 12.04.2014).
2. Отчет за 2013 год / Официальный сайт Правительства Нижегородской области. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.government-nnov.ru/?id=151248> (дата обращения 12.04.2014).
3. Отчет министерства образования Нижегородской области / Официальный сайт Правительства Нижегородской области. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.government-nnov.ru/?id=158898> (дата обращения 12.04.2014).
4. Отчет министерства здравоохранения Нижегородской области / Официальный сайт Правительства Нижегородской области. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.government-nnov.ru/?id=158866> (дата обращения 12.04.2014).
5. Отчет министерства социальной политики Нижегородской области / Официальный сайт Правительства Нижегородской области. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.government-nnov.ru/?id=151639> (дата обращения 13.04.2014).
6. Работа: Медсестра Нижний Новгород / Trud.com. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nizhnij-novgorod.trud.com/jobs/medsestra/> (дата обращения 13.04.2014).
7. Уехать из Нижегородской области в другой город или страну готовы 18% местных жителей / РосБизнесКонсалтинг. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://nn.rbc.ru/nn_topnews/11/07/2014/935965.shtml (дата обращения 13.04.2014).

**ИССЛЕДОВАНИЯ РЕСУРСОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ
СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК»****Лапкина Е.В.**

к.пс.н.,

преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
ЯВВУ ПВО (Россия, Ярославль)

В статье приводится обзор исследований ресурсов совладающего поведения специалистов сферы взаимодействия «Человек-Человек» на примере представителей помогающих профессий, преподавателей высшей школы, военнослужащих. Отмечается ряд сходных стрессовых факторов, в числе которых: необходимость вступать в конструктивное взаимодействие и находить контакт с людьми в любом состоянии (соматическом), настроении; вкладывание в работу больших личностных ресурсов; возможные отрицательные эмоциональные состояния; ответственность за последствия своих слов и действий; необходимость знания инноваций и современных исследований в собственной области изучения и др.

The review of researches of resources of the coping behavior of experts of the sphere of the «Person-Person» professional interaction is provided in article on the example of representatives of the helping professions, teachers of the higher school, the military personnel. A number of similar stressful factors, among which is noted: need to enter constructive interaction and to find contact with people in any state (somatic); insertion in work of big personal resources; possible negative emotional states; responsibility for consequences of the words and actions; need of knowledge of innovations and modern researches for own area of studying.

Ключевые слова

Совладающее поведение, ресурсы совладающего поведения, профессиональные стрессы (стрессоры), сфера «Человек-Человек», профессиональное взаимодействие.

Coping behavior, resources of the coping behavior, professional stress (stressor), sphere of the «Person-Person» professional interaction.

Стрессоры, характерные для определенной профессиональной деятельности, способствуют формированию у личности адекватных способов совладающего поведения, основой которых являются копинг-ресурсы.

Существует ряд стрессовых факторов в работе специалистов помогающих профессий. Среди факторов, способствующих возникновению состояния стресса у врачей выделяют: монотонность работы, вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки, строгая регламентации времени работы, работа с «немотивированными» клиентами, напряженность и конфликтность в профессиональной среде, неразрешенные личностные конфликты специалиста и т.д. [2].

Бехтер [1] отмечает ряд ресурсов совладающего поведения, обнаруженных у врачей и психологов. К ресурсам врачей относятся: профессиональное мышление, которое включает владение общими принципами решения профессиональных диагностических и терапевтических задач; способность к содержательному анализу, рефлексии, планированию; предвидению на много шагов вперед; соотнесение противоречивых данных; учет личности клиента; оказывающей влияние на течение болезни. Коммуникативные или вербальные способности предполагают умение грамотно и доступно излагать свои мысли, умение слушать и слышать человека. Когнитивные способности подразумевают уровень развития произвольного внимания (способность обнаружить даже незначительные проявления симптомов заболевания), ручную ловкость и развитие мелкой моторики при проведении различных операций (для врача); ресурсы совладания психолога - это высокий уровень развития концентрации и устойчивости, переключения и распределения внимания, хорошее развитие мнемических способностей, образного и логического мышления. Альтруизм, как максимальная ориентация на другого человека, доходящая до самопожертвования, не сулящая человеку никаких внешних или внутренних вознаграждений и поощрений, является одним из значимых ресурсов для совладающего поведения специалистов помогающих профессий.

Автор отмечает, что особую роль среди всех других ресурсов занимает рефлексивность личности специалиста. В сложных жизненных ситуациях и ситуациях выбора она выступает как способность, которая высвобождает личностные смыслы и ценностные ориентации индивида, обуславливая выбор стратегии действия или совладания.

Е. С. Старченкова, И. В. Меренкова, С. А. Подсадный [4] исследовали особенности совладающего поведения преподавателей высшей школы.

Результаты исследования показали, что для профессионального здоровья преподавателей высшей школы характерно:

- на физическом уровне: хорошее состояние здоровья и самочувствие, средний уровень физической активности, низкая частота простудных и хронических заболеваний, средний уровень физической работоспособности;

- на психологическом уровне: выраженный внутренний локус контроля здоровья, эмоциональное благополучие (бодрость, энергичность, спокойствие, устойчивость эмоционального фона), относительно высокая стрессоустойчивость, хорошие показатели памяти и внимания, средний уровень профессионального выгорания и умственной работоспособности, активные действия, направленные на укрепление здоровья, гибкий стиль совладающего поведения с преобладанием конструктивных копинг-стратегий;

- на социальном уровне: преподаватели больше удовлетворены такими аспектами профессиональной деятельности, как принадлежность к профессиональному сообществу, переживание профессиональной востребованности, профессиональный авторитет, удовлетворенность реализацией профессионального потенциала, в меньшей степени - уровнем своей профессиональной компетентности, условиями работы и оплатой труда.

К.В. Краева и Е.И. Смирнова [3] исследовали личностные ресурсы преодоления стресса военнослужащих. Обнаружено, что в группе с низким уровнем профессионального стресса, ведущими ресурсами совладания являются: «принятие риска» как активное усвоение знаний из опыта, оценка полезности опыта; «рефлексия прошлого опыта» как основа волевой регуляции, активности, независимости, настойчивости; «эмоциональный комфорт» как уравновешенность, принятие других, открытость и оптимистичность; «направленность на успех» как коммуникативность, мотивация на успехи; «адаптивность».

Выше нами были рассмотрены особенности профессиональных стрессов и способов противодействия им специалистов помогающих профессий, военнослужащих, преподавателей высшей школы. При явных отличиях содержания профессиональных функций, требований к личности этих сфер профессионально деятельности, все они имеют схожие причины возникновения стресса. К таким причинам можно отнести: необходимость вступать в конструктивное взаимодействие с людьми в любом состоянии (соматическом), настроении; с этим же связана необходимость находить контакт с разными людьми (разной профессиональной иерархии, имеющими различные личностные особенности); вкладывание в работу больших личностных ресурсов; возможные отрицательные эмоциональные состояния; ответственность за последствия своих слов и действий; необходимость знания инноваций и современных исследований в собственной области изучения и др.

Обобщая эти данные, в перспективе мы планируем привести перечень основных ресурсов совладающего поведения специалистов сферы взаимодействия «Человек-Человек».

Библиографический список.

1. Бехтер, А. А. Специфика ресурсов совладающего поведения специалистов помогающих профессий [Текст] / А. А. Бехтер // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л. И. Дементий. - Омск : Изд-во ОГУ, 2012. - 300 с. - С.189-194.
2. Болучевская, В. В. Профессиональное определение будущих специалистов помогающих профессий [Текст] / В. В. Болучевская. - Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. - 264 с.
3. Краева, К. В. Личностные ресурсы преодоления стресса военнослужащих [Текст] / К. В. Краева, Е. И. Смирнова // Ресурсы и антиресурсы личности в современных копинг-исследованиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Л. И. Дементий. - Омск : Изд-во ОГУ, 2012. - 300 с. - С. 83-88.
4. Старченкова, Е. С. Стратегии совладания с профессиональным стрессом у преподавателей высшей школы в контексте профессионального здоровья [Текст] / Е. С. Старченкова, И. В. Меренкова, С. А. Подсадный // Психология совладающего поведения: материалы III Международной науч.-практ. конф. / отв. ред. Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтях, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. - Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. - Т. 1. - 284 с. - С. 129-130.

ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТУСА СОТРУДНИКОВ

Леонова И.Ю.

ст. преп. кафедры социальной психологии и конфликтологии УдГУ (Россия, Ижевск)

Статья посвящена одной из актуальных проблем современности - проблеме доверия в организации. В российской психологии проблема организационного доверия изучена недостаточно. В статье приводятся результаты эмпирического исследования субъективных представлений о доверии в организации топ-менеджеров и кредитных менеджеров. Выявлено, что чем выше статус менеджеров в организации, тем более позитивно они оценивают проявление доверия в ней.

The article is devoted to one of the problems of our modern life - the problem of confidence in the organization. In Russian psychology organizational credibility problem has not been studied well. The article presents the results of empirical studies of subjective perceptions of trust in the organization of top managers and credit managers. It was found that the higher the status of the managers in the organization, the more positively they assess the expression of confidence in the organization.

Ключевые слова

Доверие, организационное доверие, доверие в организации, императивы доверия.

Trust, organizational trust, trust in the organization, the imperatives of trust.

В настоящее время исследователи единодушно признают доверие важным для жизни организации психологическим фактором, способствующим ее развитию и повышающим эффективность деятельности.

Чаще всего исследователями доверие определяется как ожидание того, что результаты намерений и действий того, кому доверяют, не причинят вреда тому, кто доверяет. Так, по мнению Д. Гаммбетты, доверие - это ожидание благоприятного или, по крайней мере, не негативного поведения в условиях, когда это поведение неподконтрольно [5]. Специалист по организационному поведению Р. Б. Шо понимает под доверием «надежду на то, что люди, от которых мы зависим, оправдают наши ожидания» [3; С. 43].

По оценке Д. Макнайта и Н. Шервани большинство исследователей склоняются к тому, что отношения доверия проявляют себя через такие признаки, как доброжелательность, заботливость, внимательность, компетентность, гостеприимность, благосклонность, которые в разных ситуациях по-разному характеризуют отношения доверия. В целом они отмечают, что понятие доверия чаще всего выводится из характеристик взаимодействующих сторон. Согласно данной логике, если стороны обладают такими качествами, как доброжелательность, компетентность, заботливость и т.п., то между ними может возникнуть и возникает доверие [7]. М. Густаффсон отмечает, что доверие - это характеристика отношений между двумя сторонами, а сущность его обусловлена разными точками зрения на жизнь и предыдущим опытом каждой из сторон. Доверие не являет собой сущность, оторванную от взаимодействия [6]. Доверие контекстуально, как контекстуальны социальные отношения. Оно не может быть понято без обращения к условиям его формирования и поддержания. По мнению М. Густаффсона, в основе доверия лежит вера в партнера, и это составляет основу всех деловых отношений [6].

Т.А. Нестик под доверием в организации понимает ожидание того, что человек или организация будут действовать в интересах других или не в ущерб им даже тогда, когда они уязвимы и не могут их проконтролировать [2; С. 30].

По мнению А.Б. Купрейченко термины «организационное доверие» и «доверие в организации» являются взаимозаменяемыми в большинстве случаев, когда речь идет о доверии как групповом психологическом феномене совместной деятельности, но в то же время каждый из них может включать явления доверия, которых нет в другом. А.Б. Купрейченко отмечает, что организационное доверие существует в трех основных формах: в форме субъективных представлений, в форме объективных взаимоотношений и в институциональной форме [1].

Р.Б. Шо утверждает, что доверие в организации - это «мощная универсальная сила, влияющая практически на все, что происходит внутри организации и в отношениях между организациями» [3; С. 21] и выделяет его ключевые императивы: результативность деятельности, порядочность взаимоотношений и проявление заботы о людях. Автор считает, что поддержание нужного доверия в организации требует баланса этих императивов. Однако, в ходе исследования А.Б. Купрейченко было выявлено, что императивы доверия: порядочность и результативность более значимы для

поддержания доверия в организации по сравнению с заботой [1].

В контексте современного менеджмента, по мнению Е.С. Яхонтовой, актуальна не столько дилемма доверия-недоверия, сколько расчет оптимальной степени доверия, способствующей снижению рисков для эффективной деятельности организации в конкретных условиях [4].

Целью эмпирического исследования является выявление особенностей доверия в организации в зависимости от профессионального статуса сотрудников.

В исследовании приняли участие 30 менеджеров одного из коммерческих банков г.Ижевска (15 топ-менеджеров и 15 кредитных менеджеров).

Для определения уровня доверия в организации применялась методика Р.Б.Шо «Методика оценки уровня доверия в организации». Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы SPSS 21.0. Применялись U-критерий Манна-Уитни, W-критерий Шапиро-Уилкса и критерий независимости (хи-квадрат).

На первом этапе исследования мы рассчитали значения показателя «общая оценка доверия в организации» (ДвО) методики Р. Б. Шо и провели проверку, полученных данных на соответствие закону нормального распределения. Статистика критерия (W) Шапиро-Уилкса равна 0,939, а оценка уровня значимости $p = 0,086 > 0,05$, то можно заключить, что данные по показателю «общая оценка доверия в организации» согласованы с гипотезой нормальности.

Используя результаты описательной статистики показателя «ДвО» (среднее значение ($M_{ДвО} = 97,2$) и стандартное отклонение ($\sigma_{ДвО} = 27,63$)), мы рассчитали границы средних, ниже среднего и выше среднего значений его «сырых» оценок. Таким образом, были получены интервалы изменения показателя «ДвО» и определены уровни выраженности: низкий уровень, если $ДвО \leq 69,6$, высокий уровень, если $ДвО \geq 124,8$. В группу с низким уровнем доверия в организации вошло 5 человек (5 кредитных менеджеров), в группу со средним уровнем - 20 человек (11 топ -менеджеров и 9 кредитных менеджеров), а в группу с высоким уровнем - 5 человек (4 топ-менеджера и 1 кредитный менеджер).

Для выявления связи между двумя номинальными переменными: «уровень доверия в организации» и «профессиональный статус сотрудников» мы использовали критерий независимости (хи-квадрат Пирсона). Полученное значение статистики хи-квадрат равняется 7,0 ($df=2$) при уровне точной значимости $p=0,049 < 0,05$, что свидетельствует о том, что сравниваемые переменные связаны между собой. О величине связи этих двух номинальных переменных можно судить по коэффициенту Фи (ϕ), который является аналогом корреляции Пирсона. Значение $\phi=0,483$ при точной значимости $p=0,049$ свидетельствует об умеренной связи между исследуемыми переменными, т.е. чем выше профессиональный статус сотрудника в данной организации, тем выше у него уровень доверия в организации.

Для выявления различий в показателях доверия в организации в зависимости от профессионального статуса сотрудников нами был применен U-критерий Манна - Уитни. Общая оценка доверия в организации у топ-менеджеров выше оценки доверия в организации кредитных менеджеров (средний ранг для топ-менеджеров равен 20,41, для кредитных менеджеров - 9,89; $U = 33,5$ при $p=0,001$). Так, топ-менеджеры считают, что сотрудники в организации на всех уровнях чувствуют себя и действуют как «хозяева» в бизнесе, а кредитные менеджеры убеждены в том, что власть и контроль находятся в руках лишь нескольких людей или групп ($U = 35,5$ при $p=0,001$). Топ-менеджеры убеждены в том, что сотрудники в организации готовы рисковать для того, чтобы способствовать росту бизнеса, а кредитные менеджеры считают, что сотрудники организации осторожничают и прежде чем рискнуть, стараются убедиться в том, не потерпят ли они неудачу ($U = 53,0$ при $p=0,011$). Топ-менеджеры считают, что сотрудники восприимчивы к изменениям и новым методам работы в организации, а кредитные менеджеры убеждены в том, что сотрудники в организации сопротивляются изменениям и поддерживают существующее положение дел ($U = 47,5$ при $p=0,004$). Кредитные менеджеры убеждены, что никто из сотрудников не берет на себя ответственность за ошибки, а топ-менеджеры считают, что сотрудники восприимчивы к своим ошибкам и учатся на них ($U = 56,0$ при $p=0,016$). Кредитные менеджеры считают, что сотрудники чувствуют себя вовлеченными в постоянный конфликт между группами, а топ-менеджеры убеждены, что сотрудники являются частью единой фирмы и разделяют общее видение ее развития ($U = 61,0$ при $p=0,027$). Топ-менеджеры считают, что руководство в организации доступно и открыто к контактам со всеми сотрудниками, а кредитные менеджеры убеждены, что сотрудники практически не общаются с высшим руководством ($U = 45,0$ при $p=0,004$). Кредитные менеджеры считают, что лидеры заботятся, главным образом только о себе, а топ-менеджеры убеждены, что руководители заботятся о сотрудниках и поддерживают их на всех уровнях ($U = 51,0$ при $p=0,009$). Топ-менеджеры

считают, что сотрудники следуют своим обязательствам и обещаниям, а кредитные менеджеры отмечают, что обязательства и обещания сотрудниками нарушаются постоянно ($U = 61,5$ при $p=0,030$). Топ-менеджеры считают, что сотрудники делают то, что нужно для фирмы, даже если это во вред лично им, а кредитные менеджеры убеждены, что сотрудники думают прежде всего о том, что лучше для них, а потом о фирме ($U = 47,0$ при $p=0,004$). Топ-менеджеры, в отличие от кредитных менеджеров, в большей степени убеждены в том, что сотрудники почти всегда добиваются обещанных ими результатов в профессиональной деятельности ($U = 64,0$ при $p=0,035$).

Таким образом в ходе исследования выявлено то, что чем выше статус менеджеров в организации, тем более позитивно они оценивают проявление доверия в ней.

Библиографический список.

1. Купрейченко, А.Б. Психология Доверия и недоверия [Текст] / А.Б. Купрейченко - М.:Изд-во «Институт психологии РАН, 2008.- 571 с.
2. Нестик, Т.А. Доверие в команде: преимущества, риски, методы развития [Текст] Т.А. Нестик // Справочник по управлению персоналом. - 2005. - № 6. - С. 29-36.
3. Шо, Р.Б. Ключи к доверию в организации: Результативность, порядочность, проявление заботы [Текст] / Р.Б.Шо - М.: Дело, 2000. - 272 с.
4. Яхонтова, Е.С. Доверие в управлении персоналом. Зарубежные подходы и отечественный опыт оценки [Текст] / Е.С. Яхонтова // Социологические исследования. - 2004. - N 9. - С.117-122.
5. Gambetta D. Can we trust in trust? // Trust: Making and Breaking Cooperative Relations / D. Gambetta (ed.). electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford, 2000, chapter 13, pp. 213-237, [http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta 213-237. Pdf](http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta%2013-237.Pdf)
6. Gustaffson M. Seeing the Self through the Other. Finland: Research Institute for Project-Based Industry. Department of Industrial Management, Abo Akademi University, 2008.
7. Mcknight D. H., Chervany N. I. The Meanings of Trust / Technical Report. [9604_040100]. Hubert H. Humphrey Center, Minneapolis: Carlson School of Management, 1996.

УДК 159.9

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ, ЗАНЯТЫХ В СФЕРЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Лысюченко П.Н.

медицинский психолог АКПТД (Россия, Архангельск)

В статье рассматривается проблема профессиональных деструкций у работников здравоохранения, с которыми в начале своей профессиональной деятельности сталкивается молодой специалист. Показаны деструкции, характерные для различных профессий в сфере здравоохранения, а также причины их появления и способы профилактики негативного влияния профессиональных деструкций на становление профессиональной деятельности.

The article considers the problem of professional destructions among medical personnel which young professionals face in the beginning of their career. Some of the typical destructions which are characteristic of different medical specialties are described and their causes and possible preventive measures against negative effect of professional destructions on developing professional activity are shown.

Ключевые слова

Профессиональные деструкции, здравоохранение, личность, самокритичность, ответственность, молодой специалист, психологические особенности, профессиональная деятельность, профилактика, гуманизм, эмпатия.

Professional destructions, public health service, personality, self-criticism, responsibility, young specialist, psychological makers, professional activity, prevention, humanism, empathy.

В начале своей профессиональной деятельности любой молодой специалист сталкивается с уже сформированными схемами, стереотипами мышления и деятельности той профессиональной специфики, в которой он начинает реализовываться. Многими исследователями профессиональной деятельности отмечены наиболее заметные профессиональные деструкции в сфере «человек - человек», одной из ярких примеров которых является сфера здравоохранения [1; 2; 3].

Поскольку профессиональная деструкция является негативным изменением психологической структуры личности в процессе профессионального труда, то немаловажным для специалиста в становлении себя, как профессионала, является представление о том, какие особенности накладывает

профессия медицинского работника на личность. Формирование этих особенностей зависит, в первую очередь, от тех требований, которым в силу своей деятельности должен соответствовать медицинский работник. Нередко это требования, противоречащие с мнением самого специалиста. Наряду с этим, на личность специалиста оказывает воздействие огромная возлагаемая на него ответственность, которую несет медицинский работник перед пациентом и его родственниками. Ведь зачастую специалисту приходится принимать непосредственные решения о методах медицинского воздействия.

Знаков В.В. отмечает, что к необходимым личностным качествам медицинского работника относятся внимательность и наблюдательность, пунктуальность и аккуратность, умение постоянно контролировать свои действия и поступки [2]. К признакам профессиональной зрелости, мастерства и опыта относятся быстрая ориентация в сложившейся ситуации, решительность и смелость.

Добросовестному работнику чужды самоуверенность и беспечность, действия по принципу «авось обойдется» [2].

По мнению Стрельниковой А.Н. одним из важнейших условий, от которого в значительной степени зависит успех работы, является максимальная самокритичность [3]. Самокритичный человек обретает способность видеть себя как бы со стороны, объективно оценивать свои способности и возможности, подмечать и исправлять на ходу свой недочет.

Ответственность за свои действия, за свою работу - качество, обязательное для любой профессии, но для деятельности медицинского работника приобретает особый характер. Зависит это от того, что ни одна профессия не имеет такого близкого, конкретного, повседневного отношения к самому важному и сокровенному для человека: его жизни и смерти. Вследствие этого медицинская ответственность становится не только наиболее высокой и почетной, но и наиболее тяжелой [3].

В результате всего выше сказанного, молодой специалист невольно сталкивается с теми изменениями в структуре личности, которые происходят в процессе профессиональной деятельности. Порой это усталость, негативный настрой на свою деятельность и также по отношению к пациентам, негативные эмоциональные проявления, как к пациентам, так и к коллегам, недовольство собой. Но, следует отметить, что отрицательный отпечаток профессии присущ в основном не равнодушным и не безучастным к своей работе людям, для которых изначально деятельность значима и сознательно выбрана.

Э.Ф. Зеер отмечает такие виды профессиональных деструкций у работников здравоохранения:

- у врачей - синдром «сострадательной усталости» (эмоциональная индифферентность к страданиям больных);
- у терапевтов - стремление ставить «угрожающие диагнозы»;
- у хирургов - цинизм;
- у медсестер - черствость и равнодушие [1].

И также присущие всем профессионалам деструкции, обусловленные наложением индивидуально - психологических особенностей личности на психологическую структуру профессиональной деятельности [1].

Как же избежать негативного влияния профессиональных деструкций на молодого специалиста, начинающего свою профессиональную деятельность в сфере здравоохранения?

Э.Ф.Зеер, обозначает возможные пути реабилитации, позволяющие в какой - то мере снизить негативные последствия деструкций, а для молодого специалиста эти пути будут в своем роде и профилактикой профессиональных деструкций:

- повышение социально - психологической компетентности и аутокомпетентности;
- диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления;
- прохождение тренингов личностного и профессионального роста. При этом серьезные и глубокие тренинги конкретным работникам желательно проходить не в реальных трудовых коллективах, а в других местах;
- рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста;
- профилактика профессиональной дезадаптации начинающего специалиста;
- овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально - волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций;
- повышение квалификации и переход на новую квалификационную категорию или должность (повышение чувства ответственности и новизны работы) [1].

Подводя итог, следует отметить важность понимания самим молодым специалистом тех

факторов, которые негативно влияют на становление его, как профессионала. Это монотонность работы, ограничение свободы действий и использование имеющегося потенциала, неудовлетворенность социальным статусом, высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы.

Сама по себе профессия медицинского работника требует разносторонней образованности, непрерывности процесса профессионализации, гуманизма. Также не должны быть чужды медицинскому работнику терпение, наблюдательность, чувство долга, оптимизм и пр. Ведь еще 2500 лет тому назад Гиппократ писал в своем трактате: «он (врач) должен быть справедливым при всех обстоятельствах... в отношении духа - быть благоразумным...». Поэтому, несмотря на возникающие разочарования, с которыми сталкивается молодой специалист в сфере здравоохранения, он не должен терять свои эмпатические свойства и необходимые личностные качества медицинского работника.

Библиографический список.

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф.Зеер. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 416 с. — (Сер. Бакалавриат).
2. Знаков В.В. Исследование профессионально важных качеств у мед. работников // Психологический журнал. - 2004. - №3. - С.71 - 81.
3. Стрельникова А.Н. Зачем мед. сестре самооценка // Мед. сестра 2000. - №1. - С.42 - 43.

УДК 159.923+159.922.62

СТРЕМЛЕНИЕ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА И СЛЕДСТВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Маленов А.А.

зав. учебно-научной лабораторией ОмГУ (Россия, Омск)

Статья посвящена изучению проблемы самоактуализации личности в период зрелости через призму психологического образования. Сравнительный анализ доказывает преобладание высоких показателей у студентов факультета психологии по сравнению с взрослыми, не получающими психологическое образование. Также установлены различия в уровне самоактуализации студентов, обучающихся в периоды ранней, средней и поздней зрелости.

Article is devoted to studying of a problem of self-updating of the personality in the period of a maturity through a prism of psychological education. The comparative analysis proves prevalence of high rates at students of faculty of psychology in comparison with the adults who aren't getting a psychological education. Distinctions in the level of self-updating of the students who are trained during the periods of an early, average and late maturity are also established.

Ключевые слова

Самоактуализация личности, психологическое образование, зрелость.

Self-updating of the personality, psychological education, maturity.

Зрелость - период достижений и оценки достигнутого в разных сферах жизнедеятельности. Во многом самореализация личности на этом этапе определяется успехами в профессиональной деятельности, через призму которых дается заключение о собственной самоэффективности. В то же время, изменение профессиональной траектории взрослым человеком уже не считается маркером несостоятельности, напротив, расценивается как дополнительная возможность для актуализации скрытых потенций, в определенной степени исполнения мечты, недоступной ранее. Примером последнего может выступать явная тенденция к увеличению оптантов зрелого возраста на факультетах психологии высших учебных заведений. При этом стремление к самоактуализации в данном случае способно выступать одновременно и причиной, и следствием: это один из приоритетных мотивов обучения, с одной стороны, и результат, на достижение которого это обучение направлено, с другой. Уникальность психологического образования, способного «перевести» потенциальное в актуальное, стать внутренним ресурсом личности, уже давно привлекает наше внимание, запуская разнообразные исследовательские модели в этом направлении [1; 2; 3; 4]. И, на наш взгляд, позиция Д.И. Фельдштейна о том, что образование, прежде всего, должно формировать «активного, действенного человека, способного к оптимальному самоосуществлению, ... к самообразованию, более глубокому самоопределению с выраженной потребностью в самоактуализации и самореализации креативных способностей, как познавательных,

так и коммуникативных и организационных» [7; С. 174], легко может быть спроецирована на субъектов психологического образования зрелого возраста.

В своих работах И.Г. Малкина-Пых выделяет четыре основных недостаточно разработанных направления исследований проблемы самоактуализации - изучение возрастных особенностей феномена, его специфики в контексте профессионального развития, культуральной и социальной обусловленности, взаимосвязи с другими свойствами личности [5]. Наше исследование преимущественно затрагивает первые два аспекта и направлено на определение уровня самоактуализации личности субъектов психологического образования зрелого возраста.

В исследовании приняли участие 155 человек в возрасте от 20 до 55 лет, охватывая периоды ранней, средней и поздней зрелости. Из них 64 человека в настоящее время обучаются на разных курсах факультета психологии Омского государственного университета им. Достоевского, 91 человек не имеет подобной профессиональной подготовки, и привлекались к участию в качестве контрольной группы. С помощью «Самоактуализационного теста» - САТ (Э. Шостром, адаптация - Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз) [6] мы предполагали обнаружить более высокие показатели у студентов факультета психологии (по сравнению с контрольной группой), а также выявить различия в зависимости от их возраста.

В целом, было установлено, что наибольшее количество взрослых, независимо от образования, имеют средний уровень самоактуализации: 57,8%, обучающихся и 68,1% не обучающихся на психологическом факультете. Вместе с тем, субъектов психологического образования зрелого возраста с высоким уровнем самоактуализации значительно больше, чем взрослых людей, не получающих психологическое образование (31,3% и 12,1% соответственно, $F_{эмп.}=2,87$ при $p=0,00$), а имеющих низкий уровень самоактуализации, среди них меньше (10,9% и 19,8% соответственно, $F_{эмп.}=1,5$ при $p=0,06$). Аналогичная картина сложилась и при обработке данных по базовым шкалам методики - компетентности во времени и поддержки: среди получающих психологическое образование высокие показатели соответственно имеют 32,8% и 26,6% против 16,5% и 8,8% его не получающих. Дальнейший анализ показал, что средние значения показателей по дополнительным шкалам САТ субъектов психологического образования также отличаются в большую сторону от средних значений контрольной группы, за исключением шкалы «Синергия». С помощью критерия Манна-Уитни достоверные различия установлены по шкалам «Гибкость поведения», «Сензитивность», «Спонтанность», «Самоуважение», «Контактность», «Позитивность» и «Креативность».

В свою очередь, сопоставляя данные по группе студентов-психологов разного возраста, было выявлено, что большинство опрошенных имеет средний уровень самоактуализации (44%, 72%, 57%), в наибольшей степени характерный для получающих образование в период средней зрелости. Тогда как в период ранней зрелости, с одной стороны, самое большое количество взрослых, имеющих низкий уровень самоактуализации (16% в сравнении с 8% и 7% более взрослых студентов), но, с другой стороны, высокий уровень самоактуализации также встречается чаще у студентов этой возрастной категории (40% против 20% и 36%). Также можно отметить, что количество субъектов психологического образования, имеющих высокий уровень самоактуализации, во всех периодах зрелости, превышает количество будущих психологов, имеющих низкий уровень самоактуализации (40% в отличие от 16%; 20% в отличие от 8% и 36% в отличие от 7%).

В процессе статистической обработки данных ряд различий в уровне самоактуализации студентов ранней, средней и поздней зрелости выявлен по отдельным шкалам САТ. Обучающиеся на факультете психологии в период ранней и средней зрелости, имеют более высокие показатели по шкале «Принятие агрессии» ($U = 102,0$ при $p \leq 0,05$ и $74,5$ при $p \leq 0,01$), чем взрослые, получающие психологическое образование в период поздней зрелости. Тогда как у последних более высокие баллы по шкале «Самопринятие», чем у взрослых, получающих психологическое образование в период средней зрелости ($U = 105,0$ при $p \leq 0,05$), но значимо ниже результаты по шкале «Познавательные потребности» в сравнении с представителями ранней зрелости ($U = 109,0$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, психологические знания о себе и других людях, удовлетворяя соответствующие потребности, в большей степени имеют ценность в период ранней зрелости, раскрывая разные стороны человеческой природы, в том числе ее эмоциональный характер. Принятие раздражения, гнева, агрессивности как естественных проявлений человека, также свойственно и для получающих психологическое образование в период средней зрелости. Тогда как достижение поздней зрелости способствует принятию себя в целом, независимо от внешней и внутренней оценки своих достоинств и недостатков.

Таким образом, в целом, студентов, получающих психологическое образование в период

взрослости, можно характеризовать, как людей достаточно гибких и творческих, способных быстро и адекватно реагировать на изменение ситуации, рефлексивных и эмоционально открытых, готовых к установлению близких отношений, склонных ценить и уважать, как себя, так и других. В то же время, эти люди относительно независимы в своих поступках, достаточно автономны и свободны, предпочитающие руководствоваться собственными убеждениями и принципами, ощущая при этом тесную связь прошлого, настоящего и будущего, умея глубоко и полно переживать каждый момент своей жизни. Однако, вопрос о том, становится ли мировоззрение таким людей в период взрослости, благодаря психологическому образованию, или этот взгляд на мир выступает предпосылкой и мощным ресурсом для достижения высокого уровня самореализации личности, в том числе в процессе обучения, остается открытым. Ответ на него мы планируем получить в наших дальнейших исследованиях взаимосвязи этих двух феноменов - психологического образования и самоактуализации личности.

Библиографический список.

1. Дементий Л.И., Маленов А.А. Психологические знания как ресурс развития личности специалиста социологического профиля [Текст] // Вестник Омского университета. - 2012. - № 3 (65). - С. 283-288.
2. Маленов А.А. Потенциал психологического образования для развития личности в период зрелости [Текст] // Акмеология. - 2011. - №3. - С. 609-613.
3. Маленов А.А. Ресурсы психологического образования в зрелом возрасте: факторный подход [Текст] // Психология обучения. - 2013. - №7. - С. 115-131.
4. Маленова А.Ю., Маленов А.А. Психологическое образование как ресурс преодоления трудных ситуаций [Текст] // Научно-технические ведомости СПбГПУ, серия «Гуманитарные и общественные науки». - 2011. - № 1 (118). - С. 133-142.
5. Малкина-Пых И. Г. Исследования взаимосвязи самоактуализации и перфекционизма в структуре личности [Текст] / И. Г. Малкина-Пых // Мир психологии. - 2010. - № 1. - С. 208-218.
6. Психология развития [Текст] / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - 524 с.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО) [Текст] // Мир психологии. - 2012. - № 4 (72). - С. 160-179.

УДК 159.9:37.015.3

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Мальцева О.Е.
ГрГУ (Беларусь, Гродно)

В статье представлены результаты исследования особенностей учебной мотивации студентов с различным уровнем профессиональной направленности. Установлены особенности выраженности силы мотивов достижения цели, процессуальных мотивов и мотивов избегания в структуре учебной мотивации студентов различного уровня профессиональной направленности. Определена и проанализирована иерархическая структура мотивов учебной деятельности студентов с учетом уровня их профессиональной направленности.

In the article are represented the results of survey of peculiarities of students' academic motivation with various level of profession direction. There are determined peculiarities of expressiveness of strength of achievement motive, procedural motive and avoidance motives in the structure of students' academic motivation of different level of profession direction. There is determined and analyzed hierarchical structure of students' academic motivation with account of their level of profession direction.

Ключевые слова

Профессиональная направленность, уровень профессиональной направленности, мотивы достижения цели, процессуальные мотивы, мотивы избегания.

Profession direction, level of profession direction, achievement motives, procedural motives, avoidance motives.

В психолого-педагогических исследованиях последних лет много внимания уделяется проблемам профессионального образования будущих специалистов в процессе обучения в вузе. Отмечается, что в период профессионального обучения происходит не только накопление знаний и

развитие умений и навыков студентов в избранной специальности, но и углубляется интерес к будущей профессии, происходит развитие личности и формирование профессиональной направленности.

Профессиональная направленность выступает как относительно устойчивое образование личности, входящее в структуру общей направленности и выражает собой систему профессиональных потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях установках и активности учащихся по их достижению [2]. Уровень профессиональной направленности является фактором, влияющим на настойчивость и успешность овладения профессией, на познавательную активность студентов во время учебы, на активность после окончания учебы и устройство на работу.

Становление и изучение профессиональной направленности осуществляется поэтапно в соответствии с этапами профессионального становления личности: на этапе первичного профессионального самоопределения, в процессе профессионального обучения, в профессиональной деятельности специалиста. Многими исследователями подчеркивается важность вузовского этапа профессионального становления личности, акцентируется внимание на сензитивности этого периода к формированию ценностных ориентаций, установок, личностных особенностей, мотивации, профессиональной направленности (Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, В.И. Слободчиков, В.А. Якунин и др.). Поскольку, профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности и определяется развитием ее мотивационной сферы, то особое значение приобретает проблема изучения особенностей учебной мотивации личности в зависимости от уровня профессиональной направленности именно на этапе начальной профессионализации - обучения в вузе. Исследованием были охвачены 70 студентов 1-2 курса ГГАУ г. Гродно.

На первом этапе исследования, с целью определения уровня профессиональной направленности студентов, проявляющегося в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней, была использована методика, разработанная Т. Д. Дубовицкой «Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов» [1]. В результате, в целом по выборке, было установлено, что 33% испытуемых имеют высокий уровень, 44% - средний уровень и 23% низкий уровень профессиональной направленности. Полученные результаты позволяют заключить, что большинство исследуемых студентов стремятся к овладению избранной профессией, о чем свидетельствуют высокие и средние показатели по тесту. Получаемая профессия этим студентам нравится, они хотят в будущем работать и дальше совершенствоваться по данной профессии и в свободное время занимаются делами, имеющими отношение к будущей профессии. Низкие показатели свидетельствуют о том, что студенты вынужденно учатся на данном факультете. Вероятно, их поступление в учебное заведение обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по получаемой специальности, а другими причинами, например подчинением требованиям родителей, близостью к дому и др. Эти студенты не видят ничего хорошего для себя в своей будущей профессии, приобретаемая профессия им малоинтересна и, при возможности, они готовы сменить профессию, получить другую специальность и работать по ней.

На втором этапе для выявления содержательных особенностей учебной мотивации учащихся была использована методика Н. А. Ромусик, позволяющая измерять силу учебных мотивов и оценить их иерархическую структуру. Данная методика предполагает измерение силы мотивов отдельно по трем субшкалам: 1) мотивы достижения цели, 2) процессуальные мотивы и 3) мотивы избегания [3].

Анализируя мотивы достижения цели студентов, мы установили, что у студентов с высоким уровнем профессиональной направленности наибольшей силой обладают мотивы достижения хорошей карьеры, получения высокой квалификации, желание в будущем иметь высокую заработную плату и возможность помогать людям. У студентов среднего уровня профессиональной направленности наиболее сильны мотивы получения высокой зарплаты, достижения хорошей карьеры и независимость во всех отношениях. Наиболее сильными у студентов с низким уровнем профессиональной направленности оказались мотивы: возможность максимальной самореализации, хорошая карьера и независимость во всех отношениях. Характерно, что независимо от уровня профессиональной направленности студентов, среди самых слабых оказались мотивы, связанные с возможностью работать и приносить пользу государству.

Следующий этап исследования заключался в выявлении силы процессуальных мотивов испытуемых. Процессуальные мотивы это мотивы предполагающие, что деятельность активизирована либо интересом к ней самой же, либо интересом складывающейся в процессе учебы ситуации. Установлено, что студенты с высоким уровнем профессиональной направленности в первую очередь стремятся к удовлетворению мотивов учиться и узнавать все новое, а также

чувствовать, что ими гордятся родители. В меньшей степени у них выражено стремление находиться в эрудированном обществе. Студенты со средним уровнем профессиональной направленности в первую очередь учатся, чтобы чувствовать, что ими гордятся родители, а также их интересует возможность общаться с интересными преподавателями. При этом, в меньшей степени студенты этой группы заинтересованы в изучении отдельных предметов. Студенты с низким уровнем профессиональной направленности в первую очередь стремятся к удовлетворению следующих мотивов: чувствовать, что тобой гордятся родители, учиться и узнавать все новое. В меньшей же степени они заинтересованы в изучении отдельных предметов.

Задачей следующего этапа исследования мы ставили выявление силы мотивов избегания, т.е. мотивов посредством которых учащийся включается в учебную деятельность чтобы избежать чего-либо. Оказалось, что студентов с высоким и средним уровнем профессиональной направленности в первую очередь мотивирует опасение быть невостребованными в обществе, а студентов с низким уровнем профессиональной направленности избежать пустой траты времени. Наименьшей силой, независимо от уровня профессиональной направленности, обладает мотив избегания службы в армии.

Анализ иерархической структуры мотивов учебной деятельности студентов, показал, что независимо от выявленных у них уровней профессиональной направленности наиболее важными мотивами, занимающими первое и второе ранговое место в структуре являются мотивы получения высшего образования и возможность в дальнейшем выстроить хорошую карьеру. Вместе с тем, в наименьшей степени все испытуемые ориентируются на мотивы избегания (избежать неприятностей с родителями, которые заставляют учиться; не хочу служить в армии; чтобы не тратить время впустую и боюсь остаться невостребованным в обществе), о чем свидетельствуют занимаемые этими мотивами низкие ранги, в ранговой структуре мотивации учебной деятельности.

Таким образом, результаты исследования учебной мотивации студентов с различной профессиональной направленностью, позволяют сделать следующие выводы. У студентов с высоким уровнем профессиональной направленности, по сравнению со студентами среднего и низкого уровней, большую силу имеют мотивы получения высшего образования, высокой квалификации, престижной специальности, возможности помогать людям, учиться и узнавать все новое, а также чувствовать, что ими гордятся родители. Тогда как мотивы возможности максимальной самореализации и достижения независимости во всех отношениях (материальной и моральной) наиболее сильны у студентов с низким и средним уровнями профессиональной направленности. При этом, независимо от уровня профессиональной направленности студентов среди самых слабых мотивов оказались мотивы связанные с возможностью работать и приносить пользу государству. Кроме того, студентов с высоким и средним уровнем профессиональной направленности в первую очередь мотивирует опасение быть невостребованными в обществе, тогда как студентов с низким уровнем профессиональной направленности - желание избежать пустой траты времени.

Библиографический список.

1. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. - № 2. - 2004. - С. 82-86.
2. Полещук, Ю.А. Профессиональная направленность личности: теория и практика: пособие / Ю. А. Полещук. - Минск: БГПУ, 2006. - 92с.
3. Ромусик, Н.А. Методика диагностики мотивации учебной деятельности личности в юношеском возрасте / Н.А.Ромусик // Психологический журнал. - №1. - 2007. - с. 43-51.

УДК 159.9

ЗНАЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Малютина Т.В.

ст. преп. кафедры педагогики и психологии ОГМУ Минздрав РФ (Россия, Омск)

Магазева Е.А.

доцент кафедры педагогики и психологии ОГМУ Минздрав РФ (Россия, Омск)

В статье рассматриваются результаты сравнительного анализа ценностных ориентаций студентов медицинского вуза. Проверяется гипотеза, что существуют различия в выборе ценностей на различных учебных курсах студентов медицинского вуза. Раскрыты и описаны содержательные особенности ценностных ориентаций. Выделены наиболее значимые ценности, в зависимости от

курса обучения, а так же установлены особенности личностного и профессионального развития на различных учебных курсах.

The results of the comparative analyses of evaluative findings of the students of a medical high school are examined in the article. It is proved the hypotheses that there are differences in the choice of values at different educational courses of medical students. The informative features of evaluative findings are revealed and described. The most significant values are distinguished; they depend on a course of education. The peculiarities of personal and professional development at different educational courses are also determined.

Ключевые слова

Ценностные ориентации, профессиональная идентичность, студенты медицинского вуза, профессиональные ценности.

Evaluative findings, professional identity, students of a medical high school, professional values.

В условиях модернизации современного высшего образования, возрастает значимость изучения его психологического обеспечения. Профессиональное становление личности на этапе обучения в вузе - процесс целостный и непрерывный, который включает в себя не только приобретение профессиональных знаний, умений и практических навыков, но становление личности будущего специалиста.

Психологические исследования профессиональной идентичности, ведущиеся в рамках отечественной психологии, представляют собой неоднородный пласт работ. Можно отметить, что авторы исследований, посвященные изучению профессиональной идентичности, рассматривают различные содержательные компоненты данного феномена [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Важно отметить, что при анализе профессиональной идентичности Ю. П. Поваренков определяет профессиональную идентичность как критерий профессионального развития, который свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком: себя, как профессионала; конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; системы ценностных норм, характерных для данной профессиональной общности [2].

В своей работе мы рассматриваем один из компонентов профессиональной идентичности, а именно - ценностный компонент. В структуре профессиональной идентичности ценности личности являются важным компонентом, поскольку определяют отношение к будущей профессиональной деятельности. На основе сопоставления ценностей происходит принятие решения об уровне сформированности профессиональной идентичности. На основе же принятия ценностей профессиональной общности и их сопоставления с индивидуальными, происходит корректировка и развитие последних.

Задачей нашего исследования стало изучение ценностного компонента профессиональной идентичности обучающихся медицинского вуза. В качестве диагностического инструмента использовался морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной, который позволяет выявить личностные ценности, выражающие отношения значимости (важности) окружающей человека социальной действительности.

С целью статистической обработки данных применялись различные методы: для выявления различий в предпочтении ценностей у студентов различных курсов применялся непараметрический вариант метода однофакторного дисперсионного анализа - H-критерий Крускала-Уоллиса. Для уточнения различий и попарного сравнения независимых выборок по показателям ценностей применялся непараметрический метод - U-критерий Манна-Уитни. Для обработки результатов исследования использовалась программа Microsoft Excell 2010 и пакет прикладных программ статистической обработки данных SPSS. Выборка в нашем исследовании составила 278 обучающихся с 1 по 6 курс на лечебном факультете Омского государственного медицинского университета. Возраст испытуемых от 18 до 24 лет.

Согласно полученным результатам предпочтение ценностей различается в зависимости от курса обучения. Предпочтение ценности «креативность» различается в зависимости от учебного курса в жизненных сферах: обучение и образование ($H=13,4$ при $p \leq 0,05$), профессиональная жизнь ($H=15$ при $p \leq 0,01$), семейная жизнь ($H=16,7$ при $p \leq 0,01$). Ценность «креативность» более предпочтительна на 1 и 6 курсах, тогда как на других курсах ее значимость ниже.

Различия при выборе ценности «собственный престиж» выявлены в жизненных сферах: общественная жизнь ($H=10,8$ при $p \leq 0,01$), семейная жизнь ($H=12,4$ при $p \leq 0,05$), сфера увлечений ($H=17,6$ при $p \leq 0,01$), физическая активность ($H=18,7$ при $p \leq 0,01$). Наибольшая значимость данной

ценности проявляется у студентов первого курса в сфере семейной жизни.

Различия у студентов лечебного факультета выявлены также при выборе ценности «достижения» в сфере общественной жизни ($H=16,6$ при $p \leq 0,01$) и «материальное положение» в сфере семейной жизни ($H=12,1$ при $p \leq 0,05$). Ценность «достижения» более предпочитаема у студентов первого курса, которые проявляют стремление добиваться реальных и конкретных результатов в деятельности ради повышения своей самооценки.

Значимые различия выявлены также по общим показателям ценностей: саморазвитие ($H=11,8$ при $p \leq 0,05$), креативность ($H=14,8$ при $p \leq 0,01$), активные социальные контакты ($H=13,4$ при $p \leq 0,05$), собственный престиж ($H=14,3$ при $p \leq 0,01$), достижения ($H=19,6$ при $p \leq 0,01$). Студенты лечебного факультета первого и второго курса в большей степени по сравнению со студентами других курсов ориентируются на ценность «саморазвитие». Также студенты первого и второго курса ориентированы на ценность «активные социальные контакты» и стремятся к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми.

Анализ ценностного компонента профессиональной идентичности студентов лечебного факультета позволяет отметить, что в процессе профессионального обучения происходит смена стремлений и ориентаций в зависимости от социальной ситуации, возрастных особенностей и уровня развития самосознания.

Результаты исследования показывают, что на начальном и выпускном курсе студенты пытаются осознать, чего хотят достигнуть в процессе профессионального становления и, что является ценностно значимым, а также какими личностными возможностями они обладают для достижения желаемого.

Содержание профессиональной идентичности у студентов первого и шестого курса лечебного факультета наполнено ценностными смыслами, которые обусловлены ситуацией смены образа их жизни, выбором профессии и выбором врачебной специализации. В связи с этим они ориентированы на освоение профессиональных знаний в процессе вузовского образования.

Как показывают результаты исследования, значимым компонентом в профессиональной идентичности студентов первого и второго курса является ориентация на саморазвитие и социальная активность, которая может выступать в качестве личностного ресурса в учебной и социально значимой деятельности. Проявляется ориентированность на осознание своих качеств и способностей, на освоение новых социальных ролей.

Таким образом, можно говорить, что содержание профессиональной идентичности по мере профессионального становления усложняется, проявляется ориентация на новые ценности, социальные ситуации. Но также доминирует потребность в установлении значимых межличностных взаимоотношений, происходит осознание себя как субъекта общения, новых социальных ролей, что может, как способствовать, так и препятствовать получению профессионального образования.

Важно отметить, что в ценностных предпочтениях студентов старших курсов уже преобладает стремление к материально обеспеченному будущему, к продуктивной деятельности, к общественно признаваемым достижениям. Это связано с осознанием значимости получения профессионального медицинского образования и выбором врачебной специализации.

Предпочитаемые ценности студентов третьего и четвертого курсов сигнализируют о том, что происходит идентификация себя как личности, связанная с осознанием своих коммуникативных качеств. Проявляется ориентация на сферу личностных взаимоотношений, поэтому у них в меньшей степени предпочитаемыми являются ценности «достижения» и «креативность».

Ценностный компонент структуры идентичности студентов шестого курса представлен ориентацией на продуктивную профессиональную деятельность и саморазвитие при несомненной значимости других жизненных сфер, в частности, семейной жизни.

Анализ содержания ценностных предпочтений в структуре профессиональной идентичности студентов лечебного факультета медицинского вуза позволил установить особенности личностного и профессионального развития на различных учебных курсах. Ценностный компонент в структуре профессиональной идентичности определяет отношение студентов к учебной и будущей профессиональной деятельности, характеризует их образ жизни и трудности профессионального становления.

Библиографический список.

1. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Дисс. ... д.психол.н. / Л.Б.Шнейдер - М., 2001. - 348 с.
2. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности // Кризис

идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 154 - 163.

3. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980; Альбуханова-Славская К.А. О путях построения психологии личности // Психологический журнал. - 1983. - № 1. - С.14-29.

4. Денисова О.В. становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза: Дисс. к. психол.н./ О.В. Денисова.- Уфа, 2008.- 186 с.

5. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психологический журнал. - 2001. - Т. 19. - № 4. - С. 51-59.

6. Поваренков Ю.П. Психологическое становление профессионала: уч. пособие. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ. 2000. - 98 с.

7. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности/ Ю.П. Поваренков; изд.2-е, доп.- Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013.- 322с.

УДК 159.96

ВОЗРАСТНЫЕ И СТАЖЕВЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

Маркова Е.В.

к.пс.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии
ЯрГУ (Россия, Москва)

Описаны изменения параметров стиля принятия управленческих решений у руководителей, относящихся к разным возрастным группам и различающихся по стажу управленческой деятельности. С увеличением возраста наблюдается снижение директивности и некоторое снижение активности в ситуации принятия решений. Изменение стиля приходится на начальные этапы карьеры, далее происходит стабилизация в виде сохранения тех стратегий, которые были сформированы ранее.

The changes of style parameters of leader's decisions are described which are referred to different age groups and experience of professional activity. The directivity and some reducing of activity in situation of taking decisions are watched during age increasing. There is change of style at initial stages of career. Then there is stabilization as a conservation of those strategies, which were formed earlier.

Ключевые слова

Управленческая деятельность, стиль принятия управленческих решений, поведение в проблемной ситуации.

Management activity, style of management decision-making behavior in a problem situation.

Сложность эмпирического изучения процесса принятия управленческих решений (ПУР) обусловлена недостаточной разработанностью классификаций стилей принятия управленческих решений и отсутствием диагностического инструментария. Поэтому для решения задачи выявления изменений стиля ПУР с увеличением возраста руководителя и стажа его профессиональной деятельности было необходимо первоначально типологизировать индивидуальные стили ПУР и создать методику, направленную на диагностику индивидуально-стилевой специфики процесса ПУР. Созданные нами двухмерная модель стилей принятия управленческих решений, в которой определение стиля производится путем сопоставления данных по двум шкалам «Властность» и «Поведение в проблемной ситуации» и психометрически обоснованная методика диагностики [1] позволили провести исследование.

Анализ изменения стилевых предпочтений в зависимости от стажа и возраста руководителей проводился путем дифференциации массива данных на группы в соответствии со следующими критериями: по возрасту выделялись группы от 23 лет до 29, от 30 до 39, от 40 до 49 и от 50 и выше (объем всей выборки 173 чел.); по стажу выделялись группы от 1 года до 3 лет, от 4 лет до 7, от 8 до 15 и от 16 и выше (объем всей выборки 167 чел.). При выборе указанных возрастных групп мы ориентировались на рекомендации, сформулированные в исследованиях, посвященных профессиональному становлению и реализации личности [2; 3]. Описание параметров выборки представлено в таблицах 1 и 2. Анализировались данные по каждой шкале и по диагностируемым стилям в целом.

Таблица 1.

Характеристика возрастных подгрупп

№	Возраст	Кол-во	Мужчин	Женщин	Шкала «Властность»		Шкала «Поведение в проблемной ситуации»	
					М	σ	М	σ
1	23-29	37	22	15	93.3	15.3	120.9	10.5
2	30-39	50	26	24	95.1	12.9	116.1	16.0
3	40-49	59	31	28	95.3	15.6	115.8	11.7
4	50 и >	27	13	14	100.6	16.5	115.1	14.3

Таблица 2.

Характеристика подгрупп, дифференцированных по стажу управленческой деятельности

№	Стаж	Кол-во	Мужчин	Женщин	Шкала «Властность»		Шкала «Поведение в проблемной ситуации»	
					М	σ	М	σ
1	1 - 3 года	53	30	23	98.9	14.8	118.0	11.7
2	4 - 7 лет	44	25	19	94.2	16.3	116.6	16.3
3	8 - 15 лет	40	20	20	95.3	14.5	115.2	13.1
4	16 и больше	30	15	15	95.4	13.8	118.1	12.8

Рассмотрим изменения параметров стиля принятия управленческих решений, обусловленные возрастом руководителей. Обработка результатов проводилась с использованием коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена, критерия Н Крускала-Уоллиса для оценки различий одновременно между четырьмя выборками по каждому из оснований и критерия Фишера ϕ^* для оценки попарного сравнения выделенных групп по уровню количественно измеряемого признака.

Абсолютное значение корреляции возраста и показателей по шкале «Властность» равно - 0.16, при заданном объеме выборки корреляция значима при $p \leq 0,05$. Абсолютное значение корреляции возраста и показателей по шкале «Поведение в проблемной ситуации» равно - 0.14, при заданном объеме выборки корреляция значима при $p \leq 0,1$. Таким образом, можно говорить о том, что с увеличением возраста руководителя наблюдается тенденция снижения директивности и склонность к более либеральным отношениям с подчиненными, и некоторое снижение активности в ситуации ПР.

Значения критерия Н Крускала-Уоллиса оказались незначимы как для параметра «Властность», так и для параметра «Поведение в проблемной ситуации». Однако попарное сравнение количественных показателей по каждой из шкал опросника с помощью ϕ^* критерия Фишера позволило более детально ответить на вопрос о возможных изменениях стиля принятия управленческих решений, обусловленных возрастом руководителей. По параметру «властность» значимо отличаются подгруппа молодых управленцев «23-29» от подгруппы «40-49» ($p \leq 0.1$) и «старшей» подгруппы «50 и выше» ($p \leq 0.01$). Можно полагать, что большая авторитарность молодых управленцев - частный случай феномена «административного рвенения», наблюдаемого как раз у не просто начинающих, а именно у молодых руководителей. Аналогичные значимые различия наблюдаются и по параметру «поведение в проблемной ситуации». Критерий ϕ^* значим при сравнении подгруппы «23-29» с остальными подгруппами: «30-31» $p \leq 0.05$; «40-41» $p \leq 0.05$; «50 и выше» $p \leq 0.1$.

При сравнении процентного соотношения руководителей разного возраста в стилевых подгруппах обращает на себя внимание отсутствие «попустителей» среди молодых руководителей. Интерпретация данного факта не может ограничиваться лишь феноменом «административного рвенения». Необходимо учитывать и те социально-экономические изменения, которые происходили в период формирования руководителей данной возрастной группе. Поэтому, для поиска ответа на вопрос о возрастной детерминации стилей ПУР в дальнейшем необходимо лонгитюдное исследование.

Анализ динамики стилей ПУР в зависимости от стажа управленческой деятельности проводился по аналогичной схеме. Корреляции шкал опросника и стажа управленческой деятельности оказались незначимы.

При попарном сравнении подгрупп с использованием критерия F^* Фишера обнаружилось, что по параметру «властность» значимо различались подгруппы «1-3» и «8-15» ($p \leq 0.1$). По параметру «поведение в проблемной ситуации» критерий F^* значим при сравнении подгрупп «1-3» и «8-15» ($p \leq 0.1$); «4-7» и «8-15» ($p \leq 0.1$). Значимые различия в распределении параметра «поведение в проблемной ситуации», которые были получены, и сравнение средних арифметических, свидетельствуют о нелинейной U-образной зависимости между стажем управленческой деятельности и степенью избегания-продуцирования ситуаций принятия решения. Кроме того, все значимые различия сконцентрированы вокруг группы «8-15» (профессиональная стабилизация), что свидетельствует о том, что по мере профессионального становления, по мере освоения и закрепления управленческого опыта формируется устойчивый стиль принятия управленческих решений, который остается стабильным в дальнейшем.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что динамика стиля ПУР приходится на начальные этапы карьеры: на адаптационный период и период первичной профессионализации. Далее происходит стабилизация механизмов реализации процессов ПУР, что выражается в сохранении тех стратегий, которые были сформированы ранее.

Библиографический список.

1. Карпов, А.В. Роль личностной и социальной рефлексивности в успешной реализации управленческих функций [Текст] / Карпов А.В., Маркова Е.В // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. - 2012. - №3. - С.104-108.
2. Поваренков, Ю.П. Полициклический подход к исследованию профессионального становления и реализации личности [Текст] / Поваренков Ю.П. // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - Т. 2. № 2. - С. 166-173.
3. Толочек, В.А. Темпоральные характеристики профессиональной карьеры как объект и предмет психологического исследования [Текст] / Толочек В.А., Винокуров Л.В., Иоголевич Н.И., Маркова Е.В. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. - 2015. - № 3. - С. 93-97.

Исследование поддержано грантом РГНФ № 14-06-00677: «Темпоральные характеристики профессиональной карьеры»

УДК 159.9

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ

Медведев А.В.

ВитГУ (Беларусь, Витебск)

В статье рассматриваются подходы к оптимизации системы профессионального психологического отбора кандидатов для прохождения службы по контракту в Вооруженных Силах. Обращается внимание на наличие проблемного поля в психологическом обеспечении комплектования подразделений военнослужащими проходящими службу по контракту.

The article discusses approaches to the optimization of the system of professional psychological selection of candidates for military service under the contract in Armed Forces. Attention is drawn to the existence of the problem field in psychological provision of manning of military units serving on the contract.

Ключевые слова

Профессионализм, профессионально-психологический отбор, профессионально важные качества.
Professionalism, professional psychological selection, professionally important qualities.

Проблемы профессионализма и условий его обеспечения, имеющие очевидное значение для существования и развития людей, общества, рассматриваются во многих направлениях психологической науки. Данный психологический феномен рассматривается как системное образование, характеризующее организацию психики человека-профессионала в целом.

Профессионализм, рассматриваемый как интегральное свойство является совокупностью наиболее устойчивых и постоянно проявляющихся особенностей специалиста, обеспечивающих определенный качественно-количественный уровень профессиональной деятельности, характерный

для данного человека [1].

Комплекс подготовки военного профессионала следует рассматривать в контексте гуманистического отношения к человеку, рискующему собственным здоровьем и жизнью ради государственных интересов. В научных работах А. Г. Караяни, В. И. Кутынова, М.С. Полянского показано, что гипотетически могут иметь место три подхода к оценке военнослужащего: как к *«расходному материалу»*, *«средству»* и *«ценности»*. Так, *«расходный материал»* по определению исчезает в самом технологическом процессе. *«Средство»* является одним из основных элементов и факторов достижения цели. В отличие от *«расходного материала»* предполагает многоразовое использование требует ухода и сбережения. *«Ценностное»* отношение к военнослужащему как к человеку предполагает признание в нем средоточия целей и интересов, высшего достоинства общества и государства [2].

Как показал личный опыт командования различными воинскими формированиями, эффективность профессиональных действий военнослужащих является результатом организационных и практических мероприятий, осуществляемых в процессе подготовки и непосредственно в ходе учебно-боевой деятельности. Важную роль в этом играет качественное комплектование подразделений личным составом.

В публикациях Н. Коупленда, К. Макнаба, А.Г. Караяни, М.М. Решетникова по данному направлению, особое внимание уделяется военному профессиональному психологическому отбору. По мнению авторов, качественно организованный профессиональный психологический отбор является действенным средством сокращения сроков подготовки личного состава, снижения отсева профессионально непригодных лиц и повышения боеспособности подразделений, сформированных с учетом психологической совместимости военнослужащих. Тем самым ускоряется формирование боевых умений и навыков, облегчается процесс адаптации к условиям службы, растет личная дисциплинированность, повышается авторитет военнослужащего в коллективе [2; 3; 5; 7].

Подбор методических приемов и методик, с помощью которых возможна оценка профессионально важных качеств личности кандидата, основывается на системном изучении претендента на замещение вакантной должности в соответствии с методологическими принципами психологии труда.

Проведенные исследования по профессиографическому описанию военно-учетной специальности в одной из воинских частей, комплектуемой военнослужащими по контракту, были направлены на выявление психологических свойств личности, которые определяют профессионально важные качества (ПВК), предъявляемые к кандидату на замещение вакантных должностей.

Основываясь на классификации, предложенной А.В. Карповым были определены следующие ПВК [4]:

Абсолютные, которые необходимы для минимально допустимого уровня профессиональной деятельности, такие как: базовые знания военного дела; коммуникативные качества, дисциплинированность, устойчивость, должный уровень развития психических познавательных процессов.

Относительные, позволяющие достигнуть высоких показателей деятельности (ПВК мастерства), к ним относятся: наблюдательность, психологическая культура, военный профессионализм, гибкость мышления, инициативность, целеустремленность, трудолюбие, стремление к совершенствованию.

Дополнительно, к адекватной мотивационной готовности для реализации деятельности, которая компенсирует недостаточные ПВК, были отнесены: стремление к приобретению профессионального опыта, желание профессионально овладеть военно-учетной специальностью, направленность на экстремальную деятельность, готовность к трудностям в достижении профессионального мастерства и осознание собственной роли в этом процессе.

Противопоказаниями к профессиональной деятельности выступили: психопатические проявления, эмоциональная неустойчивость, высокий уровень амбициозности и честолюбия, безответственность, безнравственность, несобранность, низкая физическая подготовленность.

В ходе исследования применялись методы анализа документов, наблюдения, опроса, анализа практических результатов деятельности.

Целью наблюдения выступило получение информации о реализации профессиональных компетенций в учебно-боевой деятельности и проявлении профессионально важных качеств в процессе боевой подготовки.

Для систематизации результатов наблюдения были определены направления профессиональной деятельности специалистов, в ходе которых проявляются индивидуальные

психологические характеристики военнослужащих. К систематизации были приняты следующие аспекты:

- 1) личностные - занимаемая должность, характер взаимодействия в подразделении;
- 2) обстановка наблюдаемой деятельности - условия деятельности и поведение наблюдаемых в различных ситуациях, эффективность выполняемых мероприятий;
- 3) периоды и уровни повышенного психофизиологического напряжения.

Опрос осуществлялся в целях выявления основных психологических характеристик, требуемых для эффективной деятельности специалиста. Применялись стандартизированные методики, прошедшие апробацию в различных воинских коллективах Российской Федерации и Республики Беларусь.

Практика боевой подготовки показала, что для определения годности кандидата к служебной деятельности необходимо выявить: типологические характеристики личности, личностный адаптационный и коммуникативный потенциал, поведенческую регуляцию, моральную нормативность, военно-профессиональную направленность [6], структуру интеллекта и интеллектуальную лабильность. Кроме того, целесообразно определить мотивацию кандидата и его профессиональное самосознание.

Приведенные выше психологические характеристики наиболее полно отражают готовность человека осваивать профессиональные навыки, предъявляемые военно-учетной специальностью, что было подтверждено в ходе констатирующего эксперимента, проведенного в ходе тактических учений.

Таким образом, реализуя принципы психологии труда в сфере отбора кандидатов для прохождения службы по контракту, решается вопрос повышения качества подготовки профессионалов в военной сфере, что в свою очередь повысит качество выполнения задач по предназначению воинскими частями и соединениями, снизит затраты материальных средств на содержание вооружения и военной техники.

Библиографический список.

1. Дружилов С.А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности [Текст] : журн.// «Журнал прикладной психологии». - М.: ИД «Эко», 2004, №6. - с.40-45.
2. Караяни, А. Г. Психологическая реабилитация инвалидов войны [Текст] / А. Г. Караяни, В. И. Кутыинов, М. С. Полянский. - М.: Военный университет, 2003. - С. 11-19.
3. Коупленд, Н. Психология и солдат [Текст]/ Н.Коупленд; перевод с англ. А.Т. Сапронова и В.М. Катеринича. - 2-е изд. - М.: Воениздат, 1991. - 96 с.
4. Карпов, А.В. Психология труда: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология»/ А.В. Карпов и др.- М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2005 - 350 с.
5. Макнаб, К. Психологическая подготовка подразделений специального назначения[Текст]/ К. Макнаб; перевод с англ. Ю. Бондарева. - М.: ФАИР_ПРЕСС, 2002. - 384 с.
6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях[Текст]:журн.// Психологический журнал. - 2001. Т. 22. - №1. - С. 16-24.
7. Решетников, М.М. Психология войны: от локальной до ядерной. Прогнозирование состояния, поведения и деятельности людей [Текст] / М.М. Решетников - СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2011. - 484 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Морозов А.В.

д.пс.н., профессор, гл. научный сотрудник ИУО РАО (Россия, Москва)

В статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности специалиста, работающего в современной высшей школе: психолога, психотерапевта, педагога - в контексте консультационной психологической практики; особое внимание уделено современным взглядам на духовно-ориентированный подход в психологической и психотерапевтической практике в процессе профессиональной деятельности в условиях подготовки специалиста в высшем учебном заведении.

The article considers the peculiarities of professional activity of a specialist working in a modern high school: psychologist, psychotherapist, teacher - in the context of psychological counselling practices;

particular attention is paid to contemporary views of spiritually-oriented approach to psychological and psychotherapeutic practice in the process of professional activity in the conditions of training in a higher educational institution.

Ключевые слова

Психика, личность, самоактуализация, духовно-ориентированный подход, консультирование, диалог, психологическая подготовка, психотерапия.

Psyche, personality, self actualization, spiritually-oriented approach, consulting, dialogue, psychological training, psychotherapy.

Целью обучения в современном высшем учебном заведении является не только передача преподавателем своих знаний и опыта, но и развитие умений и навыков обучаемых, необходимых им в процессе их последующей профессиональной деятельности. Эта цель так же, как и в психотерапии, достигается посредством определенного воздействия, влияния, без чего невозможно передать и воспринять никакую информацию. Следовательно, психотерапевтическое воздействие, в широком смысле, имеет общечеловеческую сферу распространения.

В связи с этим, на наш взгляд, логично предположить, что эффективность педагогического процесса в современном высшем учебном заведении будет тем выше, чем в большей степени в нем будут учитываться закономерности и основные принципы психотерапевтического взаимодействия.

Одними из важнейших детерминант успешного психотерапевтического взаимодействия являются личностные предпосылки. В данном случае имеется в виду, что успешность обучения, прежде всего, определяется готовностью и желанием обучающихся быть обученными. Добровольное стремление овладеть знаниями, активность и инициатива, сами по себе, психотерапевтичны, поскольку расширяют возможности восприятия и усвоения новой информации. В этом плане личность современного преподавателя высшей школы играет важную роль, так как доверие и отношение к нему, как к партнеру, в процессе обучения создает у студентов чувство безопасности и стимулирует проявление познавательных и творческих способностей [2].

Осознание определенных отношений между субъектами - участниками педагогического процесса связано с положительной установкой к личности другого человека, признанием его ценности без предубеждений, излишней критичности и склонности к оцениванию.

Безоценочное отношение снижает ощущение угрозы, а потому повышает уверенность обучающихся в своих способностях, делает их более открытыми новому опыту, исключает скептическую оборонительную позицию из-за страха совершить ошибку. Доброжелательное, доверительное отношение дает право свободно думать и чувствовать, что способствует большей реализации творческого потенциала каждого человека. Важной личностной предпосылкой является способность быть самим собой в процессе межличностного взаимодействия, а также постоянное стремление к личностному росту и самоактуализации.

Обучение других преподаватель начинает с обучения самого себя - и это - аксиома педагогической деятельности. На практике данная аксиома предполагает не только профессиональное, но и личностное самосовершенствование, развитие гибкости, спонтанности, мужества, готовности исследовать, творить, внутренне изменяя себя и неся за это ответственность.

Потенциально диалог возможен для каждого, поскольку «духовное Я» есть в каждом человеке. Вместе с тем, диалогический подход предъявляет вполне определенные требования к каждому современному специалисту, чья профессиональная деятельность осуществляется в сфере «человек-человек»: психологу, психотерапевту, педагогу. Вне всякого сомнения, диалогу, как и другим методам, необходимо учиться. А наиболее продуктивно учиться этому возможно только на опыте своей жизни и работы - размышления других могут пробудить интерес и внимание к собственному опыту. Качество же работы всецело зависит от зрелости и осознанности своего жизненного и, в первую очередь, профессионального опыта.

В процессе оказания психологической помощи, консультирования, используя рефлекссию, практикующий специалист, несомненно, понимает и то, что мешает диалогическому отношению к другому. А мешают, как правило, следующие аспекты:

1) собственная внутренняя недиалогичность;

2) неверие в «духовное Я» человека;

3) фиксированность на «личном Я»;

4) проекции своего негативного опыта, собственных внутренних конфликтов и личных проблем [1].

Психолог-практик, работающий иными методами, не может не почувствовать, что в ходе

психотерапевтического процесса наступает момент остановки: когда необходимость встреч отпадает, дальше идти уже некуда, проблемы проработаны. Нет ни малейшей предпосылки продвинуться с клиентом дальше уже пройденного специалистом пути. Именно поэтому личность современного практикующего психолога, психотерапевта, педагога - важнейший инструмент в процессе консультирования, оказания профессиональной психологической помощи.

Вместе с тем, необходимо констатировать, что проблема заключается не только в личности современного практикующего специалиста - консультанта (хотя, вне всякого сомнения, существует сопряженность внутреннего и внешнего диалогов). При диалогическом подходе главное - вера в духовное достоинство другого, открытость «духовному Я», тогда это начинает проявляться в процессе практической работы с клиентом, консультирования и поддерживает консультанта в его позиции «внезаходимости», помогая не увязнуть в «наличном Я».

По выражению А.А. Ухтомского весь секрет в том, что, когда человек подходит к вещам и другим людям с любовью, он приобретает силы посмотреть на них выше себя и независимо от своих недостатков [3]. В диалоге учится не только консультируемый, но и консультант. Параллельно идет работа над собой и диалог с другим. Диалог с другим помогает становлению внутреннего диалога. Консультант осознает, что он лишь помощник в творческом процессе, это располагает учиться у каждого, открывать в нем новое, значимое для себя.

Положение о том, что всякий педагог не должен вести воспитание своих студентов (слушателей), предварительно не изучив их индивидуально-психологические, психофизиологические и социально-биологические особенности на сегодняшний день является общепризнанным. Другими словами, работа современного преподавателя высшей школы должна быть обоснована последними достижениями психологической науки.

По нашему глубокому убеждению, современный преподаватель вуза, кроме всего прочего, должен быть психологически образованным, в частности, обязан знать используемые в практической работе методы психокоррекции, в том числе, и психотерапевтические методы.

Психотерапия определяется как лечение души психологическими средствами. Целью ее является изменение личности, освобождение ее от травматического опыта, формирующего защитные, ограничивающие реакции, тревоги, страхи, неуверенность в своих силах и возможностях. С методической точки зрения, гуманистически ориентированная психотерапия есть вербальное и невербальное воздействие на личность, направленное на помощь ей в осознании собственных мыслей, чувств, желаний и способов поведения. В результате этого человек учится понимать и принимать себя, заботиться о себе, строить свой внутренний мир и отношения с окружающими на основе свободного выбора.

Поиск критериев эффективности психологического воздействия всегда будет требовать учета своеобразия природы и механизмов развития той или иной проблемы, используемых методов воздействия и тех целей, которые стремятся реализовать с их помощью.

Библиографический список.

1. Морозов А.В. Гуманный духовно-ориентированный подход в психологической практике современного специалиста // Бехтерев и современная психология человечности: сборник статей V Международной научно-практической конференции. - Казань: Отечество, 2015. - С. 478-487.
2. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы // Вестник МГСУ. - 2002. - № 3. - С. 15-19.
3. Ухтомский А.А. Доминанта. - СПб.: Питер, 2002. - 448 с.

УДК 159.9

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОТИВАЦИИ КАК ВАЖНЕЙШЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Муждабаева М.В.

начальник отдела по обучению и развитию
АО «Наука и инновации» ГК Росатом (Россия, Москва)

В статье рассматривается значение мотивации персонала современной организации как важнейшей ценностной составляющей личности сотрудника-профессионала, показателя его успешности, побуждающей к наиболее эффективной профессиональной деятельности; особое внимание при этом уделено необходимости выявления индивидуального мотивационного профиля сотрудника организации.

The article discusses the importance of staff motivation modern organizations as the major value component of the personality of the employee-professional, the measure of its success, to encourage the most effective professional activity; special attention, in this case, given the need to identify individual motivational profile of the employee organization.

Ключевые слова

Тип мотивации, профиль личности, мотиваторы, ценностные составляющие, успешность, самореализация, саморазвитие, профессионал, эмоциональная включенность, персонал компании, самосовершенствование.

The type of motivation, personality profiles, motivators, components of value, success, self-actualization, self-development, professional, emotional involvement, company personnel, self-improvement.

В современном обществе все актуальнее становится вопрос мотивации сотрудников. Несмотря на множество существующих теорий мотивации, подходов направленных на побуждение сотрудников к эффективной деятельности, методик на выявление мотивационных профилей личности вопросов по мотивации, по-прежнему, остается больше, чем ответов [4]. Все сложнее в современном мире работодателям выбрать нужные рычаги мотивации и грамотно их применить. Все сложнее сотрудникам найти свое место на профессиональной нише, самоопределившись в профессии и быть в ней эффективным.

Общеизвестно, что не только материальные интересы движут сотрудниками. Есть важные ценностные составляющие личности профессионала - внутренние мотиваторы, побуждающие человека к достижению успеха в профессии, которые, как правило, не лежат на поверхности [1]. Используя только материальные стимулы, невозможно сформировать лояльный коллектив и вырастить сотрудников, которые будут успешны в профессии. Запуск механизма внутренней мотивации сотрудников к самосовершенствованию, самореализации в профессиональной сфере, пробуждению эмоциональной включенности в деятельность - важная задача, стоящая перед современными менеджерами.

При внедрении системы мотивации, важно помнить, что максимально эффективна будет внешняя мотивация, коррелирующая с внутренним мотивационным профилем сотрудника и направленная на достижение целей компании [3]. Важно мотивировать людей именно тем образом, к которому они имеют предрасположенность.

Каждый человек, с точки зрения его мотивации, представляет собой сочетание в некоторых пропорциях нескольких мотивационных типов. Определив, какой тип мотивации преобладает у сотрудника, можно выработать рекомендации по оптимальной для него функциональной роли в компании и разработать внешнюю мотивацию.

При правильно подобранной внешней мотивации, в организации устанавливается благоприятный социально-психологический климат, сотрудник стремится к достижению поставленных целей, саморазвитию и самосовершенствованию в профессии [2].

Эффективным инструментом выявления мотивационного профиля личности является психологическое тестирование и структурированное интервью [4]. Именно эти инструменты успешно используются службами персонала многих компаний и помогают минимизировать процент ошибки при подборе сотрудников.

При использовании данных инструментов оценки кандидатов, должно быть понимание, какими качествами должен обладать кандидат, чтобы стать успешным и реализоваться в профессии. Менеджерам организации необходимо знать, не только какими обязательными профессиональными компетенциями (знаниями и навыками), должен обладать конкретный, отдельно взятый сотрудник, но и иметь представление о том, какая у сотрудника должна быть мотивация, чтобы он мог стать успешным профессионалом [2]. Формализовать данные требования помогает грамотно разработанный внутрикорпоративный документ «Профиль должности».

Библиографический список.

1. Морозов А.В. Основы психологии. - М.: Академический Проект, 2005. - 356 с.
2. Морозов А.В. Управленческая психология. - М.: Академический Проект, 2003. - 288 с.
3. Морозов А.В., Муждабаева М.В. Корпоративная культура современной организации: формирование и внедрение // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. - 2006. - № 2. - С. 63-64.
4. Морозов А.В., Потемкин В.К. Профессиональное распознавание и оценка личности. - СПб: Центр подготовки персонала ФНС России, 2008. - 448 с.

К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Неверов А.Н.

д.э.н., зав. кафедрой экономической психологии и психологии государственной службы
ПИУ РАНХиГС при Президенте РФ (Россия, Саратов)

В данной статье рассматривается проблема связи между личностными качествами и выбором личностью стратегии экономической активности. Представлены результаты экспериментально-эмпирического исследования, выявившего наличие связей между личностными свойствами и выбором стратегии экономической активности. По мнению автора, полученные результаты позволяют поставить задачу для серии фундаментальных экономико-психологических исследований. In this article it is considered the problem of correlation between personal qualities and choice of personal strategy of economic activity. There are presented the results of experimental-empirical research, that showed the presence of correlation between personal qualities and choice of personal strategy of economic activity. According the author opinion, the results of the research let to stand the problem for set of fundamental of economic-psychological researches.

Ключевые слова

Экономическая психология, системогенетическая концепция деятельности, экономическая активность, стратегическое экономическое поведение.

Economic Psychology, sistemogenetic concept of activity, economic activity, strategic economic activity

Проблема построения единой теории экономического поведения поставлена в гуманитарной науке с основания политэкономии в XVII в. В ставших классическими для экономической теории, социологии и этики работах «Теория нравственных чувств» и «Исследование о причинах богатства народов» А. Смит описал две модели поведения: экономическую и альтруистическую. Объяснению единой основы экономического поведения в той или иной степени посвящены работы таких философов как Д. Юм, И. Бентам, Б. Мандевилль, Ж.-Ж. Руссо, Вольтер и др. С возникновением научной психологии и развитием экономической теории в XIX в. проблема построения теории экономического поведения стала рассматриваться как общая задача для экономистов и психологов (Г. Госсен, Ф. Бастиа, Ф. Эджуорт, В. Вундт, Г. Тард, Г. Спенсер, Т. Веблен и др.). В итоге, в конце XIX в. в работах Г. Тарда было предложено введение специального раздела гуманитарного знания - экономической психологии, задачей которого было заявлено выявление психологических основ экономического поведения. Однако, доминирующая в первой половине XX в. поведенческая парадигма в психологии оказалась не способна предложить релевантную для экономической науки эмпирическую теорию экономического поведения. В итоге сегодня для целого пласта научных дисциплин, таких как философия и методология экономики и хозяйства, экономическая теория, поведенческая экономическая теория, экономическая социология, экономическая психология, нейроэкономика и др., принципиально значимым выступает построение эмпирически и экспериментально верифицированной теории экономического поведения.

Построение подобной теории должно преодолеть дихотомию «рациональное-иррациональное» в современных моделях, за счет выделения реально наблюдаемых и экспериментально зафиксированных типов и видов экономической активности. Позитивное решение данной проблемы ведет к уточнению и пересмотру целого ряда допущений и моделей современной науки в части объяснения и прогнозирования социально-экономических и политико-экономических процессов и сегодня находится на переднем плане научного поиска в мировой науке.

В рамках конференции по системогенезу 2011 г., нами были выделены основные возможности системогенетического подхода в экономической психологии [1]. Опираясь на общие постулаты системогенетического подхода [2] и комплексный экономико-психологический подход [3], начиная с 2009 по 2015 гг. в Центре психолого-экономических исследований была реализована оригинальная программа исследований, направленных на выявление общего и особенного в экономической активности личности. Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 339 респондентов (n = 339). Из них 67.2% женщин, 32.8% мужчин в возрасте от 17 до 23 лет. Замеры проводились на студентах 2-5 курса Саратовского государственного социально-экономического университета, обучающихся на специальностях «Экономическая теория», «Юриспруденция», «Анимационный сервис», «Национальная экономика», «Педагогика и психология», «Статистика», «Бизнес-

информатика», «Социально-культурный сервис и туризм». Учитывая объем настоящей работы, мы ограничимся описанием результатов только по одной из рабочих гипотез: предположении о влиянии на выбор стратегии экономической активности тех или иных свойств и качеств личности. В контексте системогенетического подхода проверка данной гипотезы, по нашему мнению, позволяет выйти на два принципиальных для экономической психологии результата. Во-первых, наличие или отсутствие таких личностных качеств и свойств позволяет уточнить правомерность вопроса о выделении особого класса деятельностно-важных качеств - экономически-важных качеств личности. Во-вторых, учитывая механизм обратной связи и опережающего отражения экономических изменений существование или отсутствие связи между стратегией экономической активности и личностными свойствами позволяет распространить на сферу изучения экономической деятельности модели психологической системы деятельности.

В экономической науке известны три базовых стратегии, которые были выявлены Нобелевским лауреатом М. Алле при изучении рациональности поведения экономических агентов [4]. Эксперимент, организованный данным автором и неоднократно повторенный другими учеными, заключался в предъявлении респондентам двух вариантов лотереи А и Б, сгруппированных таким образом, чтобы выбор варианта однозначно указывал на направленность испытуемого на максимизацию выигрыша (выбор варианта А и В) или на минимизацию проигрыша (выбор варианта Б и Г). Мы повторили данный эксперимент с целью выявления связей личностных качеств респондентов и их выбора стратегий экономического поведения. Для определения личностных качеств нами были использованы следующие методики: 16-факторный опросник Р. Кеттелла, методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера (в модификации НИИ им. В.М. Бехтерева), методика определения уровня рефлексивности личности А.В. Карпова и методика на стили осознанной саморегуляции ССПМ-98, разработанная В.И. Моросановой.

В рамках эксперимента на выявление стратегий экономического поведения ($n=294$) было установлено, что наибольшее число респондентов выбирает смешанную стратегию (44,56% от общего объема выборки), что соответствует данным полученным в экспериментах М. Алле и Ж. Сапира.

Для сопоставления выбора стратегий экономического поведения и личностных качеств по вышеуказанным методикам был осуществлен анализ корреляционных связей на основе подсчета коэффициента корреляции К. Пирсона. В результате были выявлены статистически значимые положительные связи между уровнем прямолинейности и сдержанности личности и выбором стратегии экономической активности ($r=0,359$; $r=0,458$ соответственно), а также статистически значимые отрицательные связи между выбором стратегии экономической активности и робостью ($r=-0,632$), конформностью ($r=-0,706$), уровнем рефлексивности ($r=-0,601$).

Таким образом, по результатам исследований можно говорить о том, что чем выше уровень конформности личности, тем в большей степени она ориентирована на стратегию максимизации выигрыша, а также о том, что люди со слабо развитой рефлексивностью выбирают максимизацию выигрыша в своей экономической деятельности. Кроме того, вызывает удивление обнаруженный факт наличия обратной связи между смелостью в социальном взаимодействии и стремлением к максимизации выигрыша.

Библиографический список.

1. Неверов А.Н. К вопросу применения системогенетического подхода в экономической психологии // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник науч. трудов 5-й Всероссийской науч.-практ. конференции. - Ярославль, 2011. С. 60 - 63.
2. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Издательство «Наука», 1982. — 185 с.
3. 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.
4. Allais M. Le comportement de l'homme rationnel devant le risque: critique des postulats et axiomes de l'école Américaine //Econometrica. 1953. №21. Pp. 503—546.

Работа подготовлена при поддержке Совета по Грантам Президента РФ по поддержке молодых российских ученых (Проект МД-6937.2015.6 «Экономико-психологическое моделирование стратегического экономического поведения в условиях ноосферной стадии эволюции социально-экономических систем»).

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АДВОКАТА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Николаева Д.С.

Председатель президиума Строгинской коллегии адвокатов (Россия, Москва)

В статье рассматриваются психологические особенности профессиональной деятельности современного адвоката в России; особое внимание уделено психосоциальным аспектам деятельности, детерминирующим ее успешность в процессе оказания всесторонней юридической помощи доверителям.

The article considers the psychological peculiarities of professional activity of the modern lawyer in Russia, special attention is paid to psychosocial aspects of the activities, determining its success in providing comprehensive legal assistance to clients.

Ключевые слова

Профессиональная деятельность, адвокат, правовое государство, морально-этические нормы, доверители, интенсивность труда, юридическая помощь.

Professional activities, the lawyer, the rule of law, ethical standards, the principals, the intensity of labor, legal assistance.

Адвокатура в России полностью отделена от государственного аппарата и представляет собой единую согласованную корпоративную систему, что позволяет адвокатам способствовать основным целям правосудия и уравновешивать государственно-властный аппарат. Опорой этому служит появившаяся в последнее десятилетие возможность обращения адвоката в Европейский суд по правам человека для более полной защиты прав и законных интересов доверителя.

Деятельность адвоката в значительной степени обусловлена спецификой его социально-психологической роли [5]. Он - защитник всех прав и интересов подсудимого. Эта миссия возложена на него законом. Он обязан использовать все указанные в законе средства и способы защиты для выяснения обстоятельств, которые оправдывают обвиняемого и подсудимого или смягчают его ответственность, а также оказывать ему необходимую юридическую помощь.

Поскольку успех защиты во многом зависит от правильного подхода к обвиняемому, от умелого взаимодействия со следователем, судом и т.п., формирования общей концепции защиты, составления и осуществления плана защиты, большую роль в деятельности адвоката играет коммуникативный, организационный и реконструктивный аспекты [6].

В лице адвоката общество как бы протягивает обвиняемому руку помощи. В умении видеть в человеке, совершившем преступление, положительные черты, а в доказательствах по делу - изъяны - заключается роль адвоката. Разъясняя клиентам права и обязанности на консультационных приемах, составляя жалобы и заявления правового характера, представляя интересы лиц, участвующих в деле, при рассмотрении споров в суде, на всех стадиях гражданского и уголовного судопроизводства адвокат служит не клиенту, а закону. Адвокат должен предоставить суду свои доводы в обоснованной и убедительной форме, разобравшись не только в деянии, но и в личности подзащитного, в психологических причинах и мотивах совершенного преступления.

Адвокатская деятельность имеет публично-правовое содержание, по этой причине ему необходимо заботиться как о формировании правосознания граждан [4] и предупреждении преступности, так и сохранении адвокатской тайны, принципу, установленному законом, и ограждающему доверительный характер отношений адвоката с клиентом и укрепляющему общественный авторитет адвокатуры.

Умение соединять в защите интересы общества и клиента, не противопоставляя их, умение поднять социальное значение защиты при отстаивании, в сущности, частного интереса - это, несомненно, одно из важных проявлений профессиональной культуры адвоката, по мнению А.Д. Бойкова [2].

Перефразируя М.Г. Казаринова, известного русского юриста, можно сказать, что, если защитная речь адвоката не только убедительна, но и эмоционально заразительна, она может вызвать у судящих естественное сочувствие, а у подсудимого восстановить в душе связь с другими людьми и зажечь раскаяние [7].

Противостоять в выполнении профессиональных обязанностей защите проявлению собственной трусости и перестраховки, цинизма и попрания норм закона или морали, избежать

использования подзащитного в виде средства для саморекламы или обогащения может лишь личность, обладающая внутренней личностной силой, ведущим качеством которой является нравственная и профессиональная убежденность в собственной позиции. А оценить законность и нравственность можно не иначе, как сравнивая свои проявления с нормами закона и нравственности, делая это бескомпромиссно.

Адвокат в России является самозанятым гражданином, то есть сам определяет для себя степень интенсивности труда, направление деятельности, а также тех, кому будет оказывать юридическую помощь. Одно остается неизменным: современный адвокат думает о судьбе своих доверителей днем и ночью, интересы доверителей всегда стоят выше его собственных интересов и нужд, потому что главная цель деятельности адвоката - помочь человеку в сложной жизненной ситуации, и что наиболее актуально в настоящее время - не навредить. За прокурором стоит закон, за адвокатом - судьба подзащитного.

Однако, психосоциальная сторона деятельности адвоката заключается не только во взаимодействии с государством и доверителем, но также и со своим коллегами как в России, так и за рубежом, кроме того, немалую роль в деятельности современного адвоката играет сотрудничество с правозащитными организациями [3].

Основными нормативными актами, регламентирующими морально-этические качества адвоката в России, а также его психосоциальную роль в обществе являются Федеральный Закон «Об адвокатской деятельности и адвокатуре РФ» и Кодекс профессиональной этики адвоката, принятый Всероссийским съездом адвокатов [8].

Согласно этим нормативным актам, адвокат, как и все сообщество в целом, призван защищать права и законные интересы доверителей всеми, не запрещенными законом, способами, честно и добросовестно оказывать юридическую помощь, служить образцом моральных качеств, не только в отношении доверителей, но и представителей государственных органов, а также своих коллег.

Современный адвокат не сможет оказывать квалифицированную юридическую помощь ни гражданам, ни организациям, если не будет идти в ногу со временем. Адвокату необходим широкий кругозор, совершенствование своих познаний во всех областях жизни и науки. Технический прогресс неумолимо движется вперед, и не владея вполне определенными знаниями, адвокат рискует не только показать свою неосведомленность в том или ином вопросе, но и навредить своему доверителю. Так, в настоящее время Уголовный кодекс РФ включает в себя главу о преступлениях в сфере информационных технологий. Для того, чтобы разобраться в том, есть ли состав данного преступления, защитить своего доверителя от необоснованного обвинения, адвокату необходимо в первую очередь самому понимать, о каком предмете посягательства идет речь, и только потом обращаться за заключением к эксперту или специалисту. Ведь чтобы найти толкового эксперта, надо понимать где его искать, в какой области познаний, и какие вопросы перед ним поставить, руководствуясь главным принципом адвоката: «Не навреди».

Важнейшим аспектом в психосоциальной деятельности адвоката является мастерство красноречия. В современной России адвокат участвует не только в уголовном или гражданском процессах, но и в Конституционном суде, где идет самый трудный анализ - анализ норм права, законов, затрагивающих не только жизнь одного человека, а целых социальных групп. Заседания Конституционного суда похожи, в большей степени, на научные дискуссии, поэтому здесь мало досконально разбираться в теории вопроса, необходимо настолько виртуозно изложить свою точку зрения, чтобы к ней прислушались судьи наивысшей квалификации - судьи Конституционного суда [1].

Современный российский адвокат, эффективно осуществляющий свою профессиональную деятельность, благодаря сформированным способностям, становится компетентным, творческим, независимым субъектом, способным к взаимодействию, результативно и с удовольствием проявляющим себя, несмотря на то, что действует порой в новых, непредвиденных ситуациях, связанных с риском не только для своей репутации, но, иногда, и жизни.

Библиографический список.

1. Адвокат: навыки профессионального мастерства / Под ред. Л.А.Воскобитовой, И.Н. Лукьяновой, Л.П. Михайловой. - М., 2006.
2. Бойков А.Д., Капинус Н.И. Адвокатура России. - М., 2000.
3. Макаров С.Ю. Особенности консультационной работы адвоката. - М., 2006.
4. Морозов А.В. Психология аномальных социальных проявлений в современном обществе как дефект правосознания // Юридическая психология. - 2006. - № 1. - С. 10-14.

5. Морозов А.В. Социальная психология. - М., 2008.
6. Морозов А.В., Потемкин В.К. Профессиональное распознавание и оценка личности. - СПб., 2008.
7. Розин В.М. Психология для юристов. - М., 1997.
8. Скабелина Л.А. Психологические аспекты адвокатской деятельности. - М., 2012.

УДК 159.9

ИМИДЖЕВАЯ ПОЛИТИКА ОРГАНИЗАЦИИ: СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Ободкова Е.А.

к.п.с.н., доцент, зав. кафедрой социологии и психологии ГАПМ (Россия, Ярославль)

В статье впервые представлен авторский системно-структурный анализ имиджевой политики организации с точки зрения социальной психологии. Предложено социально-психологическое определение имиджевой политики организации, как социально-психологических условий и порядков условий имиджевой деятельности организации, формирующих социально-психологическое пространство, в рамках которого осуществляется управление отношениями между организацией и целевыми аудиториями посредством имиджа. Рассмотрены социально-психологическая система имиджевой политики организации, структура и связи элементов. Делается заключение, что предложенная социально-психологическая система имиджевой политики организации призвана решить вопрос управления отношением общества (целевой аудитории) к организации, через управление имиджем организации.

The article presents the author's system-structural analysis of the image policy organization like psychology phenomenon. Proposed socio-psychological definition of image policy organization, as a socio-psychological conditions and orders of image of the organization, forming a socio-psychological space in which manages the relationship between the organization and the target audience via the image. Describe the social-psychological system image policy organization, structure and communication elements. It is concluded that the proposed socio-psychological system image policy organization is to solve the issue relationship management company (the target audience) to the organization, through the management of the organization's image

Ключевые слова

Имиджевая политика организации, социально-психологическая система имиджевой политики, структура имиджевой политики организации.

Image policy organizations, socio-psychological system image policy, the structure of image policy organization.

В настоящее время создание социально-психологической концепции имиджевой политики является крайне актуальной, отсутствуют научные работы, комплексно описывающие условия, детерминанты, механизмы, закономерности управления имиджем социального объекта (организации), построения имиджевой политики в организации [2]. Для этой цели проведем системно-структурный анализ объекта нашего исследования - имиджевой политики организации.

Основоположниками системного подхода в науке являются Л.Бергаланфи, И. В. Блауберг, Н.И.Садовский, А. Д. Холл, Р. И. Фейджин, Э.Г.Юдин [1], понимающие под системой: направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы, как целостного комплекса взаимосвязанных элементов совокупности взаимодействующих объектов, как совокупности сущностей и отношений.

Системно-структурный анализ включает в себя два объединенных термина - система и структура. Рабочим определением системы для нашего анализа имиджевой политики организации выберем следующее: система — это совокупность связанных между собой элементов, совместно выполняющих общую функцию, т.е. для выполнения этой общей функции и предназначено существование системы. Система - это необходимое условие целенаправленной реализации функции. Система имеет сложное строение и состоит из элементов. Для достижения общей цели каждый элемент выполняет свою роль, свою функцию, но для этого он должен быть взаимосвязан с остальными элементами, определенными отношениями. Набор элементов и связи между ними образуют структуру системы. Каждый из элементов, в свою очередь, может сам иметь свои элементы, которые также взаимосвязаны как с внешними, так и с внутренними элементами. Итак, все элементы системы определенным образом взаимосвязаны. Эти связи имеют свою направленность и логику, взаимно соподчинены.

Таким образом, системно-структурный анализ - это анализ, связанный с анализом общей

социально-психологической структуры имиджевой политики организации, выделением ее элементов и их функций, выявлением связей.

Под социально-психологической структурой имиджевой политики организации понимаем - набор социально-психологических элементов имиджевой политики и их связей.

Социально-психологическая система имиджевой политики организации, с нашей точки зрения, это необходимое условие целенаправленной реализации функции (управление отношениями между организацией и обществом посредством имиджа организации). То есть, под социально-психологической системой имиджевой политики организации понимаем ограниченную совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (социально-психологических условий, наложенных на имиджевую деятельность), реализующих общую цель (управление отношениями между обществом и организацией, посредством управления имиджем организации).

Для реализации системно-структурного анализа важность приобретают такие понятия как: цель социально-психологической системы имиджевой политики организации, элемент, межэлементные связи, структура.

Последовательно рассмотрим основные понятия системно-структурного анализа имиджевой политики организации.

Цель социально-психологической системы имиджевой политики организации. Цель - системообразующий фактор, ради реализации которого выделяются и функционируют элементы. Цель предполагает определенную направленность развития системы - от хаоса - к высшей форме ее организации. В нашем случае, цель социально-психологической системы имиджевой политики организации - управление отношениями между организацией и целевыми аудиториями посредством имиджа организации.

Элемент социально-психологической системы имиджевой политики организации. Элементы - строительные блоки системы, они выполняют частные функции в отношении общей целевой функции системы. Основанием для выделения элементов социально-психологической структуры имиджевой политики организации - служит рабочее определение имиджевой политики организации.

Под имиджевой политикой организации мы будем понимать социально-психологические условия и порядки условий имиджевой деятельности организации, формирующие социально-психологическое пространство, в рамках которого осуществляется управление отношениями между организацией и целевыми аудиториями посредством имиджа. Пространственно получается, что имиджевая политика организации - это социально-психологическое пространство, образованное социально психологическими условиями на имиджевую деятельность и задающее (управление) расположение имиджа организации.

Социально-психологическая структура имиджевой политики организации (Рис 1.). Исходя из определения, мы полагаем, что существуют социально-психологические векторы, накладывающие условия и порядки на имиджевую деятельность организации. В качестве социально-психологических условий, полагаем, выступают следующие элементы системы:

- 1) Целостность имиджевой политики организации.
- 2) Вовлеченность в отношения с организацией целевой аудитории.
- 3) Глубина передачи смыслов.

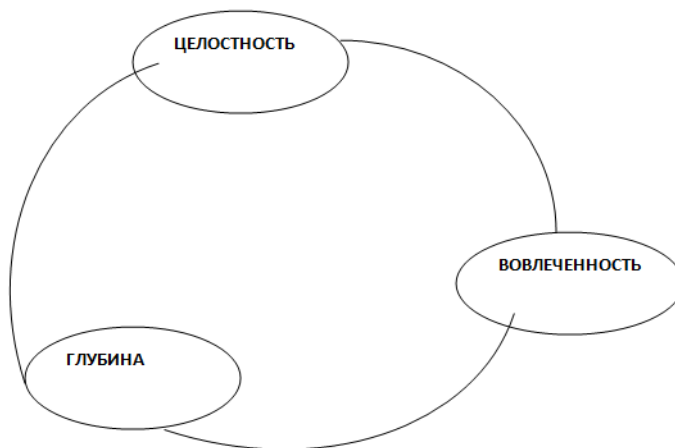


Рисунок 1. Социально-психологическая структура имиджевой политики организации

Межэлементные связи социально-психологической системы имиджевой политики организации. Все три элемента имиджевой политики связаны отношениями «взаимного дополнения». Это означает, что любой шаг, любое изменение в имидже организации (как продукте целевой функции системы) в процессе реализации имиджевой деятельности можно рассматривать как изменение одновременно во всех трех множествах.

Таким образом, представленная социально-психологическая система имиджевой политики организации призвана решить вопрос управления отношением общества (целевой аудитории) к организации, через управление имиджем организации (подбором оптимального местонахождения имиджа в социально-психологическом пространстве имиджевой политики).

Библиографический список.

1. Ободкова, Е.А. Имиджевая политика: Молодой профессионал: коллективная научная монография / общ. ред. Е.А. Ободковой. - Ярославль: ООО «Аверс Плюс», 2014. - 276 с.
2. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ М., «Наука», 1974, 280 с.
3. Теслинов, А.Г. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем. - СПб.: Питер, 2009. - 288 с.

УДК 159.9

ТРАВМАТИЧЕСКОЕ ЖИЗНЕННОЕ СОБЫТИЕ В ОЦЕНКАХ ПЕДАГОГОВ

Одинцова М.А.

к.пс.н., профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения
МГППУ (Россия, Москва)

Выделены типы травмирующих жизненных событий в оценках педагогов и лиц, не относящихся к сфере образования, уточнены особенности реагирования людей на неодинаковые типы травмирующих событий; раскрыта специфика преодоления травмирующего жизненного события педагогами.

Selected types of traumatic events in evaluations of teachers and other people. The analysis of the peculiarities of the response of people to different types of traumatic events. The article analyses the peculiarities of overcoming traumatic events teachers.

Ключевые слова

Типы психологических травм, стратегии преодоления, ролевая виктимность, педагоги.

Types of psychological trauma, coping strategies, role victimization, teachers.

Разные типы травмирующих событий оказывают неодинаковое влияние на людей. Так, Ф. Руперт [4] делит психотравмы по типам неразрешенных эмоциональных конфликтов: 1) Экзистенциальные психотравмы (ситуации насилия и несчастные случаи, ситуации угрозы здоровью и жизни). 2) Травма потери (смерть значимого человека). 3) Травма отношений (нарушение эмоциональных связей: предательство, измена, отвержение и т.п.). 4) Травма системных отношений (поступки которые трудно оправдать морально и этически). В наших исследованиях преодолевающего поведения лиц, объединенных схожим травматическим опытом было показано, что разные группы людей используют различные стратегии преодоления обозначенных выше типов травм [1], однако нами не были учтены профессиональные сферы деятельности респондентов. Особенно важным является анализ оценок травматических событий представителями сферы образования (педагогами), так как, по мнению специалистов (Ю.П. Поваренков, Ю.Н. Слепко) [3], именно сфера образования наполнена многочисленными рисками (психологическое и физическое насилие, профессиональное выгорание, виктимизация и т.п.), а педагоги являются одной из уязвимых профессиональных групп.

Подобного рода анализ позволит: 1) выделить типы травмирующих жизненных событий в оценках педагогов и специалистов, не относящихся к сфере образования; 2) уточнить особенности реагирования и специфику преодоления людьми разных типов травмирующих событий.

Для решения поставленных задач было проведено исследование, в котором приняли участие 93 человека в возрасте от 30 до 55 лет, из них 44 педагога (педагоги-предметники школ и колледжей) и 49 - не имеющих отношения к сфере образования (менеджеры, юристы, экономисты и др.).

В исследовании были использованы следующие методики.

- 1) Шкала оценки травматического события (Weiss, Marmar, Metzler, 1995) в адаптации

Н.В.Тарабриной (2001); 2) Опросник Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (Hobfoll, 1994) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой (2009); 3) Опросник ролевой виктимности (М.А. Одинцова, 2013).

Первоначально мы сгруппировали обозначенные респондентами травматические события по типу неразрешенных эмоциональных конфликтов: 1) экзистенциальные травмы (N=26); 2) травмы потери (N=35); 3) травмы отношений (N=32). Событий, связанных с травмой системных отношений данной выборкой отмечено не было, что согласуется с нашим предшествующим исследованием, в котором данный тип травмы выделяла исключительно группа наркозависимых лиц [2].

Анализ показал, что травма потери, которая была отмечена в тридцати пяти случаях (19 - среди педагогов и 16 - среди представителей других профессиональных групп), в отличие от экзистенциальной травмы ($p=0,003$) сопровождается более острыми ощущениями вторжения нежелательного события, что выражается в навязчивости образов, мыслей, чувств. При столкновении с ситуацией потери наблюдается и значительно более высокий уровень общей травматизации личности в отличие от переживания экзистенциальной травмы ($p=0,019$). В травмирующей ситуации смерти близкого человека, люди чаще используют агрессивные действия, чем при переживании экзистенциальной травмы ($p=0,054$). Агрессия в данном случае становится способом защиты от невыносимых страданий и является одним из этапов переживания горя, связанного с утратой. Люди, объединенные травматическим опытом, связанным с неудавшимися отношениями чаще используют такую стратегию как избегание в отличие от лиц, переживших экзистенциальную травму ($p=0,043$). Последующий сравнительный анализ, продемонстрировал, что представители неодинаковых сфер профессиональной деятельности по-разному реагируют и преодолевают травматические события, происшедшие в их жизни.

Раздражительность, гипертрофированные реакции боязни от возможного воздействия травмирующей ситуации, психофизиологическое возбуждение в большей степени характерны педагогам ($p=0,042$). В целом, педагоги оценивают влияние обозначенной ими травмирующей ситуации в качестве угрозы и тяжелого психотравмирующего фактора ($p=0,029$). Избегание как попытка смягчения или ослабления переживаний, связанных с вероятным влиянием травмирующей ситуации так же в большей степени характерно педагогам ($p=0,050$). Вместе с тем, в травмирующих ситуациях педагоги чаще используют, считающуюся просоциальной, стратегию поиска социальной поддержки ($p=0,002$). Модель поведения, мотивированная поиском заботы, эмпатии традиционно обозначается конструктивной, так как данный тип стратегии включает инструментальную и эмоциональную составляющие: обращение за информацией, опытом, получение обратной связи от окружения. Однако, постоянный поиск соучастия, эмоционального содействия, помогающего поведения может способствовать формированию беспомощности и культивировать поведение жертвы.

Как видим, наиболее ранимыми в жизненных событиях, носящих травмирующий характер, являются педагоги. В их оценках подобного рода события предстают в виде серьезной угрозы. При этом, педагоги активно стремятся использовать внешние ресурсы для освобождения от травмирующей ситуации (поиск поддержки), в силу чего возможно формирование зависимой позиции от тех, кто помогает с последующей виктимизацией личности. Кроме этого педагоги чаще, чем люди не относящиеся к сфере образования, используют избегание. Безусловно, с одной стороны, это позволяет снизить эмоциональное напряжение хотя бы ситуативно, а с другой - проблема может остаться неразрешенной.

Проведенный анализ позволил заключить следующее.

1) Участниками исследования равномерно обозначаются только три типа психологических травм из четырех возможных в классификации Ф.Рупперта. Это несколько расходится с исследованиями травматизации лиц молодого возраста [1], для которых наиболее актуальной является травма отношений, а травма системных отношений - актуальна исключительно для лиц с наркотической зависимостью [2]. Поэтому в дальнейших исследованиях феномена психологической травмы необходимо учитывать возрастную и профессиональную специфику групп.

2) Травма потери в отличие от экзистенциальной травмы, сопровождается более острыми переживаниями вторжения нежелательного события. При столкновении с ситуацией потери наблюдается значительно более высокий уровень общей травматизации личности в отличие от вмешательства экзистенциальной травмы. В травмирующей ситуации смерти близкого человека, люди чаще используют агрессивные действия, чем при переживании экзистенциальной травмы. Лица, объединенные травматическим опытом, связанным с отвержением, предательством, изменами чаще используют стратегию избегания в отличие от лиц, переживших экзистенциальную травму.

Различий между группами, объединенными травматическим опытом потери и опытом, связанным с травмой отношений не выявлено. По степени стрессогенности это схожие психотравмирующие ситуации.

3) Самыми уязвимыми и восприимчивыми к травмирующим жизненным событиям (вне зависимости от их типа) являются педагоги. Они оценивают такие события как серьезную угрозу и активно используют внешние ресурсы (поиск социальной поддержки), а также избегание, в результате чего возникает риск формирования зависимой позиции жертвы.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить типы травмирующих жизненных событий в оценках представителей разных сфер профессиональной деятельности и сделать сравнительный анализ с предшествующими нашими исследованиями; уточнить особенности реагирования людей на неодинаковые типы травмирующих событий; раскрыть специфику преодоления травмирующего жизненного события педагогами и людьми, не относящимися к сфере образования.

Библиографический список.

1. Одинцова М.А. Преодолевающее поведение лиц, объединенных схожим травматическим опытом [Текст] / М.А.Одинцова // Известия Саратовского университета. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика, 2015. - Т.15. - № 1. - С. 104 - 110.
2. Одинцова М.А. Особенности преодоления психологической травмы с использованием сказкотерапии (на примере группы химически зависимых лиц) [Текст] / М.А.Одинцова // Материалы IV Международной научно-практической конференции, М.: МГППУ, 2014. - С. 32 - 38.
3. Поваренков Ю.П. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст] / Ю.П. Поваренков, Ю.Н. Слепко. ФГБОУ ВПО Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2011. - 166 с.
4. Рупперт Ф. Психологическая травма [Текст] / Ф.Рупперт // Вопросы ментальной медицины и экологии, 2012. - Т. 18. - № 4. - С. 81 - 92.

УДК 331.101.3+159.9.07

СИСТЕМОГЕНЕЗ КЛИЕНТООРИЕНТИРОВАННОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ

Орлов А.В.

к.б.н., доцент кафедры психофизиологии НГУ (Россия, Нижний Новгород)

Орлова О.М.

психолог кафедры общей и социальной психологии НГУ (Россия, Нижний Новгород)

Башук Е.Н.

ст. преп. кафедры психологии управления НГУ (Россия, Нижний Новгород)

В работе рассказывается о клиентоориентированности как функциональной системе организации. Идет речь о разработке метода диагностики клиентоориентированности персонала организаций. Приводятся сведения о создании теста, его психометрической проверке, результатах применения в научных исследованиях.

In this paper we consider customer-orientation as the functional system of the organization. It is about developing a method of diagnostics of customer-orientation of staff organizations. Provides information about the creation of this questionnaire, its psychometric assessment, and the results of application in scientific research.

Ключевые слова

Клиентоориентированность работников, тестирование, профессионализация персонала.
Systemogenesis, customer orientation of employees, testing, professionalization of staff.

Под системогенезом понимается процесс формирования функциональных систем объекта, с быстрым созреванием элементов, наиболее значимых для функционирования на данном этапе развития. Развитие функциональной системы сопровождается повышением ее эффективности, развитием взаимосвязи структурных компонентов и их функциональной интеграции, формированием целостности. Принципы системогенеза для социальных и психологических объектов были описаны В.Д. Шадриковым. Он показал [3], что любая деятельность, реализуется функциональной системой, которая по своим характеристикам является психологической системой деятельности, включающей и структурные компоненты (архитектонику) и функциональные - механизмы, обеспечивающие достижение результата системой. При этом в каждой конкретной деятельности могут быть различны

и архитекtonика, и связи между компонентами, и системообразующие факторы деятельности.

Ю.П. Поваренков [2], анализируя механизмы системогенеза профессиональной деятельности, показывает, в качестве ключевого, противоречие внешних и внутренних факторов труда. В качестве внешних факторов выступают условия деятельности и система требований к субъекту труда. Внутренними причинами выступают различные мотивы деятельности (материальные, социальные, мотивы развития и др.). Результат системогенеза профессиональной деятельности выражается в характеристиках продуктивности, качества, эффективности, трудового потенциала.

Рассматривая организацию как систему можно подчеркнуть принципиальное сходство механизмов системогенеза организационных функциональных блоков с механизмами организации деятельности группового субъекта. Любые функции организации выполняются либо отдельными людьми, либо социальными группами, и деятельность организации в целом может рассматриваться как деятельность социальной системы. При этом экономические критерии деятельности фирмы являются интегральными характеристиками трудовой деятельности ее сотрудников, в том числе управленческого аппарата и аналитических служб. Конечно деятельность организации, по сравнению с деятельностью человека или группы, многократно сложнее и связана с экономической и политической средой, более многогранной и менее определенной. Однако процессы принятия решений и управления являются психологическими, хотя и могут основываться на математических расчетах. Психология, научение и опыт лежат в основе функционирования всех элементов любой организационной системы. Системогенез функциональных систем организации напрямую зависит от развития профессиональной деятельности ее сотрудников.

Для многих современных коммерческих организаций важной стороной их деятельности является работа с клиентами. Усиление конкуренции в бизнесе и повышение требований потребителя к качеству услуг требуют особого внимания организаций к привлечению и удержанию клиентов, выстраиванию с ними долгосрочных отношений. Это ставит задачу развития клиентоориентированности как отдельных сотрудников, так и организации в целом на уровне миссии фирмы, организационной политики, корпоративной культуры. Клиентоориентированность как вектор развития фирмы требует создания специальных функциональных структур, ответственных за развитие системы работы с клиентами, формирование специальных программ обучения персонала. То есть, ставится задача построения особой функциональной системы в деятельности фирмы со своими специфическими внутренними и внешними механизмами организации деятельности. Системогенез такой системы предполагает определенную архитекtonику и отношения между элементами, то и наличие четких критериев оценки функционирования отдельных элементов системы клиентоориентированности и результатов ее деятельности.

Организационные изменения, направленные на интенсификацию работы с клиентами требуют формирования у персонала специальных компетенций, позволяющих упрочить отношения с клиентами, сделать их длительными и взаимовыгодными. Для развития клиентоориентированности персонала разрабатываются специальные обучающие программы и тренинги. Однако для работы эффективной работы с сотрудниками важно четко представлять, как данное качество проявляется, по каким признакам оно может быть оценено, какие характеристики составляют его сущность. В этой связи ключевой задачей является выбор теоретической модели для описания клиентоориентированности и психодиагностических средств ее измерения.

С целью диагностики клиентоориентированности нами была разработана методика «Клиентоориентированность работника» (КОРА). Под клиентоориентированностью работника нами понимается набор качеств межличностного взаимодействия с клиентами, способствующих формированию у них приверженности фирме, доверия ее брендам, и удовлетворенности ее услугами. По результатам эмпирических исследований нами была составлена эмпирическая модель клиентоориентированности [1]. На ее основе были разработаны вопросы, позволяющие оценить ключевые характеристики клиентоориентированности, которые после психометрической проверки вошли в опросник КОРА. Результаты стандартизации и психометрической проверки свидетельствуют о хорошем качестве теста «Клиентоориентированность работника».

В окончательный вариант опросника вошли, кроме шкалы неискренности, еще 11 характеристик поведения респондента с клиентами: дистанцирование от клиента, планирование работы с клиентом, рациональное взаимодействие с клиентом, работа со сложными клиентами, терпимость к житейским трудностям в работе с клиентом, самообразование, рефлексия деятельности, конформистская стратегия работы с клиентом, компромиссная стратегия работы с клиентами, бескомпромиссная стратегия работы с клиентами, манипулятивная стратегия работы с клиентами.

Кластерный анализ и факторный анализ шкал опросника позволили выделить интегральный

показатель клиентоориентированности, названный нами «клиентоориентированная профессионализация». Он описывает психологическую готовность респондента эффективно работать с клиентами, развивать соответствующие компетенции.

С применением опросника КОРА проводились эмпирические исследования, которые показали его эффективность как в индивидуальной, так и групповой работе. Критерии клиентоориентированности, и в первую очередь интегральный показатель «Клиентоориентированная профессионализация» позволяют давать оценку развитию соответствующих компетенций, в том числе по результатам специализированного обучения, тренингов, наставничества, внедрения программ изменения корпоративной культуры.

Оценка развития клиентоориентированности отдельного работника может быть основой для оценки и группового субъекта. При этом ключевым элементом может выступать интеграционная целостность группы в прогрессивном развитии, то есть общая направленность на совершенствование данного качества. Ее можно определить через индекс интеграционного развития (ИИР):

$$ИИР = \frac{\sum x_{max} - x_i}{N-1},$$

где x_{max} - максимальное значение показателя в группе, x_i - значение показателя у i -того члена группы, N - количество человек в группе.

Индекс интеграционного развития показывает среднюю величину отклонения от максимально проявившегося значения изучаемой характеристики. Чем больше данный индекс, тем меньше респондентов соответствуют задаче максимального развития качества на данном этапе. Индекс интеграционного развития отражает единство группы в приближении к идеалу проявления характеристики. Он может рассматриваться как характеристика системогенеза функциональной системы того или иного социального процесса в организационной деятельности, в том числе процесса развития клиентоориентированности.

Библиографический список.

1. Орлов А. В., Башук Е.Н., Хмелев Е.А. Тестовая диагностика клиентоориентированности персонала компаний // Четырнадцатая международная научно-практическая конференция «Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития». 25 - 28 ноября 2014 г. - СПб.: Изд-во ИМЦ «НВШ-СПб», 2014. - С. 128-130.
2. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. - М.: Издательство УРАО, 2002. - 160 с.
3. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. - 185 с.

УДК 159.92

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Осташева Е.И.

асп. РГПУ (Россия, Санкт-Петербург)

В статье рассматривается проблема формирования личности в условиях современной социальной ситуации. Особенности отношений современного молодого человека к выбору профессионального пути. В статье излагаются результаты эмпирического исследования отношений личности современных юношей и девушек.

This article considers the problem of personality development in the current sociocultural conditions. Features of the relations of the modern young man to a choice of a professional way. The article presents the results of empirical research of personal relations of modern young peoples.

Ключевые слова

Социокультурная ситуация, система отношений личности, профессиональный путь, самореализация.
Sociocultural situation, system of the relations of the personality, professional way, self-realization.

Стремительные изменения общественной, политической и культурной жизни способствовали появлению новых явлений, проявляющих себя практически во всех сферах жизни россиян. Современная социальная среда характеризуется отсутствием ясных ценностных ориентиров и идеалов. В следствие этого выбор моделей поведения и ценностных ориентаций зачастую определяется случайностью. Характерно, что реформы продолжаются, и каждая новая генерация

молодых людей вступает в уже изменившиеся общественные условия. Не будет большим преувеличением утверждать, что в этом коротком по историческим меркам периоде от начала «перестройки» в СССР до сегодняшних 2000-х сформировались разные поколения людей [1]. Очевидно, что «такая динамика условий психического развития с появлением неограниченных возможностей и вынужденной необходимости стихийного к ним приспособления, предоставление готового продукта в сфере образования, облегченного технологиями, способствовала формированию новых стереотипов мышления, паттернов поведения, практик взаимоотношений, то есть формированию новой личности» [2]. Сегодня психологической науке особенно необходимо учитывать произошедшие за последние десятилетия глобальные преобразования социокультурного контекста и главное, влияние этих изменений на личность в процессе ее развития. Другими словами, сегодняшний молодой человек при определении своего профессионального пути опирается на обновленные мотивы. Также, в процессе профессионального становления современный молодой человек строит свое поведение из представлений и установок, значимо отличающихся от принятых ранее. Для выявления затруднений в профессиональном становлении молодежи и выработки новых психологических способов практической помощи в сфере реализации личностных потенциалов, психолого-педагогическому сообществу необходимо понимать «нового человека», его мотивы, поведение и способы адаптации к изменившимся социокультурным условиям. Профессиональное становление - это «процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма, процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности...» [3].

Особое значение для развития личности и успешной адаптации к социуму, имеют отношения личности к себе, к окружающим людям, к действительности. Данная система отношений, представляет собой упорядоченную, организованную, индивидуальную систему переживаний человека. По В.М. Мясищеву система отношений - психологическое «ядро» личности [4]. В процессе взросления система отношений становится основным фактором формирования конкретных целей, смыслов и ценностей, что делает личность целостной и способной к гармоничной социализации, прогнозированию и конструированию планов на будущее, в том числе и профессиональных.

В проведенном исследовании нами были проанализированы архивные бланки методики ММИ (Неоконченные предложения) группы юношей и девушек, рожденных в 1974-1977 г. (50 человек), то есть, на момент прохождения методики все испытуемые находились в возрасте 15-19 лет. Далее нами было проведено аналогичное тестирование группы современных девушек и юношей, 1997 -2000 годов рождения. Возраст испытуемых на момент прохождения тестирования 15-18 лет. Всего было проанализировано 100 бланков методики ММИ.

При обработке данных использовались категории, отражающие основные сферы отношений личности к объектам действительности. Всего 17 категорий: отношение к себе, отношение к родным и к друзьям, отношение к новым знаниям и навыкам, к саморазвитию и реализации планов и т.д.

По результатам исследования нами были получены данные о значимых различиях по группам в категориях отношение к себе и в отношении к самореализации. Так, молодые люди старшего поколения в категории «отношение к себе» используют высказывания «Я работаю над умением выражать свои мысли и способностью владеть собой», «Я пытаюсь быть доброжелательной», «Я пытаюсь быть лучше», «У меня есть определенное намерение стать хорошим человеком», «Я стремлюсь к тому чтобы стать лучше» «Я хотел бы быть способным к великодушию», «Я работаю над тем чтобы никогда не лениться», «Действительно, я хочу прожить интересную и не бесполезную жизнь» Высказывания испытуемых группы характеризуются рефлексивностью и критичностью к себе. В группах современных молодых людей наблюдаются высказывания: «Я хотел бы быть способным учеником», «Я работаю над своим испанским (английским, математикой и т.д.)», «Я мечтаю о том, чтобы у меня появился талант», «Я хотел бы быть способным не ругаться матом». Таким образом, в данной группе ответы отличаются направленностью на конкретные действия, зачастую не касающиеся личности испытуемых. Высказывания отличаются сниженной рефлексивностью. По результатам частотного анализа распределений ответов было определено, что для группы старшего поколения тема «отношения к себе» является более значимой, чем для младшего поколения. В старшей группе испытуемых данная тема получила 12,5% от количества всех высказываний и рассуждений. У современных испытуемых данная тема стала менее значимой и получила 8% от всех высказываний.

В категории «саморазвитие и отношение к реализации планов» у молодежи группы 1974-1977

годов рождения доминируют высказывания, направленные на профессиональное становление: «Когда-нибудь я стану профессионалом», «Я готовлюсь быть врачом», «Мое самое большое желание стать хорошим специалистом в своей будущей профессии», «Действительно, я хочу стать образованным человеком», «У меня есть определенное намерение получить хорошую и интересную специальность». Всего, высказываний, связанных с саморазвитием и реализацией задуманных планов было определено 13,5%.

В группе современных молодых людей в данной категории высказывания направлены на ближайшее время и имеют частный конкретный характер. Так, доминируют следующие высказывания: «Я больше всего готов к трудностям на ближайшем экзамене», «Действительно, я хочу сдать экзамен», «Я желаю, как можно скорее закончить школу», «Я очень хочу нормально сдать математику (физику, английский и т.д.)».

Таким образом, высказывания современных испытуемых отличает отсутствие долговременных планов, а также стремление к статусу специалиста и профессионала в своей будущей профессии. Данная тема стала для современных молодых людей не так популярна, как для старшего поколения. Высказываниям по теме «саморазвитие и реализация задуманных планов» отводится 7,75%.

Полученные нами данные указывают на изменения в системе отношений современной молодежи к самим себе и своему будущему. Группа современного поколения демонстрирует размытые представления о себе, как о специалисте и представителе той или иной профессии. Также, были выявлены затруднения в конструировании планов на будущее. Юноши и девушки отмечают лишь те идеи, которые они могли или хотели бы осуществить исключительно в ближайшем, обозримом времени. Таким образом, сегодня мы должны учитывать факт влияния произошедших социокультурных изменений на процессы формирования взглядов, ценностей, ориентиров и личности в целом. Учет произошедших изменений будет способствовать выработке новых представлений о способах оказания психологической помощи на пути профессиональной реализации личности.

Библиографический список.

1. Алехин А.Н. Дубинина Е.А. «Архетипы» юности сегодня (по итогам дискуссии о способах жизни современной молодежи). *Universum: Вестник Герценовского университета.* № 1 / 2014.
2. Алехин А.Н. Литвиненко О.А. Психологические аспекты клинического патоморфоза психотических переживаний. *Вестник психотерапии*, 2013. -N 48.-С.57-68.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды (под ред. Бодалева А. А) - М.: Модэк МПСИ, 2004.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-06-00270).

УДК 159.9

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ТИПА КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КРУПНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Палт Е.А.

ст. преп. МЭСИ (Россия, Москва)

Рассмотрены основные функции корпоративной культуры как организационного инструмента. Представлены результаты исследования особенностей корпоративной культуры некоторых известных компаний.

The article reveals the main function of corporate culture as an organizational tool. Discuss the results of studies of the corporate culture of some well-known companies.

Ключевые слова

Корпоративная культура, культуры, типология корпоративных культур, ценности, опросник, должность.

Corporate culture, culture, types of corporate cultures, values, questionnaire, position.

Активная разработка концепции «организационная культура» началась в начале 80-х годов прошлого столетия в рамках системного подхода в управлении [6]. Его сущность состоит в

реализации требований общей теории систем, согласно которой организационная культура в процессе исследования рассматривается как большая и сложная система и одновременно как элемент более общей системы. Благодаря такому подходу изучение эффектов организационной культуры обеспечивает оптимизацию прикладной задачи, позволяет увидеть системное влияние, которое оказывает изменение какого-либо компонента организационной культуры. По мнению Т.Ю.Базарова, изучение корпоративных систем дает комплексное понимание процессов эволюции и функционирования различных организаций с учетом глубинных механизмов поведения людей в многофункциональных, динамически изменяющихся контекстах [6]. Т.Ю.Базаров рассматривает концепцию организационной культуры как гуманистически-ориентированную метафору организации как культуры, а сотрудника - как развивающегося в рамках определенной культурной традиции субъекта, придерживающегося ценностей, правил, принятых норм взаимодействия.

В рамках статьи термин «организационная культура» будет рассматриваться как более широкое понятие, чем термин «корпоративная культура», поскольку первый включает, помимо собственно корпоративных ценностей и норм, возрастные, профессиональные и другие [5; С. 179]. Организационная культура является атрибутом любой организации, являясь во многом стихийным образованием. Корпоративная культура становится частью организационной культуры, поскольку целенаправленно формируется в организации, максимально и напрямую объединяя интересы вокруг общефирменных целей. Таким образом, когда говорят об управлении внутренней культурой организации, чаще используют понятие «корпоративной культуры», подчеркивая важность этой организационной технологии.

Изучению организационной культуры успешных организаций посвящены работы отечественных и зарубежных авторов. В отечественных исследованиях Т.Ю.Базарова, С.В.Быкова, А.Н.Занковского, А.Л.Журавлева, Т.О.Соломанидиной, В.А.Спивака, М.Магуры и других рассматриваются структура организационной культуры, ее уровни и функции, технологии развития и управления [1; 2; 3; 5; 6].

Признание корпоративной культуры как важнейшего инструмента организационных изменений привело к появлению большего количества работ и в отечественной психологии. Так целью исследования С.В.Быкова и И.О.Корокошки [1; С. 25] стало изучение отношения рабочих к проводимым на заводе ОАО «Автоваз» изменениям, а также исследование типа корпоративной культуры предприятия (производство «Калина») и факторов, влияющих на ее формирование. В исследовании С.В.Быкова и И.О.Корокошки было опрошено 255 сотрудников производства, из которых 15 мастеров. По важному замечанию авторов, для обеспечения репрезентативности выборки была проведена процедура отбора бригад по всему производству. Главным результатом исследования на этом этапе стало положение о различии представлений о типах корпоративной культуры в профессиональных группах рабочих и мастеров цеха. При этом в группе рабочих отмечается лишь тенденция преобладания бюрократического типа культуры. Для группы мастеров характерно преобладание партиципативно-органической корпоративной культуры; они разделяют общие ценности и нормы предприятия. Важно отметить, что в исследовании не было выявлено значимых различий в восприятии культуры со стороны мужчин и женщин; по мнению авторов исследования основные различия имеют «классово-должностной» характер [1].

В дипломных работах студенток ГБОУ ВПО «МЭСИ» А.Зубковой, А.Кораблиной, выполненных под нашим руководством, также исследовалась корпоративная культура известных компаний.

Так, например, в исследовании А.Кораблиной были опрошены сотрудники трех различных подразделений (n=63, машинисты, проводники и операторы) определенного участка транспортной компании. Были выявлены достоверные различия между показателями трех групп сотрудников по методике ОСАІ К.Кемерона и Р.Куина «клановая культура сейчас» и «бюрократическая культура сейчас». При этом проводники и машинисты в среднем представляют корпоративную культуру организации как рыночную и бюрократическую; тогда как операторы указывают на преобладание бюрократической культуры. Интересным представляется результат исследования знаний сотрудников о формальных характеристиках корпоративной культуры (миссии, ценностей, этических принципов, логотипа, слогана). Средняя оценка в группе проводников составила 4 балла (из 5 возможных), в группе операторов - 3, 6 балла, а завершает список группа машинистов (3, 2 балла). Также в дипломном исследовании подтвердилась гипотеза о существовании инвариантных, общих для всех отделов, и вариативных, специфичных для трудового поста, компонентов корпоративной культуры. Инвариантные компоненты - это ориентация на командную работу, координация и интеграция, организационное обучение. Вариативные компоненты - это полномочия, развитие

способностей, ключевые ценности, согласие, ориентация на изменения, ориентация на потребителя, стратегии направления, цели и задачи, видение миссии. Данные были получены на основе методики Д.Денисона, которая позволила получить более развернутые данные по различным показателям корпоративной культуры.

В исследовании А.Зубковой приняли участие специалисты одной из международных кадровых компаний (n=35), входящих в тройку лидеров сегмента. В контексте изучения взаимосвязи между личностными и организационными характеристиками успешных и неуспешных рекрутеров, было показано, что успешные и неуспешные сотрудники дают разную оценку некоторым показателям корпоративной культуры (методика Д.Денисона): приспособляемость ($p = 0,020$), индекс организационного обучения ($p = 0,009$), индекс целей ($p = 0,057$), последовательность ($p = 0,002$), индекс координации и интеграции ($p = 0,017$), индекс согласия ($p = 0,001$), индекс развития способностей ($p = 0,058$). Это может говорить о том, что неуспешным специалистам не хватает корпоративного обучения и комплекса мероприятий по формированию целостного понимания структуры компании, ее целей.

Таким образом можно говорить о неоднородности представлений сотрудников компании о типе корпоративной культуры, что зависит, по всей видимости, от специфики должности, от требований, которые предъявляются сотрудникам данных подразделений.

Исследования различных авторов, на примере как образовательных учреждений, так и коммерческих [1; 2; 4], показали, что показатели корпоративных культур отличаются внутри организации в зависимости от содержательных и классовых характеристик должностей респондентов исследования. Преодолеть расхождения в диагностике возможно только с помощью увеличения количества опрашиваемых, обеспечением репрезентативности выборки исследования или обращением к экспертной группе.

Библиографический список.

1. Быков С.В., Корокошко И.О. Некоторые результаты диагностики корпоративной культуры как фактора организационного развития. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология», 2008 №2, стр. 22 -33.
2. Есина С.В. Ценностные ориентации персонала в период экономического кризиса //Материалы Международной научно-практической конференции «Ценности и интересы современного общества». Правовые и гуманитарные ценности современного общества. Часть 1// Московский государственный университет экономики, статистики и информатики - М.:, 2005 - 408 с., стр.12-16.
3. Занковский А.Н. Организационная психология: учебное пособие. - М.: Форум, 2009. -648 с.
4. Палт Е.А. Психолого-организационные принципы прогноза успешности профессионала на основе компетентностного подхода. Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2014, № 1.
5. Третьякова Е.П. Теория организации. - М., Кнорус, 2012.
6. Управление персоналом. Под ред. Базарова Т.Ю. , Еремина Б.Л.. М.Юнити, 2002.

УДК 159.9

ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ КАК СУБЪЕКТИВНЫЙ ФАКТОР ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ О СОВМЕЩЕНИИ УЧЕБНОЙ И ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Панкратова Т.М.

к.п.с.н., доцент кафедры социальной и политической психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматривается проблема роли личностных предпосылок регуляции выбора при принятии решения студентами совмещать учебную и трудовую деятельность. В проведенном эмпирическом исследовании изучались личностные факторы принятия решения, факторы риска и толерантность / интолерантность к неопределенности. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что более зрелые и интегрированные структуры (у студентов заочного отделения) соответствуют более высокому показателю субъективной готовности к риску.

In the article the problem of role of personality pre-conditions of adjusting of choice is examined at a decision-making to combine educational and labour activity by students. The personality factors of decision-making, risk factors and tolerance, were studied in the conducted empiric research / intolérantnost' to the vagueness. The empiric findings testify that more mature and computer-integrated structures (for the students of extra-mural separation) correspond more high index of subjective

Ключевые слова

Принятие решения, готовность к риску, толерантность / интолерантность к неопределенности, факторы риска.

Decision-making, readiness to the risk, tolerantnost' / iintolerantnost' to the vagueness, risk factors.

За последние годы в современной науке стало уделяться внимание такой проблеме, как «риск». Понятия «готовность к риску», «психология риска», «восприятие риска» все чаще стали изучаться в социально-психологических исследованиях. Изучение готовности к риску, комплексное исследование личности, склонной к риску, социальные представления о риске - все это является предметом исследования современной науки. В психологии утверждается понимание готовности к риску как реализуемой человеком способности к самоконтролю и регуляции своих действий при заведомой неполноте информации или недоступности развернутой ориентировки в ситуации. При этом пройден большой путь в формулировании психологических проблем регуляции принятия человеком условий неопределенности и решений и действий в условиях риска, что отличает психологические подходы от непсихологических. Принятие решения понимается как выбор человеком (или группой лиц) в условиях неопределенности между альтернативами, заданными предметами, идеями или действиями. На сегодняшний день не существует однозначного подхода к определению термина готовности к риску. Наиболее продуктивными представляются подход отечественных психологов, интерпретирующий готовность к риску как готовность к актуализации своего интеллектуального и личностного потенциала при принятии решений в условиях неопределенности, как готовность выходить за пределы ситуационных ограничений, ставить цели, предполагающие проверку личностных возможностей принимать позицию осознанного контроля над возможностями ее преобразования своими решениями. Б. Ф. Ломов отмечал, что «принятие решения, рассматриваемое на психологическом уровне, не является некоторым изолированным процессом. Оно включено в контекст реальной деятельности человека» [3]. При этом подчеркивалась регулятивная роль принятия решений, предметом изучения стали не только уровни и процессы, опосредствующие выборы, но и деятельностная регуляция самих актов выбора, если они рассматриваются с точки зрения мотивационной их обусловленности и включенности процессов целеобразования и смыслообразования. Значение регуляторной составляющей в процессах ПР отмечается и в работах Т. В. Корниловой, в которых предлагается концепция «открытости психологической модели ПР», предполагающая вариативность функциональных структур, множественность связей между различными процессами, опосредствующих выбор решения [1]. Толерантность к неопределенности является примером конструкта, значимость которого растет как в методологическом контексте, так и в контексте разработки представлений о личностной регуляции решений и действий человека в современном изменчивом мире, с присущими человеку способами разрешения ситуаций неопределенности, стремлением к ним или их избегание [2].

Большое значение в принятии решений оказывают ситуационные факторы, вместе с тем, проблема соотношения ситуационных факторов и личностных предпосылок регуляции выбора и принятия риска остается нерешенной. В эмпирическом исследовании, проведенном под нашим руководством Н.А. Соловьевой, ставилась цель изучить готовность к риску как фактор психологической регуляции выбора совмещения учебной и трудовой деятельности у студентов очного и заочного отделений высших учебных заведений Ярославской области [5]. В исследовании принимали участие студенты 70 человек в возрасте от 20 до 35 лет; были использованы следующие опросники: «Личностные факторы решений» (ЛФР25) и «Толерантности-интолерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой; «Имплицитные теории риска» Ординовой Е.М.

Результаты опросника ЛФР25 на выявление личностных факторов принятия решений показывают, что у студентов очного отделения рациональность выражена в большей мере, чем у студентов заочного отделения. В свою очередь у студентов заочного отделения в большей степени выражена готовность к риску. Высокий уровень рациональности связан с низким уровнем готовности к риску (рисунок 1).

Эта закономерность ярче выражена у студентов-очников, что соотносится с недостаточным жизненным опытом, который компенсируется рациональностью и осторожным поведением. Статистический анализ с использованием U-критерий Манна-Уитни свидетельствует о достоверности различий между группами испытуемых.

В опроснике «Имплицитные теории риска» выделяется семь групп факторов риска: РН - риск из-за невозможности расчета/прогноза; ОР - осознанный риск; РС - риск как проверка себя / испытание; РР - риск как недостаточность рациональности; РЦ - риск как стремление преумножить

ценности; РП - риск как потеря / приобретение; ГР- гедонистический риск.

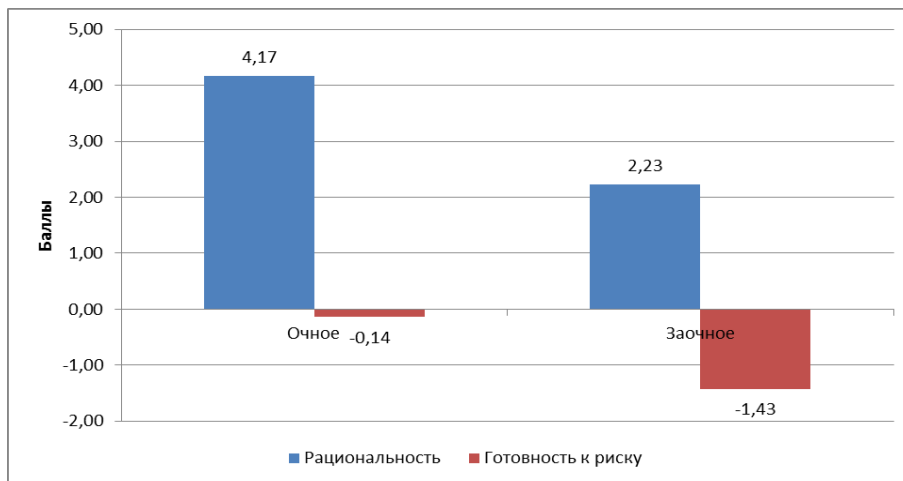


Рисунок 1. Выраженность рациональности и готовности к риску у студентов очного и заочного отделений

На рисунке 2 представлены эмпирические данные, полученные по этой методике. Исходя из полученных результатов у обеих групп студентов очного и заочного отделений наиболее ярко выражен фактор «риск как потеря/приобретение». Обнаружено, что у студентов заочного отделения фактор «риск как проверка себя/испытание» выше, чем у студентов очного отделения. В данном случае это свидетельствует о значимости самоизменения, связанного с получением образования для студентов- заочников, которое конкретизирует направление принятия риска с точки зрения разных механизмов риска.

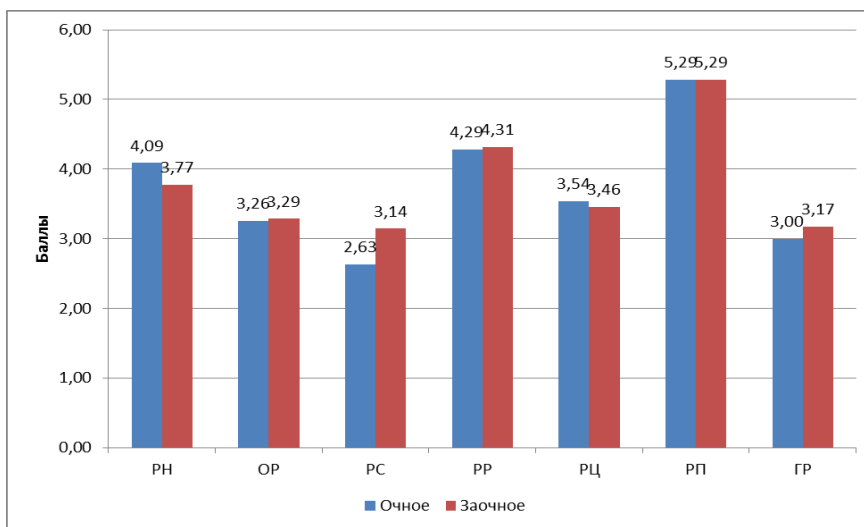


Рисунок 2. Выраженность факторов риска у студентов очного и заочного отделений

По результатам опросника «Толерантность-интолерантность к неопределенности» у студентов очного и заочного отделения фактор толерантность к неопределенности выражен в среднем показателе с тенденцией к высокому, означающий стремление к изменениям, новизне и оригинальности, предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений. Статистически значимых различий по шкалам толерантность к неопределенности, интолерантность и межличностная интолерантность к неопределенности у студентов очного и заочного отделений не выявлено.

Структурный анализ взаимосвязей изучаемых личностных свойств показал, что наиболее развитой является структура у студентов заочного отделения. В ней выявлены большие, по сравнению с группой студентов очного отделения, структурные значения весовых коэффициентов личностных свойств, множественные связи между переменными и есть ряд «узлов» на которых

держатся эти связи. Кроме этого, по результатам структурного анализа было выявлено, что более зрелые и интегрированные структуры (у студентов заочного отделения) соответствуют более высокому показателю субъективной готовности к риску.

Библиографический список.

1. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов / Т.В. Корнилова. - М.: Аспект Пресс, 2003. - 286 с.
2. Корнилова, Т. В. Новый опросник толерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. - 2010. - № 1. - С. 140-150.
3. Ломов, Б. Ф. Математика и психология в изучении процессов принятия решений // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений / Под ред. Б. Ф. Ломова и др. - М.: Наука, 1981. - С. 5-20.
4. Ординова, Е.М. Изучение имплицитных теорий как составляющих когнитивного риска / Е.М. Ординова // Психологический журнал. - 2013. - Т. 34. - № 1. - С. 74-85.
5. Соловьева, Н.А. Готовность к риску как субъективный фактор принятия решения о совмещении учебной и трудовой деятельности у студентов: дипломная работа / Н.А. Соловьева. - Ярослав. гос. ун-т. - Ярославль: Яргу, 2015. - 79 с.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Петанова Е.И.

к.п.с.н., доцент кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития
СПБГУ (Россия, Санкт-Петербург)

Обоснована значимость системного подхода в организации психологического сопровождения преподавателей высших учебных заведений. Изучены взаимосвязи самооотношения и сознательных и бессознательных механизмов регулирования поведения у преподавателей вуза. Предложен алгоритм развития самопонимания в рамках программы психологического сопровождения вузовских преподавателей.

It justifies the importance of a systematic approach in the organization of psychological support of teachers in higher education. Studied the relationship of self-evaluation and conscious and unconscious mechanisms of regulation of conduct of University teachers. The algorithm development of self-understanding in the framework of the program of psychological support of high school teachers

Ключевые слова

Системный подход, психологическое сопровождение субъектов образовательной среды, психологическое здоровье преподавателей вуза, бессознательные защитные механизмы, поведенческие стратегии, самосознание, самооотношение, самопонимание.

A systematic approach, psychological support of subjects of the educational environment, psychological health of University teachers, unconscious defense mechanisms, behavioral strategies, self-awareness, self-attitude, self-understanding.

Изучение возможностей психологического сопровождения субъекта образовательной среды является перспективным направлением современных психологических исследований, направленных на изыскание технологий оптимизации формирования эффективного профессионального поведения преподавателя высшей школы [1; 2]. В соответствии с принципами системогенеза целесообразно комплексное изучение факторов, оказывающих влияние на поведение преподавателя. Очевидно, что реализация профессиональной роли преподавателя преимущественно проявляется в его поведении [3]. Характер поведения обусловлен как внешними факторами, связанными с образовательной средой, так и внутренними факторами. Ранее нами изучались функциональные элементы самосознания (смысложизненные ориентиры, Я-образ самооценка, самооотношение) у преподавателей разных специальностей и разного возраста и профессиональной компетентности. Было установлено, что в большей мере выявленные различия между сравниваемыми группами касаются характеристик самооотношения [4]. В недавнем исследовании изучалась взаимосвязь между характеристиками системного самооотношения и поведенческими проявлениями у преподавателей вуза. Известно, что поведение личности является критерием, по которому можно судить об уровне психологического здоровья личности [5]. В свою очередь психологическое здоровье можно считать одной из основных базисных составляющих для эффективной профессиональной и личностной самореализации преподавателя [6]. Профилактика и коррекция нарушений психологического здоровья преподавателя

выполняется вузовской службой психологического сопровождения. Одним из аспектов в реализации психопрофилактической задачи является процесс изучения и качественного анализа собственных психологических качеств. Так нами установлено, что информированность преподавателей о конкретных проявлениях их «акцентуации характера», которые могут стать причиной развития синдрома «эмоциональное выгорание», является основанием к появлению готовности и проявлению активности в симптоматической коррекции конкретных личностных характеристик [8].

Системный подход в психологической практике предполагает целостность охвата «психологических мишеней» при разработке и реализации конкретных программ психологической поддержки, что позволит учитывать внешние и внутренние стресс факторы, оказывающие влияние на субъективную и объективную симптоматику преподавателя [7].

С целью выделения конкретных мишеней в психопрофилактической работе с преподавателями, проходящими переподготовку по дополнительной образовательной программе «Преподаватель высшей школы» на факультете психологии СПбГУ было выполнено эмпирическое исследование, в котором изучались взаимосвязи компонентов самосознания и поведения.

Методики исследования: исследование бессознательных механизмов поведения (опросник Келлермана - Плутчика); исследование сознательно выбранных стилей реагирования в конфликтной ситуации (методика К. Томаса); изучение уровня выраженности коммуникативной толерантности (опросник В.В. Бойко); опросник самооотношения (В. В. Столин).

Обследование (2009 - 2015гг.) 160 преподавателей с разных факультетов СПбГУ (40 мужчин и 120 женщин от 25 до 50 лет) было в процессе выполнении самостоятельной работы по «самоанализу» по дисциплине «Психология преподавателя» Преподаватели со стажем педагогической деятельности более 5 лет составляют 45% от всей выборки и со стажем менее 5 лет - 55%.

Основным статистическим методом в данном исследовании был корреляционный анализ. Количественный анализ корреляционных связей выявил наиболее тесные взаимосвязи ($p < 0,01$) между 5 элементами самооотношения и бессознательными и сознательными механизмами регуляции поведения. В структуре самооотношения приоритетными для респондентов оказались: самоуважение, аутосимпатия, самоуверенность, саморуководство и самопонимание. Эти характеристики были взаимосвязаны с психологическими защитами и стилями поведения. Так констатирована «обратная» взаимосвязь между шкалой S (интегральное самооотношение) и механизмом защиты замещением, чувством вины и прямая с уровнем коммуникативной толерантностью (чем больше глобальное самооотношение, тем меньше замещение, чувство вины и выше коммуникативная толерантность). Полученные в исследовании результаты подтвердили предположение, что чем выше у личности уровень самопонимания, тем меньше у нее уровень активности бессознательного защитного реагирования в форме замещения, а также менее выражены чувство вины и соперничество. Самоуважение положительно коррелирует с бессознательным защитным механизмом «компенсация» и отрицательно коррелирует с защитой «замещение», а аутосимпатия положительно коррелирует с механизмом «гиперкомпенсация».

Таким образом, результаты эмпирического исследования уточнили содержание и уровень взаимосвязи самооотношения и поведения и послужили основанием для разработки алгоритма развития позитивности в функциональных элементах самооотношения: самоуважении, аутосимпатии и, особенно, самопонимании. Соответственно, алгоритм предусматривает решение когнитивных, эмоциональных, поведенческих задач.

1) Когнитивные задачи: а) осознание связи самооотношения с личностными установками, сформированными в процессе воспитания и жизненного опыта; б) коррекция не позитивных направленных на себя «установок»; в) практикум по закреплению позитивных установок.

2) Эмоциональные задачи: а) рефлексия посредством самонаблюдения эмоциональных реакций (дневники) и психодиагностических методик, изучающих динамику тревожности, агрессивности, реактивности; б) развитие навыков саморегуляции посредством методов симптоматической коррекции: самовнушение, психомышечный тренинг или дыхательная гимнастика, оперантное научение и т.д.; в) развитие навыков использования стимулов: цвет, звуки, ритм, запахи, вкусовые ощущения и т.д.; г) развитие навыков корректного выражения эмоций посредством юмора, экспрессивных искусств и т.д.; 3) поведенческие задачи: а) выработать навыки «ролевого поведения», используя техники конструктивный спор и деловые игры; б) Выработать умение реализовывать при взаимодействии собственную независимую позицию, используется тренинг уверенности в себе.

Библиографический список.

1. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М., Кнорус, 2010.
2. Петанова Е.И. Коррекция свойств личности - процесс повышения уровня психологического здоровья личности. Труды четвертой Всерос. науч. практ. конф. СПб., Изд-во Политехн. Ун-та, 2009. 519-528 с.
3. Петанова Е.И. Формирование эффективной профессиональной роли преподавателя вуза. В сб. Современные образовательные технологии. / под ред. Н.В.Бордовской Учебное пособие. М., Кнорус, 2010, Гриф НМС. 278-294 с.
4. Петанова Е.И. Особенности самосознания преподавателей высшей школы. Вестник СПбГУ, серия12, выпуск 4, 2010. 99-106 с.
5. Петанова Е.И. Факторы риска нарушений здоровья преподавателей вузов. Труды 6-й Всероссийской научно-практической конференции. СПб, Изд-во Политехн. Ун-та, 2011, 371-373 с.
6. Петанова Е.И. Психология преподавателя. Учебно-методическое пособие. Факультет психологии СПбГУ, 2013. С.60.
7. Петанова Е.И. Психологическое здоровье преподавателей вуза. Учебно-методическое пособие. Факультет психологии СПбГУ, 2014. С.65
8. Петанова Е.И. «Акцентуации характера» как фактор риска развития симптомов «эмоционального выгорания» у будущих преподавателей высшей школы. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста. Сб. статей под ред. академика РАО Н.В.Бордовской СПб.: Изд-во С-Петербург. Ун-та, 2012. - 263 с. (184-196 с.).
9. Петанова Е.И. Самопонимание как ресурс психологического здоровья преподавателя вуза. Материалы пятой Международной научно-практической конференции «Психология человека в условиях здоровья и болезни». Тамбов, 2015, 410 с. (265-270 с.)

УДК 159.99

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ

Поваренков Ю.П.

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

Дунаев Д.А.

директор колледжа информационных технологий УдГУ (Россия, Ижевск)

Баранова Н.А.

к.пед.н., доцент кафедры алгебры и топологии УдГУ (Россия, Ижевск)

В работе рассматривается проблема адаптации абитуриента к обучению в ВУЗе. Для оптимизации данного процесса предлагается использовать интеллектуальные информационные системы, формирующие индивидуальный стиль учебно-профессиональной деятельности.

This paper considers the problem of adaptation to the applicant's university studies. To optimize this process are encouraged to use intelligent information systems that form the individual style of teaching and professional activities.

Ключевые слова

Адаптация, индивидуальный стиль, учебно-профессиональная деятельность, интеллектуальные информационные системы.

Adaptation, individual style, educational and professional activities, intelligent information systems.

Основной проблемой, с которой сталкивается абитуриент, поступивший в ВУЗ, является адаптация вчерашнего школьника к новой для него образовательной среде. В процессе данной адаптации можно выделить следующие этапы:

1) Абитуриент первоначально пытается решать учебные задачи способами и средствами, которые сформировались у него в старшей школе.

2) Он убеждается, в том числе и с помощью преподавателей и своих самооценок, что эти способы не оптимальны, затратны и не позволяют достичь нужных результатов.

3) Возникает адаптационный кризис, который расширяет сознание студента и он понимает, что нужно не решать новые учебные задачи (состояние функционирования), а нужно найти и выработать адекватные средства учебной деятельности (переход в состояние формирования) для решения этих задач.

4) Происходит выработка и формирование учебно-академической деятельности, адекватной специфике новых учебно-познавательных задач.

По нашему мнению, сформированная в конце адаптации, адекватная система учебно-профессиональной деятельности составляет основу индивидуального стиля, включающего в себя: особенности мыслительной деятельности субъекта, позволяющие адекватно анализировать и соотносить объективные условия и требования деятельности, познавательная мотивация и мотивация достижения успеха; самоотношение личности и т.д. Стиль учебно-профессиональной деятельности - это проявление персональных познавательных способностей обучающегося на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации, своеобразие которого, в свою очередь, зависит от особенностей организации индивидуального ментального опыта данного обучающегося, т.е. это учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия индивидуума на требования конкретной учебной ситуации [2]. В свою очередь, индивидуальные способы учебной деятельности вырабатываются под влиянием присущих обучающему познавательных стилей (стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру).

На современном этапе существует возможность моделирования данного процесса с использованием интеллектуальных информационных систем (ИИС). Основной особенностью разрабатываемой нами ИИС является комплексность рассмотрения процесса адаптации в рамках теории профессионального становления личности Ю.П.Поваренкова [1].

Данная система призвана решить следующие задачи:

1) Определение личностных характеристик субъекта труда, т.е. выявление структуры субъективных представлений человека о профессии.

2) Определение требований, предъявляемых профессиональным сообществом, к субъекту труда.

3) Построение целевой функции, определяющей изменение состояния субъекта труда в рамках решаемой задачи (в нашем случае адаптация абитуриента к процессу обучения в ВУЗе).

4) Динамическое построение оптимальной траектории достижения равновесного состояния с определенной долей вероятности (т.е. индивидуального стиля адаптации, индивидуальной образовательной траектории).

В связи с тем, что поставленная проблема является многокритериальной и динамической ИИС должна реализовывать следующие функции: 1) Описание субъекта труда и требований профессионального сообщества. 2) Определение оптимальных критериев профессиональной подготовки. 3) Выбор функции педагогического воздействия на студента. 4) Мониторинг профессионального становления личности. 5) Контроль реализации принятого решения.

ИИС представляет из себя комплекс, включающий в себя: системы тестирования учебных и метапредметных образовательных результатов студента, обучающие системы (электронные учебники, мультимедийные и интерактивные курсы и т.п.), определяющие адекватную систему учебно-профессиональной деятельности, системы моделирования, мониторинга, верификации и формирования индивидуального стиля адаптации.

Использование подобных ИИС позволит сделать процесс адаптации студента более гибким и эффективным, что будет способствовать повышению успеваемости студентов, снижению тревожности, роста самооценки и т.д., а так же приведет к формированию индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности.

Библиографический список.

1. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. - Саратов: СГСЭУ, 2013. - 400 с.
2. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума [Текст] / М. А. Холодная. - М., 2002.

УДК 159.9

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Полецук Ю.А.

к.пс.н., доцент кафедры психологии БГПУ (Беларусь, Минск)

В статье рассматриваются аспекты профессиональной направленности, приводятся эмпирические данные диагностики профессиональной направленности и ценностных ориентаций у студентов-

психологов 1-5 курсов. Указываются пути формирования и развития профессиональной направленности студентов.

The article presents the findings of a study of value orientations and career motivation of psychology students. The author outlines ways of shaping and developing students' career motivation.

Ключевые слова

Профессиональная направленность, ценностные ориентации, развитие профессиональной направленности личности.

Career motivation, value orientations, development of career motivation.

В современных условиях стремительных социально-экономических изменений к выпускнику вуза предъявляются все более высокие требования. Конкурентоспособность молодого специалиста определяется не только профессиональными компетенциями, но и стремлением к росту и развитию. В данном контексте становится актуальным развитие профессиональной направленности личности.

Профессиональная направленность как относительно устойчивое образование личности, входит в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности личности по их достижению [1].

Успешность развития профессиональной направленности зависит от места, которое она занимает в структуре общей направленности личности, от адекватных мотивов, профессиональных потребностей и ценностных ориентаций; большое значение имеет осознанность и обоснованность выбора профессионального пути, сформированность профессиональных представлений [1].

В процессе теоретического и эмпирического изучения профессиональной направленности личности, на основе ее ведущих компонентов, нами были выделены следующие критерии данного феномена: характер мотивов учебно-профессиональной и производственной деятельности обучающихся; доминирующие потребности и потребности, ориентированные на профессиональную деятельность; содержание ценностных ориентаций и профессиональных ценностей; сформированность профессиональных представлений; активность обучающихся по включению в процесс личностного и профессионального развития [1].

Профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, поэтому наиболее актуально ее развитие на этапе обучения профессии.

Изучение профессиональной направленности личности и ее компонентов проводилось в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка. В исследовании приняли участие 109 студентов 1-5 курсов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика. Практическая психология».

Для диагностики профессиональной направленности личности был использован опросник Дж. Голланда, позволяющий выявить профессиональные типы личности.

Данные диагностики профессиональной направленности личности показывают, что у респондентов исследуемой выборки выражены следующие профессиональные типы: социальный (45%), артистический (27%), предприимчивый (10%). Незначительно представлены типы: реалистический (7%), интеллектуальный (6%) и конвенциональный (5%) [2].

Успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия типа личности типу профессиональной среды. Оптимальный вариант, когда профессиональный тип и тип среды совпадают. Профессиональной средой будущих педагогов-психологов является социальная среда, для которой наиболее подходящим является социальный тип, а также артистический, предприимчивый и конвенциональный типы.

Для исследования ценностных ориентаций применялась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности, составляет основу ее отношений к окружающему миру, себе и другим людям.

Для всех студентов исследуемой выборки среди инструментальных ценностей доминирующими оказались ценности личной жизни (ценности здоровья, материальные ценности, ценности личной свободы, активной жизни), которые максимально (то есть более чем на 70%) выражены у студентов второго, третьего и пятого курсов. На втором месте - ценности взаимоотношений (любовь, друзья, семья), которые наиболее полно проявились у студентов третьего курса (70%). Затем следуют ценности профессиональной самореализации, относительно равномерно выраженные с первого по пятый курсы. Ценности личностной самореализации - познание, духовное и физическое совершенствование, продуктивная жизнь - наиболее ярко проявились на четвертом (63%) и пятом курсах (61%).

Среди инструментальных ценностей первые позиции заняли этические ценности у студентов первого и второго курсов, и ценности дела - у обучающихся на третьем и пятом курсах. Для респондентов четвертого курса доминантой оказались индивидуалистические ценности. У респондентов второго и третьего курсов на четвертом месте ценности самоутверждения, на пятом - ценности принятия других.

В целом для исследуемой выборки характерны следующие особенности:

- для студентов реалистичного типа личности наименее значимыми являются инструментальные этические ценности, ценности принятия других ($p \leq 0,05$);
- у представителей социального типа личности (четвертый курс) наименее значимыми становятся инструментальные ценности ($p \leq 0,05$);
- для четверокурсников артистического типа важными представляются терминальные ценности ($p \leq 0,05$), для второкурсников они же - наименее ценные ($p \leq 0,05$).

Изучение взаимосвязи с другими компонентами профессиональной направленности показало, что у студентов четвертого курса инструментальные ценности связаны с мотивом «получение знаний» ($p \leq 0,05$), а терминальные - с мотивом «овладение профессией» ($p \leq 0,05$). Для пятикурсников терминальные ценности связаны с профессиональными намерениями ($p \leq 0,05$). Полученные результаты могут объясняться содержательными характеристиками профессиональных типов личности и спецификой выборки испытуемых. Вместе с тем, эмпирические данные мало противоречивы и создают предпосылки для развития профессиональной направленности и ее компонентов.

В процессе обучения на факультете осуществляется психологическое сопровождение развития профессиональной направленности личности, которое реализуется в двух направлениях - непосредственном и опосредованном.

Непосредственное сопровождение включено в учебный процесс и затрагивает вопросы диагностики компонентов профессиональной направленности и профессионально важных качества личности, профилактику развития «синдрома профессионального выгорания», составление профессионального прогноза, а также рекомендаций по профессиональному и личностному росту обучающихся; психологическое консультирование студентов по проблемам, связанным с личностным и профессиональным развитием, помощь в адаптации первокурсникам.

Опосредованное сопровождение происходит через включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической направленности, например «Психология профессионального самоопределения», «Психология труда», «Тренинг профессионального самосознания», «Психологическая культура личности»; применение активных форм и методов обучения; организацию работы студенческих научно-исследовательских лабораторий, подготовку студентов к участию в научно-практических студенческих конференциях.

В перспективе актуально разработать содержание психологического сопровождения развития профессиональной направленности личности на разных этапах ее онтогенеза.

Библиографический список.

1. Полещук, Ю.А. Динамика направленности учащихся ПТУЗ в условиях психологического сопровождения обучения профессии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.А. Полещук. - Минск, 2001. - 129 с.
2. Полещук, Ю.А. Динамика профессиональной направленности студентов-психологов 1-5 курсов / Ю.А. Полещук, Ю.М. Солодуха // Психология третьего тысячелетия: I Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. - Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2014. - С. 189-192.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ С РОЛЕВОЙ ВИКТИМНОСТЬЮ

Полищук Е.С.

магистрант кафедры педагогической психологии МГППУ (Россия, Москва)

В статье проведен анализ взаимосвязи психологического благополучия с уровнем ролевой виктимности студентов (N=82). Выделены группы аутовиктимных, виктимных, невиктимных студентов и проанализирован уровень психологического благополучия в каждой из подгрупп.

The article provides an analysis of the relationship between psychological wellbeing and the level of role

victimization of students (N=82). The author selected groups of auto victim, victim and non-victim students and performed the analysis of the level of psychological wellbeing in each group.

Ключевые слова

Психологическое благополучие, ролевая виктимность, аутовиктимный, виктимный, невиктимный личностный тип.

Psychological wellbeing, role victimization, auto victimization, auto victim, victim, non-victim personality type.

На сегодняшний день интерес к проблематике психологического благополучия усиливается в связи с бурными трансформационными процессами во всех сферах жизни общества, и образование не является исключением.

Понятие психологического благополучия в зарубежной психологии начали изучать еще в 80-х годах прошлого столетия (Н. Брэдбурн, Э. Динер, Р.М. Райан, Э.Л. Дейси, К.Рифф). Исследуется проблема психологического благополучия и современными отечественными специалистами (И.В. Заусенко, С.А. Водяха, Л.Е. Тарасова, Н.Е. Ширинская, Я.И. Павлоцкая, В.Н. Феофанов и др.). В большинстве работ психологическое благополучие относят к субъективным феноменам, напрямую зависящим от системы внутренних оценок самого носителя переживания. Одним из важнейших параметров, определяющих психологическое благополучие/неблагополучие личности, является виктимное межличностное взаимодействие [2].

Межличностные отношения в студенчестве приобретают первостепенное значение, и от того, как они будут выстраиваться во многом зависит психологическое благополучие юношей и девушек. Однако проблематика психологического благополучия студенческой молодежи через призму виктимного межличностного взаимодействия освещена лишь частично [2], а психологическое благополучие студентов с ролевой виктимностью не исследовалось вовсе.

Можно предположить, что у студентов с разным уровнем ролевой виктимности по-разному проявляются те или иные характеристики психологического благополучия. Для доказательства данного предположения нами было проведено исследование, в котором приняли участие 82 студента, из них 30 юношей и 52 девушки третьих и четвертых курсов обучения высших учебных заведений г. Москвы.

Были использованы следующие методики: 1) Шкала психологического благополучия К.Рифф, адаптированная Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко, 2005; 2) Опросник ролевой виктимности (М.А. Одинцова и Н.П. Радчикова, 2012); 3) Методика «Мир в котором я живу» И.А. Буровихиной, 2013 в адапт. М.А. Одинцовой. Для обработки результатов использовались статистические методы обработки данных в пакете программ SPSS 21.

На основании данных опросника «Тип ролевой виктимности» был проведен кластерный анализ методом k-средних, который позволил выделить три группы студентов: «невиктимные» (N=23), «аутовиктимные» (N=28) и «виктимные» (N=31).

По мнению М.А. Одинцовой, уровень ролевой виктимности зависит от степени проявления в поведении человека игровой и социальной ролей жертвы [2]. Проведенный анализ показал, что у группы «аутовиктимных» студентов доминирует игровая роль как единица анализа добровольных, взаимовыгодных, легко принимаемых членами межличностного взаимодействия ролевых отношений, детерминированных сложным сочетанием разнообразных форм виктимной активности, среди которых демонстративность, инфантильность, манипулятивность, зависимость, некритичность, беспомощность, и др., имеющих в своей основе скрытую мотивацию и гармонично вписывающихся в проигрываемую ситуацию [1].

У «виктимных» студентов преобладающей является социальная роль жертвы, которая рассматривается как единица анализа навязанных отношений, стигматизирующих индивида, способствующих его некоторой изоляции от социальных отношений в силу их болезненности и травматичности [1].

В «невиктимной» группе студентов уровень ролевой виктимности минимальный.

Для определения значимых различий между описанными выше группами был использован дисперсионный анализ, который позволил выявить значимые различия между группами по всем характеристикам ролевой виктимности ($p=0,000$). Далее при помощи критерия Краскела-Уоллеса мы выяснили, что основные характеристики психологического благополучия по-разному проявляются в психологическом портрете студентов разных групп ($p=0,000$).

«Невиктимная» группа продемонстрировала высокие показатели по параметрам: позитивное отношение с окружающими, самопринятие, цели в жизни, осмысленность жизни и личностный рост;

несколько ниже оказались показатели по данным характеристикам у «аутовиктимной» группы и самые низкие у «виктимной». Так же анализ показал, что для студентов «виктимной» и «аутовиктимной» групп чрезвычайно важны сторонние оценки и мнения окружающих о них самих и их поступках.

Так, в результате анализа психологического благополучия студентов с разным уровнем ролевой виктимности были выявлены существенные различия между ними. «Виктимные» студенты недостаточно уверены в себе, недовольны собой и собственной жизнью, они более закрыты от социальных отношений. «Аутовиктимные» способны ставить жизненные цели, но возникают сложности в их достижении. Они недооценивают свои возможности в преодолении жизненных затруднений. «Невиктимные» обладают позитивной самооценкой, оптимистичны, общительны, уверены в своих способностях, всегда открыты новому опыту, легко ставят цели и проявляют активность в их достижении.

При анализе восприятия окружающего мира студентами с разным уровнем ролевой виктимности были выявлены значимые различия между ними. Эмоциональный ($p=0,020$), когнитивный ($p=0,013$) и волевой ($p=0,000$) компоненты образа мира в большей степени развиты у «невиктимных» и «аутовиктимных» студентов. Это говорит о том, что образ мира как отражение внутренних негативных переживаний в большей степени характерен для «виктимной» группы студентов. Так же был проведен сравнительный анализ психологического благополучия, отношения к миру, ролевой виктимности в группах юношей ($N=30$) и девушек ($N=52$).

Анализ продемонстрировал, что игровая роль жертвы в большей степени выражена у студенток ($p=0,001$), что говорит об их склонности к манипулятивным и демонстративным действиям и поступкам. Юноши отличаются самостоятельностью и независимостью от чужого мнения в отличие от девушек ($p=0,000$), которые озабочены оценками и мнением других людей и не всегда способны противостоять социальному давлению. Юношам характерна уверенность и компетентность в повседневных делах, они способны к эффективным действиям в трудных ситуациях.

Итак, проведенное исследование позволило заключить следующее.

1) Выделены три группы студентов с разным уровнем и характером ролевой виктимности: «аутовиктимные», «виктимные» и «невиктимные». «Аутовиктимные» при столкновении с трудностями используют игровую роль жертвы, которая характеризуется демонстративностью, инфантильностью, манипулятивностью, зависимостью и беспомощностью. «Виктимные» студенты, в поведении которых доминирует социальная роль жертвы в некоторой степени стремятся к изоляции от социальных отношений в силу их травматичности, одновременно с этим глубоко переживают свое аутсайдерство.

2) Характеристики психологического благополучия по-разному проявляются в группах студентов с разным уровнем ролевой виктимности. «Виктимные» студенты недостаточно уверены в себе и недовольны своими отношениями с окружающими и собственной жизнью в целом. «Аутовиктимным» характерна способность ставить четкие цели, однако в силу недостаточной уверенности в себе, они часто отказываются от их реализации. «Невиктимные» являются носителями позитивной самооценки, оптимизма, они общительны, уверены в своих способностях, открыты новому опыту, легко ставят цели и проявляют активность в их достижении. Образ мира как отражение внутренних эмоций, чувств, мыслей представлен более оптимистичным и безопасным в группах «невиктимных» и «аутовиктимных» студентов. «Виктимные» студенты чаще других во внешнем мире видят угрозу своему психологическому благополучию.

3) Игровая роль жертвы в большей степени выражена у девушек, которые чрезвычайно озабочены мнением других, часто неспособны противостоять социальному давлению. Юноши отличаются самостоятельностью, уверенностью и компетентностью в повседневных делах, способны к эффективным действиям в трудных ситуациях. В целом юноши выше оценивают уровень своего психологического благополучия, чем девушки.

Таким образом, основой психологического неблагополучия студенческой молодежи может стать ролевое виктимное межличностное взаимодействие.

Библиографический список.

1. Одинцова М.А. Проблема виктимного личностного типа в психологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т.14. № 2-1. С. 73-79.
2. Одинцова М.А. Психологические особенности виктимной личности // Вопросы психологии. 2012. № 3. С. 59-67.
3. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных

УДК 37.015.3:371.12

СВЯЗЬ АГРЕССИИ И СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МУЖЧИН-ПЕДАГОГОВ

Ракицкая А.В.

ст. преп. кафедры общей и социальной психологии ГрГУ (Беларусь, Гродно)

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи личностной, ситуативной агрессии и синдрома эмоционального выгорания у мужчин-педагогов. Синдром эмоционального выгорания и эмоциональное истощение связаны с показателями проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, деперсонализация связана с показателями проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, и агрессивной мотивацией; редукция профессиональных достижений у мужчин имеет значимые связи с показателями агрессивной мотивации, физической и реактивной агрессии.

The article presents the results of an empirical study of the relationship of aggression and burnout in male teachers. Burnout syndrome and emotional exhaustion related to the performance of proactive aggression associated with the manifestation of power, depersonalization is associated with indicators of proactive aggression related to affiliation, and aggressive motivation; the reduction of professional achievements in men has significant relationships with indicators of aggressive motivation, physical and reactive aggression.

Ключевые слова

Агрессивность, агрессивная мотивация, направленность агрессии, враждебность, физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, синдром эмоционального выгорания.

Aggressiveness, aggressive motivation, direction of aggression, hostility, physical aggression, verbal aggression, indirect aggression, emotional burnout syndrome.

В настоящее время изучению синдрома эмоционального выгорания посвящено ряд работ как зарубежных (Х. Фройденберг, К. Маслач, С. Джексон, Э. Пайнс, В. Шауфели, М. Ляйтер, Х. Фишер, К. Чернисс, Дж. Еделвич, Р. Бродский, Д. Этзион), так и отечественных исследователей (Т. В. Форманюк, Т. И. Ронгинская, М. М. Скугаревская, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Гришина, В. Е. Орел, А. А. Рукавишников, Т. В. Большакова, К. С. Милевич, М. В. Борисова, Т. В. Темиров, Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова, В. И. Майстренко, М. А. Буянкина, М. А. Надежина, Е. А. Трухан). В соответствии с моделью К. Маслач и С. Джексон, выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений [6]. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Под редукцией профессиональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [6].

В формировании синдрома эмоционального выгорания играют роль различные факторы, среди которых выделяют социальные, личностные, факторы среды (Л. М. Митина), индивидуальные и организационные (В. Е. Орел), социально-психологические, личностные и профессиональные (Н. Е. Водопьянова). В разного рода авторских классификациях личностные детерминанты занимают важное место. Среди них отмечают локус контроля, выносливость, стиль сопротивления, самооценку, тип поведения А, тревожность, экстраверсию [3]. Агрессивность как фактор, оказывающий влияние на возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания, рассматривалась в единичных работах отечественных исследователей [1].

Согласно современным представлениям, агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных и трудных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих психическую напряженность (Дж. Доллард, Н. Миллер, Л. Берковиц, С. Розенцвейг). Мы, вслед за И. А. Фурмановым, рассматриваем агрессивность как готовность, предрасположенность человека к реализации агрессивной модели поведения [4]. Согласно аффективно-динамической модели, для человека, попавшего в ситуацию депривации или фрустрации, характерно нарастание напряженности, что приводит как к возрастанию активности, увеличению интенсивности внешних реакций с целью удовлетворения потребностей, так и к усилению внутренней активности, а именно к использованию механизмов психологической защиты для уменьшения напряжения. И то, и другое может стимулироваться определенными эмоциями, сопровождающими либо реализацию

потребности, либо ее сдерживание [4].

Мы предполагаем, что педагог, попадая в эмоционально сложную ситуацию, проявляет агрессию, гнев, но не может их адекватно выразить в связи с влиянием социальных и профессиональных факторов, что приводит либо к подавлению и сдерживанию агрессии, возникновению враждебности, либо к открытым агрессивным действиям, что, может приводить к возникновению и развитию синдрома эмоционального выгорания.

Целью нашего исследования явилось выявление связи между показателями агрессии (личностной и ситуативной) и синдрома эмоционального выгорания у мужчин-педагогов. Степень выраженности синдрома эмоционального выгорания и его отдельных компонентов у педагогов диагностировалась при помощи опросника на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н. Е. Водопьяновой [2], позволяющего диагностировать выраженность синдрома эмоционального выгорания, а также его компонентов: эмоционального истощения, деперсонализации, редукции профессиональных достижений.

Для исследования выраженности агрессивности и ее характеристик у педагогов использована шкала измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки [5], позволяющая выявить характер направленности агрессивности, выраженность агрессивной мотивации, общей агрессивности, враждебности, физической, вербальной, косвенной агрессии. Для оценки ситуативной агрессии использовали шкалу реактивной и проактивной агрессии Э. Роланда и Т. Идсье [7].

В исследовании приняли участие 102 педагога (мужчины) с высшим образованием, проходящих курсы повышения квалификации на базе ГрИРО (г. Гродно). Педагогический стаж работы учителей составил от 1 года до 38 лет.

В результате проведенного корреляционного анализа выявлена обратная связь между показателями синдрома эмоционального выгорания и проактивной агрессии, связанной с проявлением власти ($r = -0,2$; $p \leq 0,05$). Установлена статистически значимая связь между показателями эмоционального истощения и проактивной агрессии, связанной с проявлением власти ($r = -0,22$; $p \leq 0,05$). Проведенный корреляционный анализ позволил выявить у педагогов-мужчин статистически значимые связи между показателями деперсонализации и агрессивной мотивации ($r = 0,21$; $p \leq 0,05$). Также показатели деперсонализации статистически значимо связаны с проактивной агрессией, связанной с аффилиацией ($r = 0,3$; $p \leq 0,01$). Проведенный корреляционный анализ позволил установить у мужчин статистически значимые отрицательные связи между показателями редукции профессиональных достижений и агрессивной мотивации ($r = -0,23$; $p \leq 0,05$).

Кроме того показатели редукции профессиональных достижений у мужчин-педагогов связаны с показателями физической агрессии ($r = -0,23$; $p \leq 0,05$). Также нами установлена корреляция между показателями редукции профессиональных достижений и реактивной агрессии ($r = -0,21$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, в результате исследования связи агрессивности и синдрома эмоционального выгорания у мужчин-педагогов получены следующие данные: синдром эмоционального выгорания и эмоциональное истощение связаны с показателями проактивной агрессии, связанной с проявлением власти; деперсонализация связана с показателями проактивной агрессии, связанной с аффилиацией, и агрессивной мотивации; редукция профессиональных достижений имеет значимые связи с показателями агрессивной мотивации, физической и реактивной агрессии.

Библиографический список.

1. Большакова, Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников [Текст] / дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. - М., 2004. - 187 с.
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст]. - СПб. : Питер, 2009. - 336 с.
3. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности [Текст]. - М. : Ин-т психологии РАН, 2005. - 330 с.
4. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция [Текст]. - СПб. : Речь, 2007. - 480 с.
5. Maslach, C. Burned-out. Human Behavior. - 1976. - № 5. - P. 16 - 22.
6. Buss, A. H. An inventory for assessing different kinds of hostility. Journal of Consulting Psycholog. - 1957. - Vol. 21. - P. 343 - 349.
7. Roland, E. Aggression and Bullying. Aggressive Behavior. - 2001. - Vol. 27. - P. 446-462.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ
КАК ДОМИНАНТА УСПЕШНОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сажинова Е.В.

сотрудник психологической службы МВД (Россия, Москва)

В статье рассматривается проблема психологической подготовки, отбора и сопровождения профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов в современных условиях, исходя из ее специфики; особое внимание уделяется проблеме управления человеческими ресурсами с учетом индивидуальных особенностей личности.

In the article the problem of psychological training, selection and support of professional activity of law enforcement officers in modern conditions on the basis of its specificity; the special attention, thus, been given to the problem of human resources management taking into account individual peculiarities of the personality.

Ключевые слова

Психологическая подготовка, адаптация, человеческие ресурсы, психологическое сопровождение, психологический климат, стресс, эмоциональный кризис, профессиональная деформация.

Psychological preparation, adaptation, human resources, psychological support, psychological climate, stress, emotional crisis, professional deformation.

Происходящие сегодня в России фундаментальные преобразования в правовой сфере общества требуют всестороннего исследования психологических механизмов для отбора высокопрофессиональных сотрудников для службы в правоохранительных органах. Кризис правоохранительной системы, характерный для современной России, проблемы защиты социально-экономических и конституционных прав и интересов граждан в случае коррупции и взяточничества, злоупотребления служебным положением, утраты доверия к правоохранительным органам актуализирует не только академический, но и социальный заказ предпринятого нами исследования.

Профессиональная надежность сотрудников правоохранительных органов в период реформ снизилась. Как и все другие люди, они подвержены эмоциональной перегрузке, стрессам, выгоранию. Для преодоления этих и целого ряда других проблем необходима перестройка всей оперативной системы профессиональной психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов, связанной, в том числе, и с формированием позитивного корпоративного имиджа и культуры.

Система такой подготовки в настоящее время столкнулась с рядом проблем, которые требуют своего решения. Отсутствие правовых гарантий и прогресса в решении этих проблем свидетельствуют о необходимости выработки и применения не только нового законодательства, адекватного новым требованиям и условиям, но и применения современных психологических методик.

Органы МВД на сегодняшний день составляют одну из самых крупных профессиональных групп в нашей стране. По данным зарубежных исследователей России принадлежит первое место в мире по количеству сотрудников полиции на 100 тысяч населения. В 2007 году число сотрудников российской полиции превысило количество милиционеров, осуществлявших правопорядок на всей территории СССР. МВД является крупнейшей из силовых структур в РФ, превосходя по своему численному составу даже Вооруженные Силы [2].

Правоохранительная система - это сложное комплексное образование, своего рода особая корпорация, в которой есть своя особая корпоративная культура, носителями которой являются сотрудники всех органов, входящих в систему - Прокуратуры, МВД, ФСБ, МЧС, Минюста, налоговых и таможенных служб, судебных приставов, адвокатуры и др.

Молодой сотрудник, пришедший работать в органы правоохранительной системы, проходит через определенную процедуру организационной социализации и адаптации, в ходе которой он усваивает основные элементы корпоративной культуры. Процесс интеграции сотрудника в систему сугубо индивидуален и зависит от степени сформированности у него корпоративной компетенции.

Входящие в правоохранительную систему органы государственной власти существуют определенное сходство - они подобны друг другу. В основе этого свойства лежат закреплённые законом РФ цели, функции, нормы деятельности органов государственной власти, единые принципы организации деятельности, типовые схемы структуры этих органов, единые требования к профессионально психологической подготовке сотрудников.

В связи с этим отдельным и важным направлением работы психологической службы в правоохранительных органах является психологическое сопровождение сотрудников. Это и профессионально-психологический отбор кандидатов на службу, и оказание помощи новым сотрудникам в период адаптации, и психологическая помощь персоналу, повышение его психологической грамотности, мониторинг социально-психологического климата в коллективе и многое другое [1].

Работа в правоохранительных органах - это постоянное взаимодействие с весьма специфическим человеческим материалом. Поэтому психологическая служба отвечает за то, чтобы все сотрудники, независимо от должности, были эмоционально уравновешены, обладали неким базовым уровнем психологической подготовки.

Чтобы успешно выполнять свои обязанности сотрудник правоохранительных органов должен быть, как минимум, знаком с особенностями поведения правонарушителей (в том числе эмоционально-волевыми, этническими и возрастными), личностными причинами противоправного поведения, тюремной субкультурой, методами профилактики и снятия стресса, разрешения конфликтных ситуаций.

В большинстве правоохранительных учреждений уже имеются кабинеты для групповой психокоррекционной работы с персоналом, психологи проводят разработки по изучению и профилактике социально-психологических явлений, осложняющих оперативную обстановку [2].

В правоохранительных органах основные виды работ характеризуются жесткими условиями непрерывности, вызываемой необходимостью иногда постоянно в течение всей смены находиться с правонарушителями (обеспечивать надзор, проводить воспитательные мероприятия, нести службу на различных объектах, проводить профилактические мероприятия и др.). В результате возникает дефицит времени для отдыха (перерыва), нервно-эмоциональное перенапряжение, повышенное утомление, стрессы. Работа сотрудников правоохранительных органов сопряжена с постоянным риском, что приводит к эмоциональным кризисам и когнитивным диссонансам [3].

Многие авторы в последнее время замечают ряд негативных тенденций в указанной сфере. Так, Н.С. Фурсов, отмечает, что «среди сотрудников первого года службы широкое распространение получает профессиональная деформация, которая выражается в утрате истинного представления о нравственном смысле своей профессии, притуплении чувства профессионального долга, повышении восприимчивости к отрицательным мотивам» [4; С. 3].

Сотрудники правоохранительных органов в своей профессиональной деятельности призваны способствовать адаптации граждан к соблюдению нравственно-правовых норм, установленных в обществе. Отсюда вытекает необходимость высоких требований к нравственному облику сотрудников, к их способности вникать в нравственный смысл правоохранительной деятельности. В своей профессиональной деятельности сотрудники зачастую вынуждены находиться как бы между добром и злом, но своим правоохранительным предназначением они должны препятствовать проникновению зла в жизнь людей, улавливать всевозможные проявления маскируемой фальши и преступных мотивов.

Таким образом, по нашему глубокому убеждению, одним из важнейших и приоритетных факторов реформирования системы правоохранительных органов на сегодняшний день является квалифицированная профессиональная психологическая подготовка сотрудников. Она должна осуществляться исходя из наработок отечественной и зарубежной психологии, тщательного анализа личности сотрудников с применением надежных и апробированных психодиагностических методик [1].

Правоохранительная система - это сложное явление, включающее в себя единство и согласованность, а также экономический, политический, социальный, правовой, организационный, кадровый, ментальный и другие аспекты, которые отражают ее многогранность как сферы профессиональной деятельности. Правоохранительную систему должна заполнять особая категория людей, социально-профессиональная группа, специально подготовленная для этой цели и наделенная особыми полномочиями, правами и ответственностью.

Весьма эффективными механизмами управления правоохранительной системой со стороны государства и общества являются способы подбора новых сотрудников и сама система их психологической адаптации в органах.

Библиографический список.

1. Морозов А.В., Потемкин В.К. Профессиональное распознавание и оценка личности. - СПб: Центр подготовки персонала ФНС России, 2008. - 448 с.

2. Морозов А.В., Сажина Е.В. Психологическое сопровождение и обеспечение сотрудников оперативно-служебной деятельности // Психология в экономике и управлении. - 2014. - № 1. - С. 59-62.
3. Фестингер Л. Когнитивный диссонанс. - СПб., 2000.
4. Фурсов Н.С. Организация и правовые основы деятельности учебных центров ФСИН России. - Автореф. дис. ...канд. юрид.наук. - Рязань, 2005.

УДК 159.96

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ДИНАМИКИ НАПРАВЛЕННОСТИ РЕФЛЕКСИИ В КРИЗИСАХ ОНТОГЕНЕЗА КАРЬЕРЫ

Саковская О.Н.

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

В статье обсуждается роль и место рефлексивных механизмов в процессе переживания кризиса профессионального развития. На основе результатов феноменологического и эмпирического исследований обосновывается положение о том, что направленность рефлексии является косвенным критерием диагностики кризисных переживаний.

The article discusses the role and place of reflexive mechanisms in the experiences of the crisis of professional development. On the basis of the phenomenological and empirical research substantiates the proposition that the focus of reflection is an indirect criterion of crisis experiences diagnostics.

Ключевые слова

Нормативный кризис личности; кризис профессионального развития; направленность рефлексии.
Normative personality crisis; crisis of professional development; orientation of reflection.

Для многих людей взрослые периоды жизни - это периоды максимальной самореализации в профессиональной и трудовой деятельности. Если сравнивать периодизации различных авторов, анализирующих взрослые периоды жизни человека, то главным критерием перехода от одной стадии к другой выступает готовность человека переосмысливать свою жизнь и профессиональную деятельность, связанную с перестройкой системы ценностей. Именно поэтому изменения в профессиональной жизни нередко сопровождаются кризисными переживаниями.

Основываясь на концепции профессионального становления личности, кризисы можно определить, как резкие изменения вектора ее профессионального развития. Непродолжительные по времени, они наиболее ярко проявляются при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Кризисы протекают, как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако происходящая перестройка смысловых структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, коррекция и ревизия социально-профессиональной позиции подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях - к смене профессии. [3]:

Кризисные явления нередко сопровождаются нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощностью. Иногда наблюдаются кризисные явления при уровне профессиональной компетентности, более высоком, чем требуется для выполнения нормативной работы. Как следствие, возникает состояние профессиональной апатии и пассивности.

Все чаще исследователями подчеркивается, что в кризисные периоды жизни личности активизируется рефлексия [2], которая является предпосылкой для целенаправленного изменения себя и перехода на новый, более высокий, уровень развития. Данные факты подчеркивают актуальность исследования рефлексивных механизмов переживания кризиса. Поскольку рефлексивность рассматривается как базовый регулятивный компонент психики [1], то есть основания предполагать, что направленность рефлексии в кризисе профессионального развития будет отражать характер течения переживаний и, следовательно, меняться.

Данные факты обусловили специфику нашего исследования, а именно изучение динамики направленности рефлексии в кризисе профессионального развития. Таким образом, **объектом** нашего исследования стал кризис профессионального развития, **предметом** - направленность рефлексии в кризисе профессионального развития.

Гипотеза исследования - существует специфика направленности рефлексии в кризисе

профессионального развития.

Для проверки выдвинутой гипотезы были проведены следующие диагностические методики:

- 1) Методика оценки уровня рефлексивности личности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой.
- 2) Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.
- 3) Структурированное интервью, которое составлялось с учетом признаков, характерных для профессионального кризиса.

В исследовании приняли участие 140 человек: 66 мужчин и 74 женщины, работники различных профессий.

Исследование проходило в несколько этапов:

1) Формирование выборки по критерию «общий уровень рефлексивности». В дальнейшей части исследования принимали участие респонденты со средним уровнем рефлексивности, т. к. на среднем уровне рефлексивности актуализируется максимальное количество адаптивных стратегий [1].

2) С участниками исследования проводилось структурированное интервью, для предварительной диагностики наличия кризисных переживаний. По результатам интервью выделились две подгруппы: люди «в кризисе» и люди «не в кризисе».

3) На третьем этапе определялась ведущая направленность рефлексии внутри каждой подгруппы респондентов.

При сравнении выраженности направленности рефлексии у обеих групп респондентов (в кризисе и вне кризиса) были получены следующие результаты. Различия между уровнем выраженности рефлексии будущей деятельности у людей, находящихся в профессиональном кризисе и не находящихся в нем, лежат в зоне значимости, где $U_{кр.} = 48$, на уровне вероятности ($p < 0,01$). Уровень выраженности рефлексии будущей деятельности уменьшается в кризисе профессионального развития. Это объясняется тем, что человек, не переживающий кризис, может быть ориентирован на будущее, строить планы, видеть дальнейшие перспективы своей профессиональной деятельности, а кризис - это некоторая стагнация профессионального развития, остановка, когда человек перестает видеть смысл того, что он делает, начинает погружаться в прошлое. В этот период он рассматривает предпосылки, мотивы, причины происшедшего, прошедшие этапы и результаты, возможные ошибки, начинает задумываться над тем, действительно ли он занимается делом всей своей жизни.

Данные доводы подтверждаются и значимыми различиями в выраженности ретроспективной направленности. Различия между уровнем ретроспективной направленности рефлексии у людей, находящихся в кризисе профессионального развития и не проживающих данный кризис, находятся в зоне высокой значимости, где $U_{кр.} = 27,5$, на уровне значимости ($p < 0,001$). Сдвиг в сторону ретроспективной направленности рефлексии в кризисе профессиональной карьеры проявляется через анализ прошедших событий, разворачивается стратегия актуализации фрагментов прошлого опыта и их оценка с точки зрения возможности использования в актуальной ситуации. Люди начинают искать в прошлом причины наступления кризиса, однако это не приносит желаемых результатов, состояние ухудшается. В результате математической обработки различия по шкале саморефлексии у людей, находящихся в кризисе профессионального роста и не находящихся в нем, попали в область неопределенности, т. е. значимы на уровне тенденции, где $U_{кр.} = 70$ (чем меньше значение U , тем достоверность различий выше), на уровне значимости ($p < 0,05$). У группы людей, не находящихся в профессиональном кризисе, уровень выраженности саморефлексии ниже, чем у людей, находящихся в данном кризисе. Увеличение выраженности саморефлексии в период переживания кризиса профессионального роста связано с тем, что человек пытается анализировать свои поступки, профессиональную деятельность, становится более замкнутым для окружающих, пытается понять, что сам может сделать для того, чтобы его карьера стала успешной. Было обнаружено, что в кризисе профессионального развития наблюдается значимое понижение выраженности рефлексии будущей деятельности. Когда человек не переживает кризис, он ориентирован на будущее, строит планы, видит дальнейшие перспективы своей профессиональной деятельности [4; 5].

В ходе проведения корреляционного анализа было установлено, что в профессиональном кризисе наблюдается появление большего количества корреляционных взаимосвязей между различными формами рефлексии, чем в некризисный период. Подтвердилась гипотеза об изменении направленности рефлексии внутри и вне проживания кризиса профессионального развития, а именно на этапе кризиса рефлексия направлена в настоящее, а направленность рефлексии в будущее резко уменьшается по сравнению с некризисным состоянием, уровень выраженности рефлексии будущей деятельности на этапе кризиса понижается.

Библиографический список.

1. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. 352 с.
2. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.: ИП РАН, 2002. 348 с.
3. Ниемеля П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Психология развития: хрестоматия / под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 420-426.
4. Саковская О. Н. Направленность рефлексии в кризисе профессионального развития // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. 2011. № 3. С. 114-117.
5. Саковская О.Н. Закономерности динамики и направленности рефлексии в разных типах жизненных кризисов. [Текст] диссертация кандидата психологических наук, Ярославль. ЯрГУ. 2012, 223 с.

УДК 159.99

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРУДА ПЕРСОНАЛА ТОРГОВЫХ ТОЧЕК

Самаль Е.В.

к.п.с.н., доцент кафедры теории права, управления и психологии
Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Манух Ю.В.

Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

В статье отражены результаты исследования социально-психологической совместимости и эффективности труда персонала торговых точек. Их анализ позволяет утверждать, что эффективность трудового коллектива зависит от многих факторов, в том числе от психологического климата в коллективе и межличностных отношений. Социально-психологическая совместимость персонала играет важную роль в сплоченности и эффективности деятельности торговых точек.

Results of research of social and psychological compatibility and efficiency of work of the personnel of outlets are reflected in article. Their analysis allows claiming that efficiency of labor collective depends on many factors, including on psychological climate in collective and the interpersonal relations. Social and psychological compatibility of the personnel plays an important role in unity and efficiency of activity of outlets.

Ключевые слова

Психологический климат, социально-психологическая совместимость, эффективность труда, удовлетворенность трудом, персонал торговой точки.

Psychological climate, social and psychological compatibility, efficiency of work, satisfaction with work, outlet personnel.

Психологический климат - это состояние межличностных и групповых связей в коллективе, отражающее деловой настрой, трудовую мотивацию и степень социального оптимизма персонала организации. Нормальная атмосфера этих отношений позволяет каждому работнику чувствовать себя частицей коллектива, обеспечивает его интерес к совместной работе, побуждает к справедливой оценке достижений и неудач как собственных, так и коллег, организации в целом. Психологический климат является комплексной психологической характеристикой, отражающей состояние взаимоотношений и степень удовлетворенности персонала различными факторами жизнедеятельности коллектива.

Во многом психологический климат в коллективе обусловлен социально-психологической совместимостью его сотрудников. Социально-психологическая совместимость определяется как способность членов группы (коллектива) к совместной деятельности, основанная на их оптимальном сочетании [2]. Одним из перспективных методологических оснований современного понимания психологической совместимости является представление о ней как о системно-структурном феномене. Такой подход предполагает выявление иерархии индивидуально-психологических характеристик субъектов, определяющих характер их межличностного взаимодействия (А.А. Бодалев, В.В. Бойко, Ю.А. Коломейцев, Н.Н. Обозов, В.Н. Панферов, А.А. Свенцицкий, Н.И. Шевандрин и др.). Анализ проведенных исследований показывает, что психологическая совместимость может быть обусловлена как сходством каких-либо характеристик членов группы, так и различием их. Поэтому при комплектовании групп для целей той или иной деятельности необходимо учитывать не только индивидуальные психологические качества каждого человека, но и

возможные эффекты, вызванные соединением данных людей. Целью является взаимодополняемость людей в условиях совместной деятельности, так, чтобы данная группа представляла собой определенную целостность [1].

Под социально-психологической совместимостью персонала торговых точек в группе компаний FASHION HOUSE, которых мы исследовали, рассматривается не только оптимальное сочетание типов поведения сотрудников в рабочих группах, особенностей их межличностных отношений, но и соотношение их мотивационных установок в работе, а также степень удовлетворенности качеством и условиями труда, что в свою очередь повышает результативность (эффективность) торговой точки, т.е. уровень продаж.

Нами было проведено исследование, целью которого явилось выявление особенностей социально-психологической совместимости и эффективности труда персонала торговых точек. В ходе исследования важно было проверить, во-первых, существуют ли различия в компонентах социально-психологической совместимости, удовлетворенности трудом и результативности (уровне продаж) у персонала разных торговых точек; во-вторых, существуют ли особенности взаимосвязи между удовлетворенностью трудом, мотивацией и характером межличностных отношений у персонала разных торговых точек. С этой целью были отобраны 60 представителей в возрасте 19-45 лет из 6 наиболее крупных и эффективных в плане продаж торговых точек группы компаний FASHION HOUSE (сеть магазинов брендовой одежды). В качестве основных методик исследования выступили опросник межличностных отношений (А.А.Рукавишников), опросник «Интегральная удовлетворенность трудом» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), методика «Оценка основных мотивов личности» (С.В. Соловьев).

Используя сравнительный анализ, мы выявили различия в удовлетворенности трудом, мотивации и особенностях взаимодействия и общения у персонала каждой торговой точки, а также ее эффективность в соотношении с остальными торговыми точками. И соотнесли эти показатели с расчетом коэффициента совместимости между сотрудниками торговой точки.

Следует сказать, что ключевыми показателями эффективности в сети торговых точек группы компаний FASHION HOUSE являются: товарооборот, количество продаж в чеке, трафик, количество проданных единиц, трансформация (это соотношение посетителей и покупателей, сколько посетителей стало покупателями). На уровень продаж влияет: наличие актуального товара; расположение магазина; цена товара; предложение акций и скидок покупателям; уровень квалификации обслуживающего персонала; внешний вид магазина; наличие постоянных клиентов. Совместимость персонала также влияет на эффективность торговых точек. Но следует иметь в виду, что совместимость персонала рассматривается в данном виде профессиональной деятельности не только как налаженные межличностные отношения персонала друг с другом и с клиентами, но и четкая слаженность и ответственность в выполнении рабочих инструкций по правильности обслуживания клиентов и поведению продавца в торговом зале (например: не злоупотреблять общением друг с другом в ущерб общению с клиентом и выявлению его потребностей; быть внимательными и не отвлекаться от торгового зала, дабы избежать краж и другого ущерба и т.п.).

Полученные результаты показали следующее. Уровень продаж, а соответственно и эффективность, торговой точки ниже, если у ее персонала преобладает в работе мотив зарабатывания денег, потребность в зависимости, ожидании контроля и руководства со стороны окружающих, в частности администратора, нежелание брать на себя ответственность. Таким образом, возникает некоторая несогласованность: есть желание зарабатывать много денег, но при этом есть и нежелание быть самостоятельными и брать ответственность на себя за результаты своего труда. Такая же картина наблюдается, если у персонала преобладает потребность в близких отношениях с коллегами и другими людьми, стремление проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства. Если персонал торговой точки замотивирован на тесные взаимоотношения и общение друг с другом, но от этого начинает страдать уровень продаж. Когда продавец больше заинтересован в общении с коллегой, а не с покупателем, продажи падают, постоянных клиентов становится все меньше и меньше.

Уровень продаж у торговых точек выше, если персонал больше нацелен не на зарабатывание денег, а на качественное выполнение своей работы, они осторожны и избирательности в установлении близких чувственных отношений, стремятся контролировать ситуацию и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений в сложных ситуациях взаимодействия с клиентами. Посчитанные индексы совместимости позволили утверждать, что у персонала эффективных торговых точек наблюдается групповая интеграция, но при условии высокой совместимости их деловых интересов и умеренной совместимости интимно-личностных. У неэффективных торговых точек наблюдается тенденция к распаду группы даже при высоком уровне

ориентации на тесные и дружеские взаимоотношения с коллегами. Как мы видим, совместимость в мотивации у персонала в большей степени повышает уровень продаж, чем совместимость в межличностных отношениях.

Выявленные корреляционные взаимосвязи показали, что чем активнее сотрудники стремятся к независимости, принятию на себя ответственности, тем ярче проявляется мотив к творчеству, к переменам. Чем выше стремление персонала быть в близких отношениях друг с другом и другими людьми, проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства, тем выше выраженность мотива зарабатывания денег, но ниже стремление к власти, эмоциональному воздействию на других и конкуренции. Активное стремление принадлежать к различным группам, как можно чаще находиться среди людей и устанавливать дружеские отношения в коллективе, снижает творческий подход к работе, применение новых методов и технологий в обслуживании клиентов. Дружеское расположение со стороны коллег повышает стремление к неформальным отношениям, бесконфликтной и доброжелательной атмосфере внутри трудового коллектива, но снижает уровень продаж. Мотивация же к продуктивной работе будет повышаться только в случае тщательного внешнего контроля со стороны администратора, наличия доброжелательных отношений внутри коллектива, принятия персоналом друг друга.

Таким образом, проведенное нами исследование свидетельствует о том, что эффективность трудового коллектива зависит от многих факторов, в том числе от психологического климата в коллективе и межличностных отношений, чем они лучше, тем выше эффективность. Сплоченность и мотивационная совместимость играет важную роль в эффективности деятельности торговых точек. Также этому будут способствовать и определенные действия со стороны администрации: система бонусов, социальный пакет (оплата фитнеса, питания и т.д.), наличие корпоративных форумов (развитая система коммуникаций между сотрудниками), система обучения и наставничества, проведение различных тренингов для персонала с целью повышения их компетенции и сплоченности.

Библиографический список.

1. Бойко, В.В., Социально-психологический климат коллектива и личность [Текст] / В.В.Бойко, А.Г.Ковалев, В.Н.Панферов. - М.: Мысль, 1983. - 196 с.
2. Психология и работа [Текст] / под ред. Д.Я. Шульца, С.Э. Шульца. - 8-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 560 с.

УДК 159.99

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ «ЭМПАТИЯ» И «ТРЕВОЖНОСТЬ» НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Самаль Е.В.

к.пс.н., доцент кафедры теории права, управления и психологии
Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Плешко Е.О.

магистрант по направлению подготовки «Психология»
Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

В статье поднимается проблема профессионального выгорания медицинских работников. На примере врачей предпринята попытка доказать влияние факторов эмпатии и тревожности на профессиональное выгорание медицинского работника. Однако полученные результаты подтвердили влияние на компоненты профессионального выгорания врачей только эмпатии.

In article the problem of professional burning out of health workers rises. On the example of doctors an attempt to prove influence of factors of empathy and uneasiness on professional burning out of the health worker is made. However the received results confirmed influence on components of professional burning out of doctors only of empathy.

Ключевые слова

Эмпатия, тревожность, профессиональное выгорание, медицинские работники.
Empathy, uneasiness, professional burning out, health workers.

Впервые феноменом «психическое выгорание» заинтересовались американские психологи в 1970-е гг., и в настоящее время ими накоплен обширнейший эмпирический и теоретический материал по данной теме. В отечественной науке изучением данной проблемы стали заниматься сравнительно

недавно, и также имеется богатейший материал в этой области исследования. Это исследования В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой, В.Н. Дружинина, В.Е. Орла, Е.С. Старченковой и др. Значительное внимание привлекает вопрос о профессиональном выгорании тех специалистов, чья работа непосредственно связана с людьми. У таких специалистов наиболее часто наблюдаются психологические и физиологические реакции на круг ситуаций в трудовой деятельности. Эти реакции являются проявлением феномена профессионального выгорания. С полным основанием к категории лиц, наиболее подверженных стрессам можно отнести врачей.

Социальная и экономическая «цена» профессионального выгорания медицинских работников очень высока. Например, в Англии 40% всех случаев нетрудоспособности у врачей связаны с профессиональным выгоранием. У врачей часто отмечается высокий уровень тревоги и клинически выраженная депрессия, нередко даже более выраженная, чем у их пациентов. Обследованные врачи часто отмечали хроническую усталость, различные мышечные и головные боли, обострение соматических заболеваний, различные нарушения сна, проявления раздражительности и агрессии в отношениях с пациентами. Аналогичные нарушения выявлены у российских врачей-стоматологов. У врачей клиник выявлен высокий уровень проявлений острых стрессовых состояний в виде тревоги, астении и нарушений сна [3]. У врачей, работающих в поликлиниках, обнаружено нарастание профессиональных и личностных деформаций, использование неадекватных форм купирования стресса (интенсивное курение, употребление алкоголя, демонстрация враждебности в поведении). Это неблагоприятно отражается на эффективности и качестве медицинской помощи, а также на состоянии здоровья самих врачей [1]. Поэтому в нашем исследовании важно было установить степень влияния эмпатии и тревожности на возникновение синдрома профессионального выгорания у медицинских работников (на примере врачей).

По мнению К. Роджерса, эмпатия представляет собой необходимое качество, или способность, для установления «помогающих» отношений при общении с пациентом. Практикующие врачи часто отмечают, что отсутствие эмпатийных отношений с пациентами приводит к резкому уменьшению количества обращений. Эмпатия как способность индивида проникать в состояние другого человека с помощью воображения и интуиции способствует сбалансированности межличностных отношений [2]. Развитая эмпатия — это ключ к успеху во всех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению и понимания его переживаний. Изучение взаимосвязи эмпатии и выгорания у специалистов различных социальных профессий, свидетельствует, что способность вчувствования и сопереживания выступает в качестве некоторого буфера, препятствующего выгоранию. Х.Дж. Фройденберг среди прочих личностных особенностей, способствующих эмоциональному выгоранию, также выделял эмпатию.

Среди других характерных особенностей наиболее тесные связи с выгоранием имеет тревожность личности. В структуре тревожности выделяют две составляющие - личностную тревожность как черту характера, определяющую готовность к тревожным реакциям, связанную с невротизмом и внушаемостью и ситуационную тревожность, входящую в структуру психического состояния в каждый конкретный момент времени. К проявлениям личностной тревожности относятся эмоционально-стрессовые реакции в отношениях с окружающими. Стойкая тревожность является источником постоянного стресса для человека, приводит к стрессовым отношениям к жизни в целом. Изучению влияния комплекса факторов, включающих санитарно-гигиенические, эргономические, социальные, психофизиологические, на деятельность врачей различных специальностей посвящено немало работ [4]. Данные о выраженности личностной и реактивной тревожности у врачей базовых специальностей единичны и зачастую противоречивы.

Поэтому целью нашего исследования было выявление влияния факторов «эмпатия» и «тревожность» на компоненты профессионального выгорания и у врачей-мужчин и врачей-женщин при помощи однофакторного дисперсионного анализа ANOVA. В исследовании приняли участие 60 человек практикующих врачей обоего пола с разным стажем работы по специальности Учреждения здравоохранения «Минская областная детская клиническая больница». В качестве основных методик исследования выступили методика диагностики «Профессионального выгорания» в адаптации Н.Е. Водопьяновой согласно трехкомпонентной модели данного синдрома, методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа по всей выборке испытуемых показали, что фактор «тревожность», представленный параметрами реактивная и личностная тревожность не оказывает влияния на компоненты профессионального выгорания у врачей. Но фактор «эмпатия» оказывает влияние на компоненты профессионального выгорания у врачей. В частности, такой

компонент эмпатии как «Идентификация в эмпатии» влияет на компонент профессионального выгорания «Редукция персональных достижений» ($F=3,054$ при $p=0,012$). Это может свидетельствовать о том, что чрезмерная вовлеченность врача в переживания пациента, частая постановка себя на его место, вызывает у врача тенденцию к отрицательному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и возможностей в правильности лечения пациента, т.е. негативизм относительно служебных достоинств и возможностей. Также существует тенденция к влиянию фактора «Установки, способствующие эмпатии» на такие параметры профессионального выгорания, как «Эмоциональное истощение» ($F=2,10$ при $p=0,068$) и «Эмоциональное выгорание» ($F=2,032$ при $p=0,077$). Мы можем предполагать, что если врач старается не пренебрегать личными контактами с пациентами, считает уместным проявлять внимание к их личности, с заботой относиться к их переживаниям и проблемам, то он достаточно скоро начинает эмоционально истощаться. Постепенно появляется сниженный эмоциональный фон, равнодушие или эмоциональное перенасыщение специалиста. И как следствие, наступает профессиональное выгорание.

Также нами был использован однофакторный дисперсионный анализ и в отношении факторов «пол», «возраст» и «стаж». Анализ полученных результатов показывает, что фактор «возраст» не оказывает влияние на компоненты профессионального выгорания у врачей, а факторы «пол» и «стаж» оказывают. Так, фактор «пол» оказывает влияние на такой компонент профессионального выгорания, как «Редукция персональных достижений» ($F=7,23$ при $p=0,009$). Мужчины и женщины могут испытывать ограничение своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, снятие с себя ответственности и перекладывания ее на других. Полученные результаты подтверждают результаты сравнительного анализа, которые позволяют утверждать, что по всей выборке врачей, именно женщины-врачи больше склонны к редукции собственных персональных достижений. То есть у женщин-врачей проявляется тенденция к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизм относительно служебных достоинств и возможностей.

Что же касается фактора «стаж», то он оказывает влияние на такой компонент профессионального выгорания, как «Деперсонализация» ($F=7,32$ при $p=0,0089$). Полученный результат свидетельствует о том, что на деформацию отношений врача с пациентами может оказывать влияние количество лет работы по специальности (в одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих, в других — усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к пациентам и др.).

Таким образом, гипотеза исследования о том, что эмпатия и тревожность оказывают влияние на возникновение синдрома профессионального выгорания у врачей, подтвердилась частично. Фактор «тревожность» не оказывает влияния на компоненты профессионального выгорания врачей как в целом по выборке, так и с учетом стажа профессиональной деятельности. Фактор «эмпатия» оказывает влияние на компоненты профессионального выгорания врачей.

Библиографический список.

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях [Текст] / Н.Е. Водопьянова // Психическое здоровье / Под ред. Г.С. Никифорова - СПб.: изд-во СПбГУ, 2000. - 71 с.
2. Роджерс, К. Эмпатия [Текст] / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты / под редакцией В.К. Виллонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: МГУ, 1984. - С. 235-237.
3. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. - 2002. - № 3. - С. 85-95.
4. Сиденко, А.Т. Методические подходы к обоснованию категории тяжести труда врачей [Текст] / А.Т. Сиденко, С.Ф. Секржицкая, Е. В. Бельская и др. // Здравоохранение. - 1997. - №11. - С 23 - 27.

УДК 159.923.2

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРДЕТЕРМИНАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГОВ

Сапего Е.И.

асп. кафедры психологии факультета философии и социальных наук БГУ (Беларусь, Минск)

Исследуется проблема профессиональной деформации личности педагогов. Обозначены и раскрыты психологические интердетерминанты формирования деформаций (личностные характеристики педагогов, уровень их культуры, состояние образовательной среды и разнообразие сфер активности).

С целью профилактики феномена предложена модель экокультурной диалогической среды учреждения образования, выделены ее структурные компоненты и обоснована значимость модели. Problem of professional deformation of personality of teachers is investigated. Psychological interdeterminant of formation of deformations (personal characteristics of teachers, level of their culture, condition of educational environment and variety of spheres of activity) are designated. For the purpose of prevention of phenomenon the model of ecocultural dialogical environment of institute of education is offered, its structural components are allocated and importance of model is proved.

Ключевые слова

Профессиональные деформации педагогов, психологические интердетерминанты, экокультурная диалогическая среда, учреждение образования.

Professional deformations of teachers, psychological interdeterminant, ecocultural dialogical environment, institute of education.

Профессиональная сфера жизнедеятельности человека задает направление развития его личности, отрицательным полюсом которого является профессиональная деформация, когда стиль деятельности, мышления и взаимодействия закрепляются, чрезмерно акцентируются и отражаются на активности личности вне трудовой деятельности [2; 3].

В силу своих особенностей (большая временная и информационная нагрузка; постоянное общение с учениками, родителями и администрацией учреждения; необходимость регулярного повторения цикла излагаемого материала) педагогическая профессия несет в себе большую вероятность развития профессиональных деформаций.

Можно выделить типичные элементы деформаций педагогов [2; С. 106-108]: **авторитарность** - стремление педагога максимально подчинить окружающих, подавление инициативы учеников; **ригидность** - затрудненность в изменении устоявшейся программы деятельности; **ролевой экспансионизм** - преувеличение роли преподаваемого предмета, когда работа начинает занимать в жизни педагога главное место; **педагогическая индифферентность** - эмоциональная отчужденность, низкий уровень эмпатии к ученикам.

По утверждению А.К. Марковой, изначально неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности и поведении педагога. При повторении неблагоприятных ситуаций, эти изменения могут накапливаться в личности педагога, приводя к ее трансформации, что проявляется уже в повседневном поведении и общении [3].

Поэтому влияние окружающих, в первую очередь, организационных факторов на развитие деформаций у педагогов оказывается весьма значительным. Такими средовыми факторами могут выступать: неблагоприятный социально-психологический климат; неудовлетворенность трудом и условиями труда; незначительный уровень или отсутствие социальной поддержки; невысокий уровень ответственности и информированности педагогов; авторитарный стиль управления руководителя.

Согласно теории А. Бандуры, обосновавшим явление реципрокного детерминизма, поведение, личностные характеристики и факторы окружающей среды взаимодействуют между собой как зависимые детерминанты [1; С. 23-26].

Подход, предложенный В.А. Янчуком, и основанный на принципе социокультурного интердетерминизма, подчеркивает аспект взаимодействия личности, активности и ее ситуативного контекста, проявляющейся в том, что любое изменение в одном из них приводит к изменению в двух других [6]. Социокультурная интердетерминированность выражается в признании взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования изучаемого феномена.

Под *психологическими интердетерминантами* следует понимать совокупность факторов, оказывающих взаимовлияние на уровень развития профессиональных деформаций (рисунок 1): личность педагога и его индивидуальные характеристики; уровень общей и психологической культуры; состояние образовательной среды и ее основных компонентов; наличие у педагогов разнообразных сфер активности (семейная, досуговая, общественная, материальная, спортивная, туристическая).

Психологическую культуру О.И. Мотков представляет как высокое качество самоорганизации и саморегуляции жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношений личности к себе, к близким и дальним людям, к живой и неживой природе, к миру в целом [4]. Поэтому культуру педагога могут составлять: осуществление самопознания, самоанализа и саморазвития своих личностных и поведенческих особенностей; высокий уровень

саморегуляции эмоций, действий и мыслей; конструктивное общение с людьми; наличие гармонизирующего творчества.

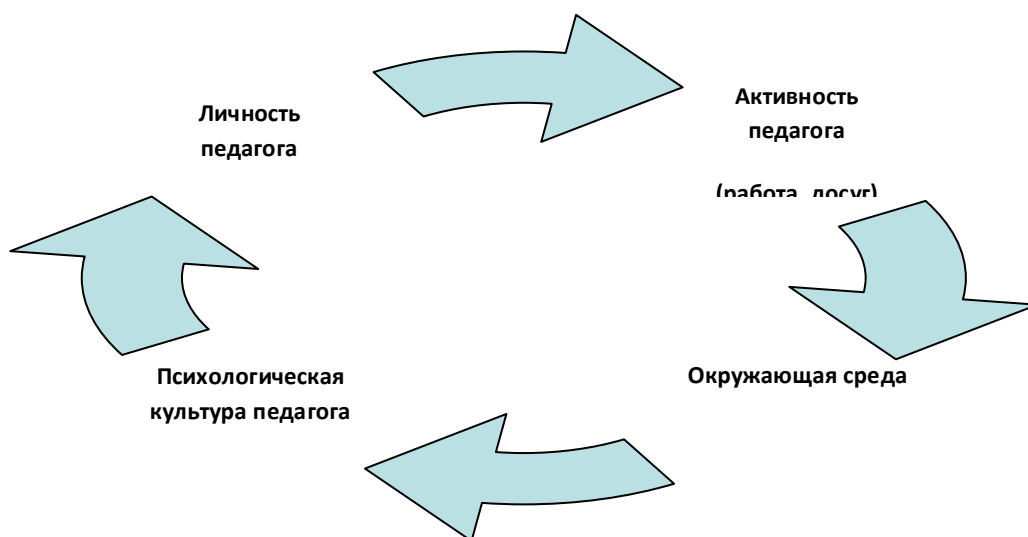


Рисунок 1. Механизм взаимообусловленности психологических интердетерминант

Возникает необходимость и пересмотра состояния образовательной среды, приведение ее в соответствие с личностным развитием и природой психологического мира педагога. То есть потребность в формировании экокультурной диалогической среды, предназначение которой, по мнению В.А. Янчука, заключается в создании оптимальных условий для формирования сообщества профессионалов, способного к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и природным миром [5; С. 69-70].

Можно дать операциональное определение *экокультурной диалогической среды* - это образовательная среда с благоприятным антидеформирующим личностно-психологическим климатом, включающая педагогов, удовлетворенных своим трудом, обладающих способностью сохранять приемлемую дистанцию по отношению к работе, оставаясь в то же время информированными и ответственными за происходящее в коллективе; среда педагогов, обладающих открытостью и диалогичностью в межличностной коммуникации, имеющих влияние на процесс принятия и реализации основных решений по актуальным вопросам деятельности учреждения.

Модель экокультурной диалогической среды представлена в виде структуры, состоящей из основных компонентов: 1) благоприятный социально-психологический климат, включающий наличие позитивной атмосферы, справедливости, толерантности и сотрудничества; 2) удовлетворенность трудом и его условиями; 3) наличие социальной поддержки; 4) ответственность и информированность педагогов; 5) открытый тип организационной культуры в учреждении; 6) демократический, стиль управления коллективом.

В случае соответствия образовательной среды указанным компонентам, такая экокультурная диалогическая среда будет являться своего рода буфером для появления и развития профессиональных деформаций. Разработанный В.А. Янчуком социокультурно-интердетерминистский диалогический подход наиболее полно отражает характер возникновения деформаций педагогов, показывая взаимозависимость психологических интердетерминант в формировании феномена вследствие взаимообусловленности ситуативной, средовой, личностной, поведенческой и активностной детерминант.

Таким образом, психологическое влияние на педагогов образовательной среды является значительным и отражается на личности и поведении педагогов в зависимости от различных компонентов данной среды. С помощью описанной модели экокультурной диалогической среды учреждения образования и способствования формированию ее основных компонентов создаются условия для развития соответствующих социокультурных предпосылок с целью осуществления профилактики и преодоления профессиональных деформаций личности педагогов.

Библиографический список.

1. Бандура, А. Теория социального научения [Текст] / А. Бандура; СПб.: Евразия, 2000. - 320 с.

2. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Психология профессиональных деструкций [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк; М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. - 240 с.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова; М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. - 312 с.
4. Мотков, О.И. Психологическая культура в мозаике личности: результаты исследований [Электронный ресурс] / О.И. Мотков // Библиотека Psychology OnLine.Net [Сайт]. URL: <http://psychology-online.net/articles/doc-1858.html> (дата обращения: 26.06.2015).
5. Янчук, В.А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 1. Образование. Наука и инновации [Текст] // В.А. Янчук; Адукацыя і выхаванне. Минск, 2013, № 1. - С. 69-76.
6. Янчук, В.А. Четырехмерное пространство постижения психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива [Текст] / В.А. Янчук // Методология современной психологии. Вып. 5: Сб. статей / под ред. В.В.Козлова, А.В. Карпова, В.А. Мазилова, В.Ф. Петренко; Яросл. гос. ун-т, Лаборатория когнит. исслед. ин-та системных исслед-ий РАН, Междунар. Академ. психол. Наук. М., Ярославль, 2015. - С. 293-312.

УДК 159.9

КОНЦЕПЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПСИХОЛОГИИ И ПОЛИТОЛОГИИ

Северухина Д.Д.

асп. кафедры социальной психологии УдГУ (Россия, Ижевск)

Ценности - важная характеристика в изучении человеческого поведения. В статье рассматриваются основные концепции ценностей. Анализировались теория базовых человеческих ценностей Ш. Шварца, постмодернизационная теория Р. Инглхарта и теория ценностей М. Рокича; они рассматривались с точки зрения их применимости для политических исследований.

Values is important feature in the study of human behavior. This article discusses the basic concepts of values. We analyzed the theory of basic human values of S. Schwartz, postmodern theory of R. Inglehart and the theory of values of M. Rokeach and we examined in terms of their applicability for policy research.

Ключевые слова

Ценности, ценностные ориентации, политические исследования.

Value, value orientations, political studies.

Ценности являются важной частью жизни каждого человека и оказывают значимое влияние на его поведение. Ценностным ориентациям в психологии посвящено множество работ, однако, это по-прежнему перспективное исследовательское направление. Ценности - более стабильная характеристика, нежели сиюминутные желания индивида, но и они могут меняться в течение жизни под воздействием разных факторов.

Ценности традиционно рассматриваются как двойственный феномен, связывающий внутренний мир отдельного человека с массовым сознанием и основанный одновременно на индивидуальном и социальном опыте. Система ценностных ориентаций личности отражает ценностные предпочтения общества и выступает в качестве инструмента регуляции активности человека, определяя социально приемлемые формы ее реализации. С другой стороны, ценности, существующие в массовом сознании, определяются распространенностью отдельных типов индивидуальных ценностных систем.

Изучению категории ценностей в психологии посвящено множество исследований. Среди иностранных исследований данной проблематики наиболее известны работы Р. Инглхарта, М. Рокича, Ш. Шварца, Г. Олпорта и пр., среди отечественных исследователей - И. С. Кон, В. С. Агеев, Г. Дилигенский и др. Стоит уделить особое внимание также изучению ценностных ориентаций в политологии. Данная категория популярна и в политической науке и имеет немалое значение в изучении электорального поведения [6].

Влияние ценностных ориентаций на политическое поведение также изучалось как отечественными, так и западными исследователями. Данные категории были изучены как психологами, так и политологами и социологами.

В данной статье подробнее остановимся на сопоставлении трех основных концепций ценностей. В качестве материала для сравнения выступают концепция базовых человеческих ценностей Ш. Шварца, постмодернизационная теория Р. Инглхарта и теория ценностей М. Рокича. Данные теории интересуют нас с точки зрения исследований в области политического поведения.

Остановимся для начала на теории М. Рокича. Отлично описаны основные положения его теории Д.А. Леонтьев: «Ценность Рокич определяет как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования. Человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками: 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени; 3) ценности организованы в системы; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности; 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения» [2; 3].

Рокич различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности, или как их иначе называют - конечные ценности, - это убеждение в том, что некая цель существования конкретного человека достойна того, чтобы к ней стремиться. По сути это ценности цели, к которой стремиться человек. Инструментальные ценности же - это ценности-средства, уверенность в том, что определенный образ действий или определенная черта являются предпочтительными для достижения какой-либо цели.

Для диагностики индивидуальных иерархий ценностей Рокич разработал ставший весьма популярным метод прямого ранжирования ценностей, сгруппированных в два списка - терминальных и инструментальных ценностей. В 80-е годы С. Шварц (S. Schwartz) и В. Билски (W. Bilsky) предприняли попытку создания более дифференцированной и обоснованной, чем у Рокича, классификации ценностей и разработали свою диагностическую методику [3].

С.Шварц в шкале ценностей (ШЦШ) основное внимание уделяет системам ценностей, или универсальному содержимому структуры ценностей. Она отрицает простую классификацию ценностей Рокича на конечные и инструментальные и определяет структуру факторов мотивации [8]. Основным теоретическим предположением Шварца является то, что ценности представляют собой когнитивные репрезентации трех универсальных человеческих потребностей - потребности индивидов как биологических организмов, потребности координации социального взаимодействия и потребности сохранения и благополучия социальных групп. Через социализацию и когнитивное развитие, люди учатся представлять эти потребности как сознательные цели и ценности, давать им разную степень важности и использовать культурно разделяемые понятия в процессе коммуникации [1; 2].

Теория индивидуальных ценностей Шварца основывается на базовых культурно-универсальных типах человеческой мотивации.

Инглхарт же относит ценности к человеческим потребностям [7]. Он разработал социологическую теорию постматериализма и является руководителем глобального проекта World Values Survey. Это сеть социологических проектов в разных странах мира, целью которых является изучение ценностных ориентаций в их взаимосвязи с экономическим и социальным развитием, качеством жизни и демократией.

К основным положениям теории Инглхарта можно отнести следующее:

1) Инглхарт разделяет ценности на материалистические (когда упор делается прежде всего на экономической и физической безопасности) и постматериалистические (когда на первый план выдвигаются самовыражение и качество жизни).

2) Важным положением его теории является то, что постматериалистические ценности сменяют материалистические постепенно, от поколения к поколению, при условии улучшения материального положения общества и увеличения уровня его экономической безопасности [2].

Для подтверждения данных положений ученым была создана стандартизированная методика, позволяющая изучать материалистические и постматериалистические ценности и особенности их изменения в возрастных, культурных и пр. аспектах. Теория Инглхарта наиболее близка к политической тематике. Поэтому чаще всего именно методику Инглхарта чаще всего используют в политических исследованиях. В отличие от теорий и методик Шварца и Рокича, теория и методика Инглхарта прежде всего социологическая и направлена на изучения не конкретного индивида и его внутренней системы ценностей, а на исследования народов, масс, наций. Методику Инглхарта успешно модифицировали отечественные исследователи. Например, Яницкий и Браун изучали ценностную детерминацию отношения к власти, основываясь в свою очередь на работах Инглхарта и модифицировав его методику.

Подводя итоги, стоит сказать, что все три теории, безусловно, позволяют изучать ценностные ориентации, причем с разных точек зрения, и каждая из методик проверялась на различных выборках

и подтвердила свою валидность и надежность. Однако нет исследований, которые бы совмещали данные подходы. Что говорит о перспективности исследований в данном направлении.

Библиографический список.

1. Гарванова М.З., Гарванов И.Г. Исследование ценностей в современной психологии. - Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). - Казань: Бук, 2014. - 94 с.
2. Инглхарт Р. «Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества», Инглхарт Рональд, Институт социальных исследований при Университете штата Мичиган (США). Цикл публикаций НДИ в журнале «Полис» (см. «Полис», 1993, №№ 2-6; 1994, №№ 1-6; 1995, №№ 1-6, 1996, №№ 1-6; 1997, № 1-3).
3. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. // Психологическое обозрение, 1998, №1. - с.13-25.
4. Митрофанова А. Три системы ценностей в современном мире. - [Электронный ресурс] - [код доступа]: <http://gumilevica.tripod.com/Matter/Article17.html>
5. Яницкий М.С. Модификация методики Р. Инглхарта для изучения ценностей структуры массового сознания. - «Сибирская психологии сегодня». Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. - 334 с. - С. 189 -195.
6. Шаров А.А. Исследование ценностных ориентаций - [Электронный ресурс] - [Код доступа] - www.psyadvise.ru.
7. Питер Шмидт “Inglehart and Schwartz approaches in comparison: measurements and theoretical predictions” («Сравнительный анализ подходов Шварца и Инглхарта: измерения и теоретическая предсказательность»). - [Электронный ресурс] - [код доступа] - <http://scr.hse.ru/news/29248801.html>
8. Электронный источник - [код доступа] - <http://hpsy.ru/public/x2754.htm>.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ У РАБОТНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Семенова Е.М.

к.пс.н., доцент кафедры теории права, управления и психологии
Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

Осадчий Д.А.

выпускник по специальности «Психология»
Филиал РГСУ в г. Минске (Беларусь, Минск)

В статье рассматриваются деструктивные новообразования личности в процессе профессионализации у работников правоохранительных органов. Выявлены различия в проявлениях профессиональных деформаций при различном сроке службы у работников данной сферы деятельности. Определено, что тенденции к деформациям и профессиональному выгоранию начинают проявляться после 10 лет службы.

The article discusses a destructive new growths of the personality in the process of professionalization in law enforcement bodies. The differences in the manifestations of professional deformation under various service life of the employees of this sphere of activity. It is determined that the tendency to strain and occupational burnout begin to appear after 10 years of service.

Ключевые слова

Профессиональные деформации, работники правоохранительных органов, профессиональное выгорание личности, профессиональное развитие.

Professional deformation, law enforcement officials, professional burnout of the individual, professional development.

Результатом любого развития, в том числе и профессионального, является появление новообразований. Конструктивные новообразования являются результатом реализации прогрессивной линии профессионального развития. Они обеспечивают рост профессиональной компетентности человека, повышение эффективности профессиональной деятельности и продуктивности профессиональной карьеры. Регрессивная или деструктивная тенденция профессионального развития приводит к возникновению новообразований иного плана, которые приводят к обратному результату, то есть к снижению профессиональной компетентности, и эффективности деятельности.

Э.Ф. Зеер предложил назвать деструктивные новообразования личности, которые возникают в процессе профессионализации и под ее влиянием, деструкциями [1]. В качестве другого названия подобных нарушений в психологии используется словосочетание «профессиональные деформации» (С.П. Безносков, Э.Ф. Зеер, Э.Э Сыманюк, А.К. Маркова, В.Е. Орёл).

Слово «деформация» происходит от латинского «deformatio» (искажение) и означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды. По отношению к профессии, под **деформацией** понимают всякое изменение, вызванное профессией, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер. Традиционно понимание профессиональной деформации связано с отрицательным влиянием профессии на психологические характеристики человека, затрудняющие его поведение в повседневной жизни и способной снизить эффективность труда. С этой точки зрения деформация распространяется на все стороны жизни человека, которые изменяются под влиянием профессии.

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику. Первоначально, возникшие неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности, в поведении. Затем, по мере повторения трудных ситуаций, эти отрицательные изменения могут накапливаться и в личности, приводя к ее перестройке, что далее проявляется в повседневном поведении и общении. Установлено также, что сначала возникают временные негативные психические состояния и установки, затем начинают исчезать положительные качества. Позднее, на месте положительных свойств возникают негативные психические качества, изменяющие личностный профиль работника. При повторении ситуаций негативные состояния закрепляются и вытесняют позитивные качества, удельный вес которых уменьшается. Наступает устойчивое искажение конфигурации личностного профиля работника, что и является деформацией. После выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его естественного «выправления», поэтому даже в личной жизни человек продолжает нести на себе «деформирующий отпечаток» своей профессии.

В нашем исследовании осуществлялось выявление личностных детерминант профессиональной деформации у работников правоохранительных органов. В исследовании приняло участие 50 человек в возрасте от 25 до 45 лет одного из районных отделов следственного комитета Республики Беларусь. Вся выборка респондентов исследования была разделена на 4 группы по критерию срока службы в правоохранительных органах: 1 – от 0 до 3 лет службы – 24 % респондентов; 2 – от 3 до 10 лет – 32 % респондентов; 3 – от 10 до 15 лет – 28% респондентов; 4 – от 15 до 20 лет и выше срок службы у 16% респондентов.

В качестве личностных детерминант профессиональной деформации изучались следующие личностные характеристики: рефлексивность (методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова), самооценка (методика самооценки личности С.А. Будасси), волевая саморегуляция (методика диагностики уровня развития волевой саморегуляции А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана), уровень выраженности ригидности (методика диагностики ригидности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова). Также исследовалась степень выраженности симптомов выгорания как одной из форм профессиональных деструкций личности (Опросник на «выгорание» МВІ К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н.Е. Водопьяновой).

При сравнительном анализе результатов оценки профессионального выгорания в четырех группах респондентов были выявлены следующие тенденции:

1) отмечено постепенное повышение «эмоционального истощения» при увеличении срока службы (при сопоставлении групп от 0 до 3 лет и от 3 до 10 лет), которое сменяется его стабилизацией при сроке службы свыше 10 лет (сравнение групп от 10 до 15 лет и от 15 до 20 лет). Это проявляется в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, утрате интереса к окружающему или эмоциональном перенасыщении, в агрессивных реакциях, вспышках гнева, появлении симптомов депрессии;

2) повышение показателя «деперсонализация» в группах от 10 лет срока службы. У респондентов данных групп это проявляется в деформации отношений с другими людьми, повышении негативизма, циничности установок и чувств по отношению к другим людям;

3) повышение показателя «редукция профессиональных достижений» на начальном этапе профессионального развития в группе от 0 до 3 лет срока службы, что говорит о тенденциях к негативному оцениванию себя, снижении значимости собственных достижений и ограничении своих профессиональных возможностей.

В результате проведенного корреляционного анализа рассматриваемых показателей между группами респондентов с разным сроком службы методом ранговой корреляции Спирмена, были

обнаружены следующие статистически значимые корреляционные взаимосвязи.

В группе респондентов **от 0 до 3 лет срока службы** значимых корреляционных связей личностных характеристик и симптомов профессионального выгорания не выявлено. На начальном этапе профессиональной деятельности респонденты данной группы проявляют повышенную готовность к активному включению в профессиональную деятельность, демонстрируя свои лучшие качества. В то же время у респондентов группы от 0 до 3 лет срока службы выявлен низкий уровень рефлексивности и низкий уровень самооценки (у большинства неадекватно низкий уровень), низкий уровень волевой саморегуляции как в целом, так и отдельно по таким свойствам характера как настойчивость и самообладание. На этапе адаптации к профессиональной деятельности работник данной структуры еще не полностью понимает функционирование организации и в силу своего малого профессионального опыта ставит перед собой более низкие цели, чем те, которые может достигнуть, преувеличивая значение неудач. Также у него преобладают мотивы действовать, а не анализировать происходящее, в связи с чем отмечается импульсивность и неустойчивость намерений.

В группе респондентов **от 3 до 10 лет срока службы** выявлена умеренная связь положительной направленности между ригидностью и всеми симптомами профессионального выгорания (эмоциональное истощение: $R = 0,64$; $p = 0,006$; деперсонализация: $R = 0,58$; $p = 0,017$; редукция профессиональных достижений: $R = 0,55$; $p = 0,025$). Это свидетельствует о том, что чем выше уровень ригидности (привязанность к привычному (отработанному) способу действия, неспособность изменить установку, шаблон, стереотип поведения), тем больше вероятности к развитию профессионального выгорания, выраженного в снижении психологического ресурса и нарастании нервного напряжения, проявлении негативизма, возможности деформации субъективной оценки собственных возможностей испытуемых.

В группе респондентов **от 10 до 15 лет срока службы** выявлена умеренная связь положительной направленности между самооценкой и симптомом эмоционального истощения ($R = 0,57$; $p = 0,03$);, то есть чем выше уровень самооценки (результаты эмпирического исследования показывают наличие в данной группе высокого адекватного уровня), тем выше эмоциональное истощение. В данной группе повышение профессиональной самооценки происходит одновременно с развитием ощущения «пресыщенности» работой, чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вялость, отсутствие сил, трудности в осуществлении привычной работы. Необходимо отметить высокие показатели уровня волевой саморегуляции в данной группе респондентов (у 80%). На данном этапе профессионального развития их отличает эмоциональная зрелость, активность, независимость, самостоятельность, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга.

В группе респондентов **от 15 до 20 лет срока службы** выявлены следующие взаимосвязи: 1) умеренная связь положительной направленности между рефлексивностью (индивидуальная степень выраженности способности к самоанализу и пониманию своего состояния) и профессиональным выгоранием по шкале «редукция профессиональных достижений» ($R = 0,75$; $p = 0,03$), то есть, чем выше уровень рефлексивности испытуемых, тем ниже у них развито чувство ценности своей деятельности (обратная шкала ответов); 2) умеренная связь отрицательной направленности между самооценкой и профессиональным выгоранием по шкале «редукция профессиональных достижений» ($R = - 0,72$; $p = 0,04$): чем выше уровень самооценки, тем ниже показатели редукции (низкие показатели по данной шкале методики свидетельствуют о высоком уровне редукции достижений). Можно предположить, что неадекватно высокий уровень самооценки (выявленный в данной группе респондентов), проявляющийся в высоком уровне притязаний, не всегда соответствующий возможностям профессионала, способствует нарастанию негативизма в отношении служебных обязанностей и их формальному выполнению. Профессионально важные качества личности: достоинство, гордость, самолюбие у данных респондентов по всей вероятности перерождаются в высокомерие, тщеславие, эгоцентризм. Высокий уровень притязаний, не всегда соответствующий их возможностям способствует развитию профессиональной деформации их личности.

В то же время у респондентов после 15 лет службы возрастают показатели рефлексивности и снижаются показатели ригидности, что позволяет им в достаточной степени справляться с профессиональными трудностями, проявлять психологическую готовность к изменению установок, отношений, мотивов в соответствии с меняющимся контекстом социальной и профессиональной действительности. Респонденты на данном этапе профессиональной деятельности продуктивно справляются со сложностями, используют приемы конструктивного выхода из кризисных и конфликтных ситуаций, способны самостоятельно строить и реализовывать индивидуальную стратегию профессионального развития. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю,

чрезмерное сознательное ограничение спонтанности приводит респондентов данной группы к повышению внутренней напряженности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что существуют различия в проявлениях профессиональных деформаций при различном сроке службы у работников правоохранительных органов. Также важно подчеркнуть, что тенденции к деформациям и профессиональному выгоранию начинают проявляться после 10 лет службы. Следует подчеркнуть, что решающее значение для конструктивного профессионального развития личности принадлежит ее собственной активности. Главное для личности, подверженной выгоранию - найти определенную жизненную стратегию, трансформировать отрицательные переживания, связанные с работой, суметь найти персональную ценность в том, что она делает.

В качестве профилактики профессиональных деформаций может рассматриваться рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев личностного и профессионального роста. Если специалист всегда остается в рамках системы «человек-профессия» и не выходит на уровень осмысления своего жизненного пути с позиций системы «человек-мир» (работа над собственными потребностями, установками и ожиданиями по отношению к жизни), то его профессиональный путь будет характеризоваться как деструктивный.

Библиографический список

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности [Текст] / В. Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН, 2005. — 330 с.
3. Поваренков, Ю. П. Психологическая характеристика содержания профессионального развития и его основных видов [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский психологический вестник. – 2009. – Выпуск 25. – С. 61-69.
4. Сыманюк, Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография [Текст] / Э. Э. Сыманюк; под ред. Э. Ф. Зеера. – М.: МПСИ, 2005. – 252 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Семчук Л.А.

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

Варнер Е.С.

ст. преп. кафедры общей и социальной психологии ГрГУ (Беларусь, Гродно)

В статье проводится сравнительный анализ данных экспериментального исследования кризисов учебно-профессионального становления студентов, которые проявляются в изменении самоактуализации и самоотношения. Описываются основные особенности проявления кризисов во время обучения в ВУЗе.

The article presents a comparative analysis of the pilot study of crises educational and professional development of students, which are manifested in self-actualization and self-change. It describes the main features of the manifestations of the crisis while studying at university.

Ключевые слова

Профессиональное становление, профессиональное развитие, учебная деятельность, учебно-профессиональные кризисы, самоактуализация, самоотношение.

Professional development, professional development, training activities, training -Professional crises, self-actualization, self-attitude.

В настоящее время проблема выбора профессии, профессионального становления и самореализации приобретает новый смысл. Профессиональное становление в современных рыночных условиях направлено не на реализацию своих возможностей в русле определенной профессии, а скорее, на выбор жизненного пути. И если данный процесс проходит на кризисной основе, становится невозможным прогрессивное развитие личности и профессиональный рост молодых специалистов. Остро эта проблема касается и студентов, которые в качестве будущей

профессии выбрали профессию учителя.

Профессиональное развитие студентов в вузе осуществляется как система переходов от учебной деятельности академического типа (лекции, семинары, лабораторные занятия) через формы квазипрофессиональной деятельности (НИСР, педагогическая практика, производственная практика, преддипломная практика, дипломный проект) к реальной профессиональной деятельности.

Противоречие между представлениями личности о профессии и ее реальной сущностью, между представлениями о себе как субъекте предполагаемой профессиональной деятельности и их реальными возможностями, несоответствие представлений личности о себе как студенте идеалу - основные из тех, что встречаются на этапе профессиональной подготовки и являются предпосылкой возникновения учебно-профессиональных кризисов.

Внимание многих психологов приковано к профессионализации личности во время обучения в ВУЗе и немаловажной причиной этому является то, что этот процесс сопровождается учебно-профессиональными кризисами: 1-е курсы - адаптация к новой обстановке и формам учебной деятельности, середина обучения - разочарование в себе и профессии, конец обучения - проблемы смены деятельности и адаптация к профессии.

Под кризисами учебно-профессионального становления мы понимаем непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки личности, изменение вектора ее профессионального развития. Кризисы учебно-профессионального становления сопровождаются состоянием внутриличностного конфликта, который проявляется в изменении самоактуализации и самоотношения.

Самоактуализация в деятельности педагога предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты собственного обучения и овладение необходимыми умениями и навыками и принятие на себя ответственности за будущую профессиональную деятельность в роли педагога, владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления.

Настоящая опасность кризисов учебно-профессионального становления в том, что частота и интенсивность переживания ситуаций профессионального стресса, конфликтов и связанных с ними кризисов профессионального пути педагога субъекта деятельности существенно определяет риск возникновения дезадаптационных состояний, эмоционально-личностного «выгорания».

В связи с актуальностью проблемы на базе Гродненского государственного университета имени Я.Купалы нами было проведено исследование профессионального становления студентов, в котором приняло участие 60 студентов 1-го, 3-го и 5-го курса факультета филологии.

В качестве объекта нашего исследования мы рассматривали процесс учебно-профессионального становления. В качестве предмета исследования - кризис профессионализации. В качестве методик диагностики мы использовали «Самоактуализационный тест Э.Шострома» (адаптация Ю.Е.Алешинной, Л.Я.Гозмана, М.В.Загика, М.В.Кроз) и методику исследования самоотношения МИС (Авторы Пантелеев Р. С., Столин В. В.).

Полученные в ходе нашего исследования результаты позволяют сделать следующие выводы:

1) Анализ результатов позволил выявить тенденции, такие как: тенденция к выраженной самоуверенности, ощущению силы собственного «Я», тенденция избирательного отношения к себе, своим личностным свойствам, которая зависит от степени адаптированности к ситуации, тенденция к несогласованности временной перспективы и затруднениям в межличностном взаимодействии, а также тенденция к слаборазвитым познавательным потребностям.

2) Нами были выявлены следующие различия:

- для студентов 1-го курса характерна более высокая внутренняя конфликтность и самообвинение и низкое самопринятие, самооценność, самоуверенность по сравнению со старшими курсами, а процесс самоактуализации у первокурсников заметно отличается и характеризуется более низкими значениями по сравнению со студентами старших курсов;

- самоотношение третькурсников отличают открытость, самоуверенность, самопривязанность и низкая внутренняя конфликтность и самообвинение, а для процесса самоактуализации студентов-филологов 3-го курса характерны высокие значения по шкалам «Ценностные ориентации», «Синергия» и «Познавательные потребности», а также низкие значения по шкале «Контактность», по сравнению с первокурсниками и пятикурсниками

- самоотношение студентов 5-го курса характеризуют высокая самооценność и осознанность «Я», низкое самопринятие, саморуководство, внутренняя конфликтность; высокими значениями по шкалам «Поддержка», «Сензитивность» и «Контактность» и низкими по шкале «Представления о природе человека» отличается самоактуализация студентов 5-го курса.

3) Отсутствие сильной корреляционной связи между признаками говорит о том, что рассматриваемые нами особенности самоотношения и процесса самоактуализации у студентов-филологов находятся в динамике развития, подвержены изменениям. Анализ корреляционных связей между шкалами опросника «МИС» и опросника «САТ» у студентов-филологов позволяет сделать несколько принципиальных для нашего исследования выводов:

1) Характерной особенностью для студентов 1 курса выступает взаимосвязь между самообвинением и ориентацией во времени, спонтанностью, самоуважением. Преобладание выше средних значений по шкале «Самообвинение» и наличие корреляционных связей со многими аспектами самоотношения свидетельствует о том, что процесс самоактуализации на фоне адаптации к новой обстановке и формам учебной деятельности сопровождается ярковыраженными отрицательными эмоциями в адрес своего «Я». Это может быть вызвано несоответствием индивидуально-личностных особенностей требованиям образовательного процесса.

2) На третьем курсе самоуважение взаимосвязано со многими особенностями самоотношения. Вероятным объяснением чему может выступать стремление к самоактуализации через повышение самооценки, самоуважения, самопринятия. Очевидно, что студенты 3 курса уже владеют значительным студенческим опытом в освоении теоретических дисциплин. Кроме того, они имеют опыт взаимодействия с преподавателями, со своими однокурсниками, ориентируются в большом количестве учебных ситуаций. Но, они еще не имеют достаточного практического профессионального опыта. Следовательно, наиболее актуальным способом самоактуализации для студентов 3 курса выступает повышение самооценки и самоценности.

3) У студентов 5 курса самоуважение взаимосвязано с саморуководством и самоуверенностью. Такая связь является подтверждением личностной зрелости. Однако, неуверенность в своих силах и ожидание трудностей на первом рабочем месте является источником внутреннего дискомфорта, который они испытывают при смене ведущей деятельности.

4) Развитие творческой направленности студентов-филологов на протяжении обучения в вузе претерпевает серьезные изменения - от совершенной независимости креативности от особенностей самоотношения на 1 курсе до появления взаимосвязей между креативностью и самоуверенностью на 3 курсе, и с саморуководством на 5 курсе. Выявление данной тенденции представляется важным для дальнейших исследований с целью выявления взаимосвязи между креативностью и особенностями самоотношения на более поздних этапах профессионального развития.

Таким образом, в ходе нашего исследования нами было выявлено наличие кризиса учебно-профессионального становления у студентов факультета филологии, а также особенности его проявления. Результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволяют использовать их не только для изучения настоящих особенностей самоотношения и самоактуализации у студентов-филологов, но и для исследования динамики этих аспектов профессионального становления на более поздних этапах профессионального развития.

УДК 159.9

РАЗРАБОТКА РУССКОЯЗЫЧНОГО ВАРИАНТА МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Сенин И.Г.

к.п.с.н., доцент кафедры психологии труда и организационной психологии
ЯрГУ (Россия, Ярославль)

Статья содержит описание шкал теста ВІР - опросника оценки профессионально важных качеств личности Р. Хоссипа и М. Пашен. Автором статьи был разработан русскоязычный вариант опросника и проведена его полная психометрическая проверка. Результаты данной проверки также представлены в статье.

The article contains the scales description of ВІР - job-relevant personal traits questionnaire by R. Hossiep & M. Paschen. Russian adaptation and all psychometric tests were made by author of article. The results of these tests are also presented in the paper.

Ключевые слова

Профессионально важные качества личности, психометрическая проверка, анализ пунктов, надежность, валидность.

Job-relevant personal traits, psychometric tests, item analysis, reliability, validity.

Методика оценки профессионально-важных качеств личности является русскоязычной

адаптацией опросника Р.Хоссипа и М. Пашен Business-focused Inventory of Personality [3]. Она оценивает личностные характеристики, которые определяют особенности выполнения человеком своей профессиональной деятельности. Методика направлена на изучение 14-ти личностных характеристик, объединенных в 4 группы.

1) **МОТИВАЦИЯ РАБОТЫ.** Первая группа шкал показывает, какими мотивами руководствуется человек, планируя и выстраивая свою профессиональную карьеру.

Мотивация достижений: Ориентация на высокие требования к качеству выполнения работы. Готовность прилагать большие усилия к выполнению работы. Стремление к постоянному улучшению качества своей работы.

Мотивация власти: Стремление вносить изменения в то, что, по мнению человека, требует улучшения и развития и оказывать влияние на события. Готовность преобразовать действительность в соответствии со своими взглядами и позициями.

Мотивация лидерства: Желание оказывать свое воздействие на других людей. Стремление выполнять руководящие функции. Склонность воспринимать себя самого как авторитетного лидера и примера для подражания.

2) **ПОДХОД К РАБОТЕ.** Вторая группа шкал диагностирует наиболее характерный для человека подход к выполнению работы.

Добросовестность: Привычка очень тщательно выполнять свою работу. Внимательность к деталям. Склонность к структурированному, систематизированному и хорошо продуманному подходу к работе.

Гибкость: Стремление брать за разрешение новых и неожиданных ситуаций. Активность в поиске новых возможностей и новых способов решения проблем. Устойчивость к неопределенности.

Ориентация на действие: Стремление как можно быстрее приступить к практической реализации принятого решения.

3) **СОЦИАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ.** Третья группа шкал описывает особенности взаимодействия человека с другими людьми.

Социальная чувствительность: Умение замечать даже малозаметные поведенческие проявления в социальном взаимодействии. Социальная проницательность. Уверенность в своем понимании поведения людей.

Открытость для контакта: Готовность и активное стремление устанавливать контакты с самыми разными людьми во всех сферах социальных взаимоотношений.

Социальность: Предпочтение социальных отношений дружелюбия и взаимоуважения. Доброжелательное отношение к людям. Стремление достигать согласия в отношениях с людьми.

Ориентация на коллектив: Высокая субъективная значимость своей включенности в работу коллектива. Активная поддержка всех коллективных дел. Готовность жертвовать собственными интересами для пользы работы коллектива.

Ассертивность: Тенденция доминировать в ситуациях социального взаимодействия. Настойчивость в достижении целей, несмотря на противодействия со стороны окружающих.

4) **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНСТИТУЦИЯ.** Четвертая группа шкал оценивает, какова личностная устойчивость человека к ситуациям стресса.

Эмоциональная стабильность: Устойчивость и уравновешенность эмоциональных реакций. Способность справляться с неудачами. Умение контролировать свои эмоциональные реакции.

Способность работать под давлением: Готовность переносить большие рабочие нагрузки. Уверенность в своей способности всегда сохранять оптимизм и ясность мыслей.

Уверенность в себе: Высокая степень внутренней мотивации. Независимость от суждений других людей. Уверенность в своей профессиональной компетентности.

На первом этапе разработки русскоязычного варианта был произведен перевод всех пунктов опросника на русский язык. Далее были проведены все необходимые этапы его психометрической проверки.

На этапе анализа пунктов для каждого задания опросника были вычислены два статистических показателя: индекс трудности и индекс дискриминативности. Выборка составила 105 испытуемых мужчин и женщин в возрасте от 23 до 55 лет. При отборе пунктов мы исходили из того, что индекс трудности должен находиться в интервале 0.16 - 0.84, а индекс дискриминативности должен быть не ниже 0.20.

На этапе проверки надежности шкал опросника были вычислены коэффициент Альфа Кронбаха и коэффициент ретестовой надежности. Расчет данных коэффициентов проводился на выборке из 103 испытуемых мужского и женского пола в возрасте от 30 до 56 лет. Временной

интервал для коэффициента ретестовой надежности составил 4 недели. Результаты проверки надежности шкал опросника показали, что минимальным значением коэффициента Альфа Кронбаха обладает шкала «Мотивация достижений» (0.61). Максимальным значением данного коэффициента обладает шкала «Эмоциональная стабильность» (0.80). Коэффициенты ретестовой надежности для всех шкал опросника значимы на уровне 99%.

На этапе валидации была проведена оценка двух основных видов валидности: критериальной и конструктивной. Для оценки критериальной валидности был использован метод контрастных групп. Выборка состояла из 150 мужчин и 170 женщин в возрасте от 34 до 50 лет. Для подсчета достоверности различий использовался t-критерий Стьюдента. Коэффициенты критериальной валидности представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Коэффициенты критериальной валидности шкал опросника

Название шкалы	Средние значения		t	p
	Муж.	Жен.		
Мотивация достижений	54	52	2.68	0,01
Мотивация власти	46	44	2.60	0,01
Мотивация лидерства	54	48	4.59	0,01
Добросовестность	55	58	3.19	0,01
Гибкость	53	53	0.52	0,60
Ориентация на действие	46	46	0.23	0,82
Социальная чувствительность	48	47	0.94	0,35
Открытость для контакта	59	54	3.28	0,01
Социабельность	50	51	0.29	0,77
Ориентация на коллектив	48	49	0.36	0,72
Ассертивность	47	47	0.35	0,72
Эмоциональная стабильность	60	56	3.15	0,01
Способность работать под давлением	50	47	2.19	0,03
Уверенность в себе	58	52	5.05	0,01

Для оценки конструктивной валидности были подсчитаны коэффициенты корреляций шкал валидируемого опросника со шкалами опросника NEO FFI [1; 2]. Полученные коэффициенты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Корреляции шкал опросника со шкалами NEO FFI

Название шкалы	Шкалы NEO FFI				
	N	E	O	A	C
Мотивация достижений	-0.25	0.55	0.17	-0.32	0.40
Мотивация власти	-0.27	0.35	0.28	-0.32	0.27
Мотивация лидерства	-0.43	0.59	0.39	-0.42	0.39
Добросовестность	-0.30	0.08	-0.25	-0.10	0.84
Гибкость	-0.31	0.46	0.40	-0.23	-0.03
Ориентация на действия	-0.50	0.34	0.01	-0.13	0.78
Социальная чувствительность	-0.42	0.49	0.35	0.15	0.45
Открытость для контакта	-0.39	0.76	0.33	0.16	0.43

Социабельность	-0.18	0.46	0.15	0.71	0.18
Ориентация на коллектив	-0.24	0.54	0.06	0.24	0.32
Ассертивность	-0.43	0.32	0.09	-0.46	0.37
Эмоциональная стабильность	-0.82	0.18	-0.10	-0.02	0.24
Способность работать под давлением	-0.61	0.45	0.07	-0.22	0.52
Уверенность в себе	-0.64	0.39	0.11	-0.22	0.50

Библиографический список.

1. Орел В.Е., Сенин И.Г. Опросник NEO PI-R. Руководство. НПЦ «Психодиагностика», Ярославль, 2004.
2. Мартин Т.А., Орел, В.Е., Сенин И.Г. Опыт адаптации методики диагностики личностных характеристик NEO PI-R. Вестник клинической психологии № 2, Том 1. Санкт-Петербург, 2003.
3. Hossier R, Paschen M. The Business Focused Inventory of Personality (BIP). Hogrefe UK Ltd, 2007.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКТЕРА ТЕАТРА

Сергиенко Е.Л.
аспирант ТГТУ (Россия, Тверь)

К психологической характеристике профессиональной деятельности актера театра следует подходить с учетом ее регламентированного внешне-предметного содержания. Реальное социальное взаимодействие в значительной степени может специфицировать психологическое содержание деятельности, в том числе творческой, актерской.

Psychological characteristic of a professional activity of actor should be approached considering its regulated external-subject contents. The real social interaction can largely specify psychological content of the professional activity including creative professions.

Ключевые слова

Творческая профессиональная деятельность, особенности театральной среды, креативность, индивидуальность, саморегуляция.

Creative profession, specialities of theatrical environment, creativity, individuality, self-regulation.

Исследования проблемы изучения психологических характеристик профессиональной деятельности актеров театра опираются на концепции психологии труда, в частности, профессиональной деятельности и ее классификаций (Е.А. Климов, В.Г. Лоос, Н.Е. Рубцова, J. Holland и др.), профессиональной идентичности (Е.П. Ермолаева, С.Л. Леньков), профессионального становления (Д.Н. Завалишина, Ю.П. Поваренков и др.) [3; 5; 6].

В разные периоды развития театра предпринимались попытки в поиске понятий и терминологии анализа и условий выявления индивидуальности и эффективности профессиональной актерской деятельности (К.С. Станиславский, В.И. Немирович-Данченко, А.Д. Попов, М.О. Кнебель, Г.А. Товстоногов, Н.В. Рождественская, А.Л. Гройсман и др.). Перед психологической наукой была поставлена задача выявить психологические критерии успешности актера, включая «характер мотивации актера: его отношение к труду, потребность в самовыражении и в общении, в реализации своих способностей, в стремлении добиваться максимальных результатов в избранном деле» [4; С. 103].

Согласно классификации профессий Е.А. Климова, профессия «актер» по предмету труда принадлежит к типу профессий «человек-человек». Особенности профессий данного типа являются: гуманистическая направленность на проявления чувств, ума, характера другого человека, наблюдательность по отношению к проявлениям его душевной деятельности, умение мысленно представить его внутренний мир, способность сопереживать, доброжелательность, терпение и снисходительность с различным нестандартным проявлениям поведения, образа мыслей; выдержка и умение не «выходить из себя», общительность, умение слушать собеседника, умение правильно (понятно, ясно, связно) излагать свои мысли, четкость, раздельность устной речи, способность предвидеть реакции собеседника на собственные высказывания [3]. Согласно морфологическому

подходу профессиональная деятельность предусматривает следующий состав: субъект труда, процесс труда и предметная среда труда. Такое представление позволяет также выявить связи деятельности субъекта труда и включающей ее активности метасубъекта труда [6]. Рассматривая структуру психологических свойств субъекта труда на системном уровне можно выделить следующие блоки свойств: коммуникативные, когнитивные, эмоционально-волевые, социального взаимодействия и потребностно-мотивационные. У субъекта труда мы исследуем качества и характеристики, которые необходимы для данной трудовой деятельности.

В контексте актерской профессиональной деятельности субъектом труда является сам актер. Основным профессионально важным качеством актерской личности считается способность к перевоплощению. Безусловно, для сценической деятельности эта способность является центральной [9]. Психические процессы, участвующие в акте перевоплощения, имеют качественное своеобразие. Работа актера над созданием роли «питается» из источника личностной креативности. Однако, согласно проведенному исследованию, одна из важнейших актерских техник - воображение [8; 10] имеет на данной репрезентативной выборке наименьшее значение в сравнении с другими критериями креативности (склонностью к риску, сложностью и любознательностью). Тренировка воображения требует сосредоточенности и концентрации внимания, что в настоящее время дается актеру с трудом в связи с высоким уровнем неопределенности и стрессогенности условий актерской профессиональной деятельности. Нестабильность в занятости актеров, трудность в прогнозировании результатов их деятельности, а также сильное влияние межличностных отношений на рабочий процесс - все это создает особые условия для трудовой деятельности в театре. Однако, Н.В. Рождественская, обобщая опыт наблюдений за актерами и студентами Санкт - Петербургской Академии театрального искусства, полагает, что можно говорить о способности к саморегуляции, устойчивости к стрессу, пластичности в постановке целей и их достижению, как о гранях творческой одаренности [4]. В этой связи разработка проблемы способностей поддерживает идею необходимости учета и развития у лиц творческого труда метакогнитивных процессов, в том числе саморефлексии [2]. Так, в исследовании [8] выявлена положительная корреляция низких показателей воображения у актеров с показателями их способности к рефлексии.

Вопрос о возможности целенаправленного формирования метакогнитивных навыков становится актуальным также и в аспекте изучения предмета труда в актерской профессиональной деятельности. В контексте данной деятельности предмет труда можно рассматривать в двух измерениях. С одной стороны, предмет труда - это полученная роль, создаваемый актером образ персонажа на основе литературного или драматургического материала. Второй аспект предмета труда - собственный профессиональный инструментарий актера - его голос, речь, тело, мимика, жесты, интеллектуальные средства, такие как, мышление для смысловой интерпретации роли. Можно сказать, что средства труда в актерской профессии сливаются с предметом труда. Таким образом, профессиональная работа актера включает работу над ролью и над развитием собственной личности, так как актер создает роль, персонаж другого человека «из себя», используя личностный функциональный инструментарий. Все эти психические процессы являются комплексными, сложноорганизованными, направленными на «внутреннюю среду»; их предметом, «материалом» организации, координации и регуляции выступает совокупность метакогнитивных психических процессов: их содержание и функциональная динамика.

Следует заметить, что профессия актера является одной из профессий альтруистического типа, что повышает вероятность возникновения выгорания [7]. С другой стороны, модная в современное время тенденция - фокус на излишне рациональное построение карьеры - в актерской профессиональной деятельности затрудняет спонтанное восприятие жизни, «высушивает» и негативно влияет на индивидуальность актера, которая является безусловной ценностью в его деятельности. «Самое ценное в актере - индивидуальность», - горячо настаивал великий режиссер В.Э. Меерхольд [1; С. 278]. Это психологическое качество личности, с одной стороны, способствует успешному освоению творческой профессии, с другой - может создавать затруднения в процессе деятельности при обмене мнениями, отстаивании собственной точки зрения, необходимости договариваться, вырабатывать общее решение. Если характеризовать степень проблемности трудовых ситуаций в актерской деятельности, то ее можно отнести к самой высокой в сравнении с профессиями низкой и средней степени проблемности, где четко определены общие правила, инструкции, отсутствуют или редко встречаются ситуации, требующие творческой активности и нестандартного подхода [5].

Развитие личности происходит не в любой деятельности, но в нормально напряженной за счет инициативы, активности, мотивов субъекта этой деятельности [3]. В психологической системе

потребностей творческой личности наряду с мотивацией творческого самовыражения, новаторства, значительное место может занимать потребность влияния, воздействия и самоутверждения. Другой ее стороной могут являться волевые качества личности артиста - способность к саморегуляции и как следствие этого - высокая работоспособность. Вариативность трансформаций на стадии кризиса профессиональной идентичности обусловлена особой восприимчивостью актера к многообразным воздействиям извне в состоянии неустойчивости. Согласно исследованиям, актеры показывают высокую степень эмоциональной возбудимости [8]. Исследование поведенческих реакций актеров в ситуации фрустрации особенно важно, поскольку сама профессия предполагает чередование успехов и неудач, и реакция на эти события во многом определяет профессиональную и личную успешность актера [9]. Театр - искусство коллективное. Умение актера в сложной системе взаимоотношений в творческой профессиональной деятельности «не размыть» свою индивидуальность является следствием конструктивной встроенности индивидуальности актера в разноуровневую систему совместной деятельности, в интегративную структуру метасубъекта его труда. Эта специфика актерской профессии предъявляет определенные требования к личности актера, которые связаны с умением общаться с другими, устанавливать нужные отношения.

Создание обобщенной характеристики, в том числе психологической, для конкретной профессиональной деятельности, а также выявленные закономерности строения, детерминации и регуляции этой деятельности существенно дополняют методологическую основу организации психологического сопровождения профессиональной деятельности и профессионального становления.

Библиографический список.

1. Гладков, А.К. Театр. Воспоминания и размышления [Текст] / А.К. Гладков. - М.: Изд-во «Искусство», 1980.
2. Карпов, А.В. Метакогнитивные способности в структуре личности [Текст] / А.В. Карпов, А.А. Карпов // Научный поиск. - №15, Ярославль, 2014. С. 22-35.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. М.: Феникс, 2004.
4. Рождественская, Н.В. Проблемы сценического перевоплощения [Текст] / Н.В. Рождественская. М., 1978.
5. Поваренков, Ю.П. Противоречия в развитии личностных черт педагога в период учебно-профессиональной деятельности [Текст] / Ю.П. Поваренков, Ю.Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 2. С. 174-180.
6. Рубцова, Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности. В 2-х кн. [Текст] / Н. Е. Рубцова. - Тверь: Изд-во ТФ МГЭИ, 2012. - Кн. 1. - 404 с.; Кн. 2. - 458 с.
7. Сергиенко, Е.Л. Психологические составляющие эффективности профессиональной театральной деятельности [Текст] / Е.Л. Сергиенко // Инициативы XXI века, № 1-2, 2015. С. 102-105.
8. Сергиенко, Е.Л. Копинг-стратегии в структуре профессиональной деятельности актеров драматических театров [Текст] / Е.Л. Сергиенко // Инициативы XXI века, № 3, 2015. С. 96-98.
9. Собкин, В.С. К вопросу о диагностике актерской одаренности: социально - психологические аспекты [Текст] / В.С. Собкин, Т.А. Феофанова / Труды по социологии образования. ИСО, РАО. Т.ХVI. Вып. XXVIII, 2012. С. 217-236.
10. Станиславский, К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания [Текст] / К.С. Станиславский. Изд. АЗБУКА, СПб, 2012.

УДК 159.9

ПРЕДПОСЫЛКИ И ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Сизова Л.А.

главная медицинская сестра больницы ГБУЗ НИИ ККБ (Россия, Краснодар)

Белик В.В.

аспирант, мл. научный сотрудник МИРЭА (Россия, Москва)

Обсуждаются материалы изучения динамики профессионального становления субъектов (67 медицинских сестер, 32 врача и 30 врачей-руководителей среднего и высшего звена) по методике «Динамика ПСС» В.А. Толочка. Показано, что социальные и профессиональные условия деятельности коррелируют с динамикой ПСС и используемыми ресурсами.

The materials of researching of dynamics of professional formation of subjects, PFS, (67 nurses, 32 doctors and 30 doctors of middle and senior managers) by the method of «Dynamics of PFS» V.A. Tolochka. It is shown that the social and professional conditions of activity correlated with the dynamics of the PFS and the used resources.

Ключевые слова

Профессиональное становление, субъекты (медицинские сестры, врачи, врачи-руководители), динамика, развитие.

Professional formation, subjects (nurses, doctors, managers), dynamics, development.

Деятельность врачей и медицинских сестер ускоряет процесс профессионального (психологического, эмоционального) выгорания, что усложняет процессы нормативного системогенеза профессионалов [2; 4; 6; 7; 8 и др.]. Наибольший интерес представляет анализ динамики профессионального становления субъектов (ПСС) в продолжении их полной и завершенной карьеры [2; 4; 6 и др.]. В нашем исследовании ставились задачи зависимости динамики профессионального становления разных категорий субъектов (медицинских сестер, врачей и врачей-руководителей подразделений медицинских учреждений) от типов актуализируемых ими ресурсов (внесубъектных и интрасубъектных). *Гипотеза:* для представителей разных категорий профессионалов характерны типичные траектории динамики профессионального становления, устойчивые особенности актуализируемых ресурсов, особенности профессиональных деструкций.

Организация и база исследования. Изучались представители трех категорий профессионально успешных медицинских работников (67 медицинских сестер, 32 врача, 30 врачей, занимающих должности руководителей среднего и высшего звена управления, в возрасте от 30 до 60 лет; средний возраст составлял 43,9, 46,8 и 42,6 лет соответственно). Обследования проводились в условиях профессионального обучения (семинары, совещания, получение второго высшего образования). Медики выступали как эксперты своего профессионального становления, оценивали изменения в уровне развития *профессионализма*, его обеспечивающих психологических систем на протяжении карьеры в 9-балльной шкале - от 0 до 8 баллов в пятилетних интервалах в разные периоды жизни - от 20 до 65 лет (т.е., чаще прогнозируемые), используя анкету В.А. Толочка «Динамика ПСС» [3; 4; 5]. Также эксперты-медики оценивали условия родительской семьи, своей семьи, типичной социальной микро-, мезо- и макросреды, динамику своего профессионализма и изменения физиологических и психологических систем.

Обсуждение результатов исследования. В особенностях использования медиками условий социальной среды как ресурсов ПСС выделяются следующие: А. Высокая межиндивидуальная вариативность в отношении большей части анализируемых переменных (т.е., одни и те же условия могут быть более или менее значимыми для разных людей). Б. Сравнительно низкая полнота использования условий среды как ресурсов (в среднем, как правило, не превышающая 30 - 35% от возможного).

Согласно оценкам экспертов, профессионализм медиков монотонно возрастает до 55 лет, затем снижается; наименьшая межиндивидуальная вариативность имеет место в возрастном диапазоне 40 - 55 лет, наибольшая - в 25 - 35 лет и после 60 лет. Согласно результатам факторного анализа, профессионализм медиков на разных этапах слабо поддерживается разными видами ресурсов. Согласно результатам корреляционного анализа, для представителей трех выделенных групп профессионалов типичны свои особенные паттерны ресурсов ПСС.

Согласно результатам t-сравнения (для независимых групп), из 21 переменной, рассматриваемых нами как потенциальные ресурсы ПСС, статистически значимые различия между врачами-руководителями и рядовыми врачами имели место в трех (14%) случаях - ролью отца, женщин и руководителей в становлении профессионализма субъектов (эти условия полнее использовались теми, кто стал руководителем). Статистически значимые различия между врачами-руководителями и медицинскими сестрами - в отношении девяти (43%) условий - занимаемой матерью и отцом должности, образованием матери (более высоких, чем у медсестер), большим числом детей, ролью женщин, мужчин, руководителей, рабочих коллективов (все названные условия полнее использовались и используются врачами-руководителями). Значимые различия между рядовыми врачами и медицинскими сестрами имели место в отношении пяти (24%) условий - занимаемой матерью и отцом должности, образованием матери (более высоких, чем у медсестер), большим, ролью рабочих коллективов и науки (эти условия полнее использовались и используются врачами, чем медсестрами). Рабочая гипотеза получила подтверждение.

Библиографический список.

1. Карпов, А.В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности [Текст] / А.В. Карпов ; Рос. акад. образ. - М.: РАО, 2012. - 476 с.
2. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков ; Ярославль: Канцлер, 2008. - 200 с.
3. Толочек В.А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека// Мир психологии, 2004, № 4, С. 100 - 111.
4. Толочек В.А., Винокуров Л.В. Профессиональная пригодность субъекта: ретроспектива и перспектива оценки // Акмеология, 2006. № 1. С. 70 - 81
6. Толочек В.А. Современная психология труда - СПб.: Питер, 2010. - 432 с.
5. Толочек В.А., Денисова В.Г. Квазиизмерения в психологии: содержание, потенциал, перспективы // Математическая психология: школа В.Ю.Крылова. Сер. Научные школы Института психологии РАН». - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2010. С. 234 - 241.
6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека [Текст] / В.Д. Шадриков М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2013. - 464 с.
7. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача: Курс лекций.- Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 304 с.
8. Ясько Б.А. Организационная психология здравоохранения: персонал, лидерство, культура: монография. - Краснодар: Кубан. Гос. ун-т, 2013. - 260 с.

УДК 159.923

ПРОФЕССОР КАК ЭТАЛОН ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Смоляр Е.И.

магистр психологических наук ГрГУ (Беларусь, Гродно)

В статье анализируется проблема эталона в контексте взаимодействия студентов с преподавателем как значимым другим, выступающим для них персонифицированным носителем эталонных профессионально важных личностных качеств и компетенций.

The article analyzes sample in theoretical point of view as a significant psychological factor contributing to the perception of a teacher by students as another significant factor with certain qualities, serving as a role model, an example for students, their self-education and self-improvement.

Ключевые слова

Эталон, личность преподавателя, значимый другой, восприятие значимого другого, личностная значимость.

Sample, the personality of the teacher, another significant, the perception of a teacher, personal significance.

В контексте парадигмы личностно ориентированного образования основной социально значимой миссией вуза является воспитание будущего специалиста не просто как образованного человека, но и как личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию [2]. Поскольку системообразующими отношениями в образовательном процессе в вузе являются отношения в системе «преподаватель - студент», то правомерна постановка вопроса о той роли, которую выполняет профессор в формировании личности будущего специалиста [1].

Высшее учебное заведение - это учреждение образования, в стенах которого происходит становление личностей, формируются новые взгляды на окружающий мир, раскрываются творческие и научные потенциалы обучаемых. Создают условия и атмосферу для такого развития, являясь образцом для подражания, такие педагогические работники, которые прошли не малый и не легкий путь становления своей личности, научная, педагогическая и общественная жизнь которых, в большей степени, является примером работоспособности, настойчивости в достижении целей, преданности выбранному делу, это педагоги, достигнувшие ученого звания - звания «профессор».

Профессор - это наивысшая ступень в деловой карьере ученого, которую можно достичь только самостоятельной, самоотверженной работой в педагогической и научной деятельности.

Достижение звания «профессор», означает достижение «акме», вершины развития в выбранной сфере деятельности. Достижение «акме» в сфере науки приходится на период зрелости человека, как наиболее ответственный этап жизни, характеризующийся расцветом творческих сил. Оценка возможностей развития человека на этапе зрелости являлась предметом размышления Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, С.Л. Рубинштейна, Е.Ф. Рыбалко, Е.И. Степановой. Профессорского звания достигают те деятели, которые успешно ведут как научную, так и методическую работу,

принимающие участие в организации и проведении научных исследований, укореняющие полученные результаты в практике, руководящие научно-исследовательской деятельностью студентов, имеющие успехи в подготовке научных кадров и творческие достижения в выбранной специальности [3].

От профессиональных и личностных качеств профессора зависит уровень подготовки будущих специалистов, место университета в развитии общественной науки и культуры в целом.

На сегодняшний день в каждом высшем учебном заведении Республики Беларусь стало принятым определять лучшего, по мнению студентов, преподавателя. Определяется рейтинг профессорско-преподавательского состава. Опираясь на мнение студентов, определяют, какие качества должны быть присущи педагогу.

Однако, возникает вопрос, задумываются ли студенты над тем, что представляет собой дефиниция «профессор»? Какие представления они вкладывают в это определение, имеет ли для них отличие наличия звания «профессор» в ряде педагогического состава?

Чтобы определить отношение студентов к регалии «профессор», мы провели исследование среди студентов 3-5 курсов, в количестве 400 человек. Мы предполагаем, что обучаясь на старших курсах, представления студентов об особенностях обучения в университете уже достаточно осмыслены и сформированы.

Респондентам было предложено написать эссе на тему «Профессор высшего учебного заведения - это ...». Обработка текстов самоописаний осуществлялась с помощью контент - анализа.

Согласно представлениям 79, 75% студентов, профессор высшего учебного заведения - это личность зрелого возраста, которая имеет определенный профессиональный и жизненный опыт, большой стаж работы в сфере науки и преподавательской деятельности.

Большому проценту испытуемых принадлежит представление, что профессор - это ученый, который внес большой вклад в науку (89,5%), занимающийся активной исследовательской деятельностью (85,5%), вовлекает студентов в научную среду, направляет и консультирует в научных вопросах (82,75%), это личность, достигшая вершины в научной деятельности (71,75%). Для 92% обучаемых, профессор является экспертом, профессионалом в своей области знаний, отличающийся большим багажом навыков (82,5%), педагогическим мастерством (80,5%), широким кругозором (77,75%), владеющий разного рода информацией, касающейся не только своего преподаваемого предмета (78%).

Испытуемые в количестве 68% видят профессора как компетентного специалиста, хорошего оратора (42,5%), с высоким уровнем интеллекта (45%). Для студента является важным получать информацию, которая доступна, проста и понятна для усвоения (28,25%).

За исключением профессиональных навыков, 80,75% респондентов считают, что профессором может стать человек, у которого есть призвание и врожденные способности к научной деятельности (79,25%).

Носить звание профессора - это большая ответственность, считают 72,25% респондентов. Именно профессора, на их взгляд, поддерживают статус университета (54,75%), являются гордостью (50,5%) и лицом (48,25%) высшего учебного заведения. Это творческая личность (54,25%), преданная своему делу (57,5%), это личность, являющаяся образцом для подражания как для студентов, так и для преподавателей без звания (72,5%). Для большого процента испытуемых (60,5%) важно, чтобы профессор обладал чувством юмора, не мало важен так же опрятный внешний вид (45,75%) и такая отличительная черта как воспитанность (41, 75%).

Согласно представлениям испытуемых, включающих описательные характеристики с высоким процентом частоты встречаемости, регалия «профессор» может принадлежать лишь избранным людям, отличающихся высоким интеллектом, наличием способностей к научно-педагогической деятельности и способностью к долгой, кропотливой, самоотверженной работе.

Однако, наблюдается не высокий процент частоты встречаемости качеств, описывающих внутренний мир профессора не как профессионала, а как личности. Так, лишь для 28,25 % респондентов важны духовно-нравственные и морально-этические (24,5%) качества. Не высокий процент испытуемых отмечает для себя важность наличия у профессора своей жизненной позиции (17%), убеждений (7,75%), взглядов (6%), ценностей (3,25%).

Отмечен низкий процент частоты встречаемости таких описательных характеристик, свойственных профессору высшего учебного заведения, по мнению респондентов, как: понимание (31,5%), объективность в оценке (28,5%), наличие лидерских качеств (11,75%), целеустремленности (10,25%), силы воли (10,5%), справедливость (29,75%). Что может говорить об отсутствии перечисленных редко встречаемых качеств у самих респондентов. Представленные цитаты

респондентов показывают, что наиболее часто в своих эссе испытуемые отмечали в качестве характеристик важность профессиональных качеств, возрастные особенности, наличие способностей к научно-педагогической деятельности, активность в исследовательской работе.

Резюмируя, отметим, профессиональные и личностные особенности профессора безусловно очевидны для студентов и именно они определяют воспитательный потенциал его личности, лежат в основе его педагогического авторитета, делают его для студентов персонифицированным носителем эталонных профессиональных и личностных качеств. Образ профессора у субъектов образования обусловлен восприятием ярко выраженных, спонтанно или осознанно презентуемых профессором качеств, соответствующих ожиданиям студенческой аудитории и являющихся прологом к формированию его авторитета.

В этой связи становится возможной подлинная реализация целей личностно ориентированного образования в высшей школе, поскольку восприятие студентами профессора как значимого взрослого, выступающего для них своего рода образцом для подражания как личности и как профессионала, запускает мотивацию саморазвития и самосовершенствования ими своей личности.

Библиографический список.

1. Комарова, Т.К. Эталон личности как ценностное основание личностно-профессионального развития педагога / Т.К. Комарова // Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 17 апреля / ГрГУ им. Я. Купалы: редкол.: П.А. Рябцев (отв. ред.) и [др.] - Гродно: ГрГУ, 2009. - С.182 - 187.
2. Запесоцкий, А.С. Преподаватель глазами студента. Об изучении мнений студентов о качестве педагогической деятельности преподавателя / А.С. Запесоцкий, Л.А. Санкин, С.В. Викторенкова // Высшее образование сегодня. - 2007. - № 9. - С. 28 - 32.
3. Коломинский, Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы социальной психики / Я.Л. Коломинский // Вопросы психологии. - 1972. - № 1. - С. 99-110.

УДК 159.9

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ТРУДА НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Стрункина Т.С.

асп. кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала ИвГУ (Россия, Шуя)

В статье рассмотрено изучение социокультурных потребностей студенческой молодежи в области профессионального становления, анализируется влияние культуры общества на потребности молодежи.

The article describes the study of the sociocultural needs of students in the area of professional development, analyzes the impact of a society's culture on the needs of the youth.

Ключевые слова

Потребности, социокультурные потребности, молодежь, профессиональное образование, общество.
Needs, sociocultural needs, youth, professional education, society.

Молодежь как основной ресурс развития страны наследует степень развития общества, формирует образ будущего и должна рассматриваться как инновационный потенциал, роль которого необходимо учитывать во всех сферах жизнедеятельности. Готовность стать частью общества, быть активным гражданином своей страны и субъектом трудовой деятельности является важным новообразованием периода получения профессионального образования молодежью. Но стоит отметить, что данная цель в современном обществе далеко не всегда реализуется. Поэтому проблема профессионального становления молодежи является одной из приоритетных задач общества [4]. В свою очередь профессиональное становление личности наиболее интенсивно в своем развитии в период получения субъектом труда профессионального образования.

Ресурсом становления субъекта труда на этапе получения профессионального образования молодежи выступают социокультурные потребности. То, в чем заинтересована и в чем нуждается молодежь, является для нее вектором развития, а также образует формирующую личность внутреннюю среду [2]. Поэтому цель нашей работы - исследование влияния культуры общества на потребности профессиональной сферы молодежи.

Для изучения социокультурных потребностей нами был разработан опросник, содержащий 62 различные формулировки потребностей. В опросе приняли участие 386 человек - студенты вузов Ивановской области [3]. Респонденты были ознакомлены с понятием социокультурных потребностей как потребностей, характеризующих стремление человека найти отражение культуры общества в своем бытии через непосредственное взаимодействие с социумом [1]. Опрошенные студенты должны были выбрать те из предлагаемых потребностей, которые, на их взгляд, можно отнести к социокультурным потребностям.

Среди формулировок потребностей были предложены потребности в работе, в получении образования, в получении новой информации, в чтении, в работе по профессии, в профессиональном росте, быть востребованным специалистом, в поиске новой информации, в постоянном совершенствовании в профессии, в конкурентоспособности, в самостоятельном выборе профессии, в самостоятельности, в осознании собственного развития, в приобретении дополнительной профессии, которые могут выступать, на наш взгляд, идентификаторами профессионального становления личности.

Полученные путем проведения опроса данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты исследования социокультурных потребностей молодежи

№ п/п	Социокультурные потребности	Количество выборов, %
1	В работе	77,86
2	В получении образования	72,40
3	В получении новой информации	63,54
4	В чтении	62,76
5	В работе по профессии	62,50
6	В профессиональном росте	61,46
7	Быть востребованным специалистом	61,46
8	В поиске новой информации	58,59
9	В постоянном совершенствовании в профессии	56,77
10	В конкурентоспособности	53,65
11	В самостоятельном выборе профессии	52,08
12	В самостоятельности	52,08
13	В осознании собственного развития	50,52
14	В приобретении дополнительной профессии	46,35

Согласно представленным результатам исследования среди социокультурных потребностей профессиональной направленности у студенческой молодежи выделяются две потребности, которые посчитали социокультурными более 72% респондентов. Перейдем к их рассмотрению. Потребность в работе отнесли к социокультурной 77,86% опрошенных студентов. Следовательно, по мнению опрошенных, общество стимулирует граждан к приобщению к труду, то есть у него есть потребность в работающих единицах. Работающие являются силой общества, надежной опорой его для экономики. Отсюда вытекает следующая цифра - 72,4% респондентов относят потребность в получении образования к социокультурной. Логично предположить, что общество, наравне с несомненной важностью трудовой деятельности рассматривает также важность подготовки к ней. Здесь может наблюдаться прямо пропорциональная зависимость хорошей подготовки к профессии и непосредственной практической реализации приобретенных компетенций.

Потребности в получении новой информации (63,54%), в чтении (62,76%) и в поиске новой информации (58,59%) считают социокультурными более половины опрошенных. Вероятно, состояние общества способно влиять на желание человека развиваться, углублять и обогащать свои знания. Действительно, мы можем заметить зависимость между благосостоянием страны и стабильностью экономики с уровнем образованности граждан. В странах третьего мира скорее не возникнет потребность в чтении, так как более низкие потребности - в еде и безопасности - не полностью удовлетворены. Стабильно развивающееся же государство, удовлетворяющее низшие потребности общества, открывает им «доступ» к потребностям более высокого ранга, отраженные в пирамиде Маслоу на четвертом и пятом уровне [2].

Потребности в профессиональном росте (61,46%), быть востребованным специалистом

(61,46%), в постоянном совершенствовании в профессии (56,77%), в конкурентоспособности (53,65%) и в осознании собственного развития (50,52%) отражают отношение молодежи к профессиональному совершенствованию. Более половины респондентов отнесли данные потребности к социокультурным, находя их отражение в культуре общества. То есть современное общество мотивирует молодежь на приобретение профессиональных компетенций и постоянное развитие себя как профессионала. Потребность стать востребованным, конкурентоспособным специалистом в некоторой степени диктуется обществом и ее реализация возможна лишь при постоянном совершенствовании своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Наличие потребностей в работе по профессии (62,50%), в самостоятельном выборе профессии (52,08%) и в самостоятельности (52,08%) говорит о желании человека взять свою жизнь под контроль. Большая часть исследуемых причисляет эти потребности к социокультурным. То есть в представлении опрошенной молодежи, общество нацеливает людей на выработку ответственности за свою жизнь, за свои успехи и поражения.

Потребность в приобретении дополнительной профессии была выбрана как социокультурная в 46,35% случаев и тем самым оказалась на последней строчке нашего рейтинга. Более половины опрошенных не рассмотрели в данной потребности социокультурный аспект, вероятно, предполагая, что получение последующего образования зависит от конкретной ситуации, в которой находится человек.

Таким образом, общество высоко ценит готовность молодежи работать, развиваться как профессионально, так и личностно, ответственно подходить к выбору своего жизненного пути. Этот факт формирует у молодого поколения соответствующие потребности, удовлетворяя которые, молодой человек принесет пользу не только себе, но и обществу в целом. В этом прослеживается тесная взаимосвязь отдельной личности и общества в целом. Итак, мы видим следующую логическую цепочку: запрос общества - социокультурная потребность - профессионального становление субъекта труда на этапе получения профессионального образования личности.

Библиографический список.

1. Стрункова Т.С. К проблеме социокультурных потребностей молодежи: философско-исторический анализ // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 6. - С. 214-219.
2. Стрункова Т.С. Социокультурные потребности как объект междисциплинарного синтеза // Научный поиск. - 2015. - №2.4. - С.36-37.
3. Стрункова Т.С., Шмелева Е.А. Социокультурные потребности молодежи как ресурс формирования национально-гражданской идентичности // Научный поиск. - 2015. - № 2.1. - С. 52-54.
4. Шмелева Е.А. Психолого-педагогические основы развития инновационного потенциала студентов и молодых ученых // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. - 2013. - № 3(1). - С. 12-18.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ РЕГУЛИРУЮЩИХ МЕХАНИЗМОВ СПОРТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ

Стюхина Г.А.

к.п.с.н., доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки
МГПУ (Россия, Москва)

В статье рассматривается развитие спортивных способностей в контексте системогенетической теории способностей В.Д. Шадрикова; приводятся данные об эффективности включения в учебно-тренировочный процесс психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие навыков саморегуляции лыжников-гонщиков 14-16 лет.

The article discusses the development of sports skills in the context of the theory of sistemogenteicheskoy V.D.Shadrikova capabilities , provides data about the effectiveness of inclusion in the training process of psycho-pedagogical activities aimed at developing the skills of self-control skiers aged 14-16.

Ключевые слова

Способности, системогенез, саморегуляция, учебно-тренировочный процесс.

Ability systemogenesis , self-regulation , the training process.

Ориентация современного спорта на высокие достижения ставит перед спортивными психологами новые задачи. Успешность в спортивной деятельности, во многом определяется уровнем развития способностей спортсмена. Решение этой задачи невозможно без знания основных

положений системогенетической теории способностей В.Д. Шадрикова [3]. В рамках которой, спортивные способности можно рассматривать как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации спортивной деятельности [2].

Особое значения для практической деятельности психолога в спорте приобретает понимание структуры способностей, как совокупности функциональных, операционных и регулирующих механизмов и понимание закономерностей их развития. Так, развитие способностей представляет собой процесс: развития функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию, в совокупности ее компонентов и связей; развития операционных механизмов; развития оперативности в системе функциональных и операционных механизмов; овладения субъектом своими познавательными способностями через рефлекссию и овладение операционными механизмами в отношении конкретных психических функций.

Для успешности осуществления спортивной деятельности особое значение имеет уровень развития функциональных механизмов способностей, который во многом определяется конституциональными особенностями спортсмена и их соответствием требованиям конкретного вида спортивной деятельности. Появление операционных механизмов, их дальнейшее совершенствование позволяет говорить о качественно ином выполнении спортивной деятельности, повышение ее эффективности. Как отмечает В.Д. Шадриков, «важнейшим моментом развития способностей является приспособление операционных механизмов к условиям деятельности» [2; С. 45].

Значимую роль в развитии способностей играет появление регулирующих механизмов, которые отвечают за мотивацию, направленность спортивной деятельности, ее произвольную регуляцию. По нашему мнению, деятельность психолога в спорте должна быть преимущественно направлена на их развитие. Если развитие операционных механизмов и тренировка функциональных, в большей степени, составляет зону ответственности тренера в подготовке спортсмена, то развитие регулирующих механизмов - приоритетная задача деятельности спортивного психолога.

Так А.Ц. Пуни отмечает значимость психической готовности спортсмена к соревнованиям, характеризуя ее такими качествами, оптимальный уровень эмоционального возбуждения, высокая степень помехоустойчивости к неблагоприятно действующим внешним и внутренним факторам, способность управлять своими действиями чувствами в изменчивых условиях спортивной борьбы, в напряженной и возбуждающей атмосфере соревнования [1]. Специфика соревновательной деятельности требует от спортсмена высокого уровня психической выносливости, проявления волевых качеств, самостоятельности, умения сохранять эмоциональную устойчивость.

Важное место в учебно-тренировочном процессе спортсменов должно занимать формирование психического состояния готовности к соревновательной и тренировочной деятельности.

В частности, нами были получены данные о том, что использование формирования навыков саморегуляции у юных лыжников-гонщиков способствует повышению эффективности как тренировочной, так и соревновательной деятельности (данные магистерской диссертации Князьковой С.А. на тему: «Формирование навыков саморегуляции у лыжников - гонщиков 14 - 16 лет»).

В ходе исследования были получены данные о достоверном изменении показателей спортивной личностной тревожности (по результатам применения методики определения соревновательной личностной тревожности (СЛТ) Р. Мартенса) в группе спортсменов после проведения тренировочных занятий, направленных на формирование у них навыков саморегуляции. В ходе эксперимента произошли положительные изменения в показателях психической надежности спортсменов (по результатам применения опросника психической надежности В.Э. Мильмана). У спортсменов экспериментальной группы было отмечено повышение результатов по показателю саморегуляции, что говорит о том, что в результате занятий, испытуемые овладели навыками произвольной регуляции своих эмоций, научились влиять на них и контролировать. Подобных изменений в контрольной группе не произошло. Напротив, отмечается снижение надежности по данному показателю, что объясняется тем, что повторный констатирующий срез проводился в соревновательный период годового цикла подготовки. В этот период значительно увеличивается уровень эмоционального напряжения, нарастает утомляемость спортсменов, что и могли привести к ухудшению показателей в контрольной группе. В экспериментальной группе этого явления удалось избежать, за счет внедрения в учебно-тренировочный процесс психологической подготовки спортсменов.

Полученные данные были подтверждены результатами тестирования специальной физической подготовленности спортсменов контрольной и экспериментальной групп до и после

психолого-педагогического эксперимента. У участников экспериментальной группы была выявлена положительная динамика по всем показателям физической подготовленности, что проявилось в сокращении времени выполнения тестов. Так, у спортсменов экспериментальной группы в среднем сократилось время выполнения бега на 60 м. - на 6 сек., кросса 2000 м. - на 21 сек., а лыжной гонки 3 км. - на 1 мин.27 сек. В соревновательных условиях эти различия во времени прохождения дистанции могут иметь решающее значение для результативности выступления спортсмена.

Данные психологических тестов и тестов физической подготовленности были подтверждены применением метода оценки спортивных достижений. Оценка спортивных достижений лыжников-гонщиков 14-16 лет проводилась на основе анализа их результативности в соревнованиях. Были использованы результаты выступления в трех соревнованиях, которые показали, что 100% спортсменов экспериментальной группы улучшили свои спортивные результаты. Таким образом, результаты экспериментального исследования позволяют утверждать, что целенаправленное использование методов формирования навыков саморегуляции в ходе тренировочного процесса и непосредственно перед стартом дают возможность юным лыжникам успешно оптимизировать психофизическое состояние, что способствует улучшению тренировочной и соревновательной деятельности. Таким образом, успешная подготовка спортсменов должна рассматриваться как процесс развития профессиональных способностей в совокупности функциональных, операционных и регулирующих механизмов, понимаемый как системогенез. Представленные результаты позволяют также говорить о важности развития регулирующих механизмов способностей спортсменов и необходимости включения психолого-педагогических мероприятий, направленных на их развитие в практическую деятельность спортивного психолога.

Библиографический список.

1. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованиям в спорте / А.Ц. Пуни. - М.: Физкультура и спорт, 1969.
2. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002.
3. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

УДК 159.9

ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Тищенко М.В.

асп. кафедры психологии образования МГППУ (Россия, Москва)

Описаны основные преодолевающие стратегии поведения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях экзаменационного стресса. Проведен сравнительный анализ преодолевающих стратегий поведения студентов с ОВЗ и их здоровых сверстников.

Described coping strategies of behavior of students with disabilities in the conditions of examination stress. A comparative analysis of coping strategies of students with disabilities and their healthy peers.

Ключевые слова

Экзаменационный стресс, стратегии преодоления, жизнестойкость, студенты с инвалидностью.

Exam stress, coping strategies, resilience, students with disabilities.

Период обучения студентов в высшем учебном заведении характеризуется не только получением и закреплением профессиональных навыков будущего специалиста, но и развитием личностных структур, без которых приобретение, закрепление и последующее становление профессионала невозможно [4]. Стресс и стрессовые ситуации являются неизбежными для студентов в процессе обучения в ВУЗе. Одним из факторов, который способствует возникновению стрессового напряжения у студентов, является экзаменационный стресс. В научной литературе ситуация экзаменационного стресса рассматривается в контексте вопросов жизнестойкости, саморегуляции, стрессоустойчивости студенчества [1; 2; 3]. Однако, на сегодняшний день в психологии остается недостаточно освещенной проблематика специфики преодоления экзаменационного стресса студентами с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), что и побудило нас к ее изучению.

Исследование проводилось на базе Московского городского психолого-педагогического

университета в течение учебного 2014 - 2015 гг. В нем приняли участие студенты факультета дистанционного обучения (N=104), из них -76 здоровых и 28 - студенты с инвалидностью. Средний возраст 27,5 лет. Исследование проводилось в ситуациях сдачи экзаменов по различным предметам в период экзаменационных сессий. Нами были использованы следующие опросники:

- 1) Опросник Ролевой виктимности (М.А.Одинцова, Н.П.Радчикова, 2012);
- 2) Тест жизнестойкости (Д.А.Леонтьев, Е.И.Расказова, 2006);
- 3) опросник Стратегий преодоления стрессовых ситуаций (Н.Е.Водопьянова, Е.С.Старченкова, 2008).

Для выявления структуры стресспреодолевающего поведения студентов, был проведен факторный анализ (метод главных компонент с Varimax-вращением), который позволил выделить значимые факторы, вобравшие в себя от 75,1% до 79,2 % общей дисперсии. Согласно полученным результатам в структуре преодолевающего поведения группы здоровых студентов было выделено пять факторов. В первый фактор (доля объясненной дисперсии 22,2%) вошли все шкалы опросника жизнестойкости: вовлеченность (0,781), контроль (0,794), принятие риска (0,686), общий уровень жизнестойкости (0,883). Во второй фактор (доля объясненной дисперсии 18,3%) вошли шкалы опросника Ролевой виктимности: игровая роль жертвы (0,829), социальная роль жертвы (0,871), общий уровень ролевой виктимности (0,903). Третий фактор (доля объясненной дисперсии 14,2%) включает неконструктивные стресс преодолевающие стратегии: непрямые (0,808), асоциальные (0,809) и агрессивные действия (0,636). Четвертый фактор (доля объясненной дисперсии 11,4%) составляют: просоциальные стратегии преодоления: вступление в социальный контакт (0,861), поиск социальной поддержки (0,903). В пятый фактор (доля объясненной дисперсии 9%) вошли: активные стратегии преодоления (0,564); импульсивные действия (-0,766).

Таким образом, структура преодолевающего поведения здоровых студентов в ситуации экзаменационного стресса чрезвычайно разнообразна, несколько противоречива и включает в себя следующие компоненты: 1) жизнестойкость; 2) виктимность; 3) неконструктивные стратегии преодоления; 4) просоциальные стратегии преодоления; 5) активные преодолевающие стратегии.

Как видим, три фактора из пяти в структуре преодолевающего поведения здоровых студентов являются ресурсными: жизнестойкость, просоциальные и активные стратегии преодоления, среди которых ведущим ресурсом становится жизнестойкость. Именно жизнестойкость наделяется самыми высокими значениями факторных нагрузок. При переживании экзаменационного стресса не исключены манипулятивные, асоциальные и агрессивные действия и поступки, а также следование одной из ролей жертвы (социальной или игровой). Все это причудливым образом включается в общую систему стресспреодолевающего поведения здоровых студентов.

В структуре стресспреодолевающего поведения группы студентов с ОВЗ также было выделено пять факторов, однако данная структура отличается последовательностью факторов, величиной факторных нагрузок, и содержанием. В первый фактор (доля объясненной дисперсии 22,2%) вошли все шкалы опросника Ролевой виктимности: игровая роль жертвы (0,866), социальная роль жертвы (0,839), общий уровень ролевой виктимности (0,977). Во второй фактор (доля объясненной дисперсии 17,5%) вошли неконструктивные стратегии преодоления: избегание (0,784), непрямые действия (0,685), асоциальные действия (0,898), агрессивные действия (0,776). Третий фактор (доля объясненной дисперсии 15,6%) включает некоторые шкалы опросника Жизнестойкости: вовлеченность (0,654), принятие риска (0,836) общий уровень жизнестойкости (0,708). Четвертый фактор (доля объясненной дисперсии 12,4%) составляют: просоциальные стратегии преодоления: вступление в социальный контакт (0,787), поиск социальной поддержки (0,913). В пятый фактор (доля объясненной дисперсии 11,5%) вошли: активные стратегии преодоления (0,496) и импульсивные действия (-0,906).

Как видим, структура преодолевающего поведения студентов с ОВЗ в ситуации экзаменационного стресса существенно отличается от подобной структуры здоровых сверстников. Исследуемые переменные распределились следующим образом: 1) виктимность; 2) неконструктивные стратегии преодоления; 3) жизнестойкость; 4) конструктивные стратегии преодоления; 5) сочетание ассертивных и импульсивных стратегий преодоления.

Как видим, жизнестойкость занимает промежуточное положение между неконструктивным (манипуляции, агрессивные и асоциальные действия) и конструктивным преодолением (ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки) в группе студентов с инвалидностью. Шкала «Контроль» опросника жизнестойкости так и не обнаружила себя в системе стресс преодолевающего поведения студентов с инвалидностью, в отличие от здоровых сверстников, у которых умения контролировать сложные ситуации развиты на довольно высоком уровне. Это

свидетельствует об определенной степени беспомощности студентов с инвалидностью при столкновении с экзаменационными стрессами.

Таким образом, структура преодолевающего поведения студентов с ОВЗ имеет свою специфику и качественное своеобразие, особенно ярко проявляющееся в ситуациях экзаменационного стресса, что необходимо учитывать профессорско-преподавательскому составу Вуза в работе с группами студентов с инвалидностью. Педагогам следует обратить внимание на ярко выраженные переживания студентов с ОВЗ, связанные со страхом потери статуса «студент». Именно поэтому студенты с инвалидностью чрезвычайно ответственно относятся к учебе, сдаче зачетов, экзаменов, курсовых и контрольных работ. Получение высшего образования для таких студентов является поворотным жизненным событием и точкой опоры для дальнейшего совершенствования и развития.

Библиографический список.

1. Одинцова М.А. Проблема виктимного личностного типа в психологии [Текст] / М.А.Одинцова // Известия Саратовского университета. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика, 2014. - Т.14. - № 2-1. - С. 73 - 79.
2. Одинцова М. А. Жизнестойкость и смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условия энтропии современного российского общества [Текст] / М.А.Одинцова // Мониторинг общественного мнения, 2012. - № 2 (108) - С. 21-27.
3. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости [Текст] / М.А.Одинцова. М.: Флинта. - 2015. - 296с.
4. Поваренков Ю.П. Оценка эффективности педагогической деятельности [Текст] / Ю.П. Поваренков, Ю.Н. Слепко. ФГБОУ ВПО Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2011. - 166 с.

УДК 159.9

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Тодышева Т.Ю.

к.пс.н., доцент кафедры социальной психологии КГПУ (Россия, Красноярск)

Статья посвящена анализу деструктивных тенденций профессионального развития представителей социономических профессий, в частности, профессиональных деформаций различных уровней. В работе представлены результаты исследования профессиональных деструкций спасателей аварийно-спасательных формирований и следователей системы органов внутренних дел РФ.

This article analyzes the destructive tendencies of professional development representatives of professions, in particular, professional deformations of different levels. The paper presents the results of a study to consider the professional destruction of rescuers and the investigators of the internal affairs of the RF.

Ключевые слова

Профессионализм, профессиональное развитие, социономические профессии, деструкции, деформации.

Professionalism, professional development, sociologicheskies profession, destruction, deformation.

Проблематика изучения «превращения» личности в субъекта профессионального развития является одной из наиболее активно развивающихся современных направлений профессионально ориентированных исследований.

Профессионализм, рассматриваемый с позиций системного подхода, представляет собой не статическое (единожды заданное, неизменное), а динамическое, непрерывно изменяющееся состояние человека.

Нарушения профессионального развития для каждой профессиональной деятельности имеют свои отличительные и, зачастую, глубоко специфичные особенности. Исследователями (С.П.Безносков, Р.М.Грановская, Л.Н.Корнеева, А.К.Маркова) выявлено, что в наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социономических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми (врачей, педагогов, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, руководителей, предпринимателей). Здесь профессиональные деформации могут проявляться на четырех уровнях:

1) Общепрофессиональные деформации, типичные для работников этой профессии. Эти инвариантные особенности личности и поведения профессионалов прослеживаются у большей части работников со стажем, хотя уровень выраженности данной группы деформаций различен. Так, для врачей характерен синдром «сострадательной усталости», выражающийся в эмоциональной индифферентности к страданиям больных. У работников правоохранительных органов развивается синдром «асоциальной перцепции», при котором каждый гражданин воспринимается как потенциальный нарушитель. У руководителей проявляется синдром «вседозволенности», выражающийся в нарушении профессиональных и этических норм, в стремлении манипулировать профессиональной жизнью подчиненных.

2) Специальные профессиональные деформации, возникающие в процессе специализации по профессии. Любая профессия объединяет несколько специальностей и каждая специальность имеет свой состав деформаций. Так, у следователя появляется правовая подозрительность, у оперативного работника — актуальная агрессивность, у адвоката — профессиональная изворотливость, у прокурора — обвинительность. У врачей различных специальностей возможна следующая «картина»: терапевты ставят угрожающие диагнозы, хирурги циничны, медсестры черствы и равнодушны.

3) Профессионально-типологические деформации, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности — темперамента, способностей, характера — на психологическую структуру деятельности. В результате складываются профессионально и личностно обусловленные комплексы:

- деформации профессиональной направленности личности: искажение мотивации деятельности («сдвиг мотива на цель»), перестройка ценностных ориентации, пессимизм, скептическое отношение к новичкам и нововведениям;

- деформации, развивающиеся на основе каких-либо способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая герметизация, нарциссизм и др.);

- деформации, обусловленные чертами характера: ролевая экспансия, властолюбие, «должностная интервенция», доминантность, индифферентность и др. Эта группа деформаций развивается в разных профессиях и не имеет четкой профессиональной ориентации.

4) Индивидуализированные деформации, обусловленные особенностями работников самых различных профессий. В процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, психологического сращивания личности и профессии отдельные профессионально важные качества, как, впрочем, и профессионально нежелательные, чрезмерно развиваются, что приводит к возникновению сверхкачеств, или акцентуаций. Это могут быть сверхответственность, суперчестность, гиперактивность, трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм.

Зачастую очень трудно выделить четко определенный уровень профессиональной деформации. Например, по мнению Б. Д. Новикова, профессиональная деформация у сотрудников исправительно - трудовых учреждений «проявляется в приобретении искаженного взгляда на осужденного к лишению свободы как на неисправимого человека («Горбатого только могила исправит»); в изменении идеалов личности; тенденции к дегуманизации; переносе служебной роли на внеслужебные взаимоотношения; росте агрессивности, подозрительности, скрытности; снижении уровня интеллекта; повышенной директивности; игнорировании чувств и желаний окружающих людей; утрате доброжелательности по отношению к ним; жестокости и нетерпимости при общении с подчиненными; утрате внеслужебных интересов; сужении социальных связей; дефиците внеслужебного общения; фаталистичности в восприятии жизни; стремлении к беззаботности существования; импульсивности; склонности поступать по первому побуждению, под влиянием эмоций; злопамятности; замкнутости; уходе в себя; аутентичности; увеличении дистанции между собой и окружающим миром, гиперчувствительности к межличностным взаимоотношениям, легкомысленном отношении к нормам и последствиям их нарушений; дефиците духовности личности» (Новиков, 1993). Исследователь при этом указывает, что сотрудники исправительных учреждений и учреждений исполнения наказаний относятся к профессиональной деформации как к неизбежному злу.

В 2012 - 2013 годах совместно со студентами Института психолого - педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева нами были проведены исследования деструктивных тенденций профессионального развития представителей социномических профессий, в частности, спасателей аварийно-спасательных формирований и следователей системы органов внутренних дел Российской Федерации.

В дипломной работе Е.Калининой, посвященной исследованию психологической подготовки спасателей (Калинина, Тодышева, 2013) были установлены следующие негативные изменения, связанные с профессиональной деятельностью спасателей: астенизация - временами возникает у всех испытуемых; чувство виновенности - 43% испытуемых; нарушение режима сна и бодрствования - временами у всех испытуемых; психосоматические реакции, чаще со стороны сердечно-сосудистой системы, головные боли, неприятные ощущения в области сердца, колебания артериального давления, реж - со стороны желудочно-кишечного тракта, неврологические расстройства - временами у всех испытуемых; изменение отношения к себе, к своей профессиональной деятельности - 24% испытуемых; высокий уровень ригидности - 30% спасателей, высокий личностной тревожности на профессиональное здоровье.

В дипломной работе И.С.Сургутской «Условия развития профессионально - важных качеств следователей системы органов внутренних дел Российской Федерации» (Сургутская, Тодышева, 2014) было показано, что работа следователя имеет ярко выраженный нормативный характер, не свойственный подавляющему большинству других профессий. Результаты диагностики по методике СМИЛ показали следующее: у 40% следователей выявлена пессимистичность, оптимистичность - 35%, эмоциональная лабильность, ригидность и индивидуалистичность - 30%, тревожность - 25%, интроверсия и невротический сверхконтроль - 20%, мужественность- женственность - 15%, импульсивность - 10%.

Жизнь современного человека идет в мире, где случайность фундаментальна, первична и бесконечно вызывает необходимость адаптации к трансформирующейся внешней и внутренней среде. Поэтому жизненно необходимо уметь осуществлять гибкие и эффективные изменений профессиональной деятельности в условиях, требующих ее перестройки, для снижения вероятности возникновения деструктивных тенденций профессионального развития.

Библиографический список.

1. Маркова, Е.К. Психология профессионализма [Текст] / Е.К. Маркова. - М.: Знание, 1996. - 308 с.
2. Новиков, Б.Д. Психологические особенности возникновения профессиональных деформаций у сотрудников исправительно - трудовых учреждений [Текст]: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03 / Новиков Борис Дмитриевич. - Тверь, 1993. - 215 с.
3. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. - М.: Изд-во УРАО, 2002. - 160 с.
4. Сургутская, И.С., Тодышева, Т.Ю. Условия развития профессионально - важных качеств следователей системы органов внутренних дел Российской Федерации [Текст] / И.С.Сургутская, Т.Ю.Тодышева // Профессиональное становление личности в современных условиях: сб. ст. по материалам 11-й Всероссийской научно - практ. конференции / Красноярск, СибГТУ. - Вып. 7. - Красноярск, 2014. - С. 184-191.

УДК 159.9.331

РЕСУРСЫ И ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Толочек В.А.

д.пс.н., профессор, вед. научный сотрудник ИП РАН (Россия, Москва)

Денисова В.Г.

ассоциированный научный сотрудник ИП РАН (Россия, Москва)

Шпитонков С.В.

директор по развитию персонала ЗАО «Ротер Хаус» (Россия, Москва)

Анализируются сравнительные данные динамики профессионального становления субъектов (ПСС) - 148 менеджеров, 135 преподавателей высшей школы, 92 учителей средней школы, полученных по исследовательской методике «Динамика ПСС». Социальные характеристики профессии сопряжены с динамикой ПСС и актуализируемыми ресурсами.

Comparative data are analyzed the dynamics of professional development units (PSS)-148 managers, 135 high school teachers, secondary school teachers, 92 received on research methodology of dynamics of PSS. Social characteristics of professions involved with PSS and aktualiziruemyi resources.

Ключевые слова

Профессиональное становление, субъект, динамика, деструкции, развитие.

Resources, professional development, subject, dynamics, development.

В последние десятилетия динамика профессионального становления субъектов на протяжении всей карьеры становится типичным предметом исследования [2; 4; 6 и др.]. Пожалуй, наиболее актуальны эти вопросы в отношении представителей социномических профессий [1; 2; 3; 4; 9]. Целью настоящей работы было изучение связей динамики профессионального становления субъектов (развития, угасания, деструктивных процессов), видов актуализируемых внесубъектных и интрасубъектных ресурсов представителей социномических профессий. *Гипотезы:* 1. Для представителей разных профессий характерны специфические динамика профессионального становления субъектов, паттерны актуализируемых ресурсов, особенности деструкций. 2. Социальные характеристики профессии сопряжены с динамикой ПСС и актуализируемыми ресурсами.

Организация исследования. Изучались большие гомогенные профессиональные выборки (148 менеджеров, 135 преподавателей высшей школы, 92 учителей в возрасте от 30 до 54 лет, $M_1 = 45,5$, $M_2 = 47,4$; $M_3 = 37,5$). В ситуациях профессионального обучения (семинары, тренинги, получение второго высшего образования) испытуемые, выступая в качестве экспертов своего профессионального становления, в анкете «Динамика ПСС» (*Динамика профессионального становления субъекта*) оценивали изменения в уровне развития профессионализма, его обеспечивающих психологических систем на протяжении карьеры в 9-балльной шкале - от 0 до 8 баллов в пятилетних интервалах в разные периоды жизни (как в прожитые годы, т.е., от 20 лет до *актуального возраста* субъектов, так и прогнозируемые, ожидаемые изменения в будущем - до 65 лет, отвечая на ряд вопросов: «Как бы Вы определили уровень развития ... в возрасте ...»), делая 10 возрастных «меток». Респондентам предлагался тезаурус рабочих понятий. При этом изучалось *не содержание* «профессионализма» и психологических систем, а их динамика изменений в возрасте от 20 до 65 лет в представлениях субъектов [5; 6; 7; 8]. Респонденты оценивали условия родительской и своей семьи, профессиональной микросреды, социальной мезо- и макросреды, возрастную динамику профессионализма и динамику эволюции физиологических и психологических систем. Ранее была подтверждена высокая тест-ретестовая надежность «Анкеты...» (через 1 мес. и через 1,5 - 2,0 г.) и валидность [8]. Показано, что в интервале 25 - 65 лет влияние актуального возраста субъектов (на момент обследования) на результаты анкетирования минимально; актуальный возраст респондентов в 5 - 10 раз меньше влияет на результаты, чем другие факторы (пол, состояние в браке, наличие детей, профессия, специализация и занимаемая должность); особенности личности и интеллекта сравнительно слабо коррелировали с оценками динамики составляющих ПСС - $r = 0,00 - 0,250$ [5; 6; 8].

Для объяснения выявленных фактов В.А.Толочком была предложена *Модель динамики профессионализма субъекта (МДПС)* [7]. Ее структурными блоками были: А. *Общие предпосылки (дееспособность)*: 1) Здоровье физическое. 2) Здоровье духовное. 3) Работоспособность физическая. 4) Работоспособность интеллектуальная. 5) Память произвольная. 6) Память произвольная. 7) Обучаемость. В. *Профессиональный опыт*: 1) Профессиональная компетентность. 2) Профессиональная интуиция. 3) Профессионализм. С. *Отношения*: 1) Деловые коммуникации. 2) Общительность (фасилятативное, межличностное общение). 3) Широта интересов. 4) Цельность интересов. D. *Саморегуляция (мета-способности)*: 1) Саморегуляция физического состояния. 2) Саморегуляция эмоционального состояния. 3) Саморегуляция интеллектуальной деятельности. E. *Негативные явления (деструктивные)*: 1) Профессиональные деструкции. 2) Профессиональные заболевания. 3) Жизненные кризисы [4]. Согласно нашей концепции, условия социальной среды сравнительно нейтральны и могут становиться ресурсами ПСС при определенных обстоятельствах, вследствие активизации определенных психологических механизмов.

Для анализа эмпирических данных привлекался комплекс методов параметрической статистики (описательная статистика, t-сравнения, корреляционный и факторный анализ). Избранные для исследования социномические профессии различались по ряду характеристик, прежде всего таких как: 1) «Профессиональная иерархия» - мера дифференцированных по обязанностям, правам, компетенциям, социальным статусам и благам профессионально-должностных позиций. 2) Социальный статус профессии, отражаемый в ее престиже, оплате труда и пр. 3) «Свобода профессионала», проявляющейся как: а) мера свободы творчества; в) известность за пределами организации; с) возможность и гибкость изменения трудовых функций (в организации, при переходе в другие организации).

Результаты исследования. Согласно описательным статистикам, в каждой из трех выборок (учителей средних школ, преподавателей вузов и менеджеров коммерческих организаций) имела

место выраженная межиндивидуальная вариативность оцениваемых переменных (размах, стандартные отклонения) при нормальном распределении - асимметрия и эксцесс чаще оставались в пределах 1,00. При выделении факторов (ФА, Varimax, 174 переменные при выборке в 375 чел.) с собственным значением не менее 1,00 выделено 30 факторов. Почти все группы переменных разной природы: условия родительской семьи, собственной семьи, профессиональной микросреды, социальной мезо- и макросреды, возрастная динамика профессионализма, обучаемости, здоровья, работоспособности и др. выделялись как отдельные, автономные структуры. Поэтому для дальнейшего анализа мы обратились к t-сравнению средних (для независимых выборок), попарно сопоставляя данные учителей, преподавателей и менеджеров. По всем группам рассматриваемых переменных имели место выраженные различия, нередко - статистически значимые (при $p < 0,05$: $p < 0,01$: $p < 0,001$: $p < 0,0001$). Динамика профессионализма учителей отличается сравнительно медленным «втягиванием», достижением «пика» к 50 годам с последующим быстрым снижением. Преподаватели и менеджеры активнее «стартуют», достигают «вершины» профессионализма к 50 - 55 годам с последующим плавным снижением его уровня (таблица 2). Возрастная динамика физиологических (здоровье, работоспособность) и психологических систем, поддерживающих профессионализм, у учителей характеризуется высокими значениями в начале карьеры - в 20 - 25 лет и заметным снижением после 30 - 35 - 40 лет (таблица 3). Преподаватели и менеджеры, согласно их оценкам, в начале карьеры уступают учителям в уровне развития разных систем, которые, однако, прогрессируют до 35 - 40 лет при последующем более или менее выраженном угасании к 65 годам. Подтвердились рабочие гипотезы: динамика ПСС представителей разных профессий специфична; наиболее специфична и не оптимальна динамика ПСС учителей, их отличающих от представителей других более «иерархичных», «статусных» и «свободных» профессий.

Библиографический список.

1. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. М.: РАО, 2011.
2. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности - Ярославль: Канцлер, 2008.
3. Слепко Ю.Н. Теоретическая и эмпирическая структура отношения учащихся к учителю // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 4. С. 252 - 256.
4. Толочек В.А., Винокуров Л.В. Профессиональная пригодность субъекта: ретроспектива и перспектива оценки // Акмеология, 2006, № 1, с. 70 - 81
5. Толочек В.А., Денисова В.Г. Квазиизмерения в психологии: содержание, потенциал, перспективы // Математическая психология: школа В.Ю.Крылова. Сер. Научные школы Института психологии РАН». - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2010. С. 234 - 241.
6. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Динамика и условия профессиональной эволюции субъекта в социономических профессиях / Психологический журнал.. 2011. Т. 32. № 6. С. 41 - 48.
7. Толочек В.А. Модель динамики профессионализма субъекта (МДПС) /Системогенез учебной и профессиональной // Материалы IV Международной научно-практической конференции: «Системогенез учебной и профессиональной деятельности», г. Ярославль, 19 - 21 ноября 2013, Ярославль. - Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013. С. 199 - 190.
8. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Квази-измерения в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания: надежность и валидность // Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. научн. тр. Вып. 11. - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2013. С. 32 - 45.
9. В.Д. Шадриков Психология деятельности человека - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2013.

УДК 378

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Упенице Ирэна

д.пед.н., доцент, Рижский университет (Латвия, Рига)

В статье обосновывается сущность и содержание нового подхода к повышению квалификации педагогических кадров. Это связано с организацией процесса конструирования нового знания у студентов, что требует от преподавателя владения целым рядом профессиональных умений.

The article explains the nature and content of the new approach to the professional development of teachers. This is due to the organization of the process of constructing new knowledge in students, which requires the possession of a number of teacher professional skills.

Ключевые слова

Дополнительное профессиональное образование, сопровождение, повышение квалификации педагогических кадров.

Continuing professional education, support, training of teaching staff.

Концепция модернизации образования не оставляет сомнений в том, что качество высшего профессионального образования, качество подготовки современных специалистов в любой отрасли экономики, науки и культуры в первую очередь зависит от уровня профессионализма преподавательского состава вуза.

Роль педагога сегодня меняется. Из преподавателя - носителя знаний и урокодателя он должен превратиться в консультанта, организатора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучаемых, то есть в преподавателя - менеджера. Он создает условия для самостоятельной образовательной деятельности студента и всячески поддерживает его инициативу. Студенты - полноценные участники процесса образования, разделяющие с учителем ответственность за процесс и результаты обучения вплоть до ведения фрагментов занятий. Образно говоря, проблема должна пройти «через руки студентов». Этот момент принципиально важен с точки зрения формирования внутренней мотивации к изучению той или иной проблемы и связанного с ней учебного материала.

Современный педагог разрабатывает цели обучения, используя когнитивную терминологию: классифицировать, обосновывать, исследовать, обобщать, проанализировать, спрогнозировать, оценить, смоделировать, сравнить и т.д., симулируя творческую мыслительную деятельность студентов, включение их в содержательную дискуссию, мотивируя к высказыванию собственных точек зрения, предположений. Это дает возможность обучающимся войти в проблему, попытаться самостоятельно понять и проанализировать ее, выявить неясные для себя вопросы, задать их, услышать мнения и вопросы других, прислушаться к их аргументам, отстаивать свою позицию. По нашему мнению, современный студент, вместо получения знаний в готовом виде, принимает полноценное участие в конструировании нового знания на основе известного. Для организации процесса конструирования нового знания преподавателю необходимо обладать целым рядом профессиональных умений.

Необходимо отметить, что в современных образовательных учреждениях используется инновационный подход к формированию профессиональной компетентности преподавателя. В исследованиях современных ученых выделены конкретные профессиональные умения, которые являются показателями профессиональной компетентности: организаторские; проектировочные; конструкторские; гностические; коммуникативные [1; 2].

Все вышесказанное требует обновления как принципов подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, так и самого процесса, а значит, и педагогической деятельности тех, кто участвует в образовательных программах.

Одним из важных аспектов деятельности является выявление мотивов педагогической деятельности.

Мотивирование - это процесс воздействия на человека для побуждения его к конкретным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов. Эффективность управления учебным процессом обучения педагогов во многом зависит от успешности мотивирования слушателей. Мотивации к профессиональному росту через систему повышения квалификации, мешает стереотипное представление о «повышении квалификации» как о малозначимом, формальном и не нужном, но порой обязательном явлении.

Формирование внутренних мотивов к успешному обучению гораздо эффективнее внешней мотивации с помощью стимулов. Для этого необходимо создать потребность в обучении, то есть ощущение нехватки знаний; подсказать пути устранения этой потребности и направление действий; помощь в осуществлении действий; помочь добиться результата; вознаградить за их осуществление, например, показать профессиональный рост преподавателя, его дальнейшие перспективы личностной самореализации.

Таким образом, основные цели для ведущих программы ПК:

- научить организовать собственную преподавательскую деятельность на основе проектирования своей педагогической системы;
- развивать умение организовывать учебную деятельность студентов в системе разных образовательных технологий (например, дебаты, портфолио, тренажер и т.п.) на основе «погружения» в роль студента и преподавателя для своих коллег;
- предоставить палитру образовательных технологий, показать возможности их

использования;

- стимулировать инновационный подход к проектированию образовательного процесса (целостной педагогической системы) как командной деятельности;

- организовать взаимообучение (взаимопосещение, передача опыта).

Основные цели слушателей:

- освоить и уточнить основные понятия и закономерности в области организационных компетенций, проектирования и использования современных образовательных технологий для обеспечения качества высшего образования;

- сформировать установку на инновационный подход к проектированию педсистем и развитие навыков и умений работы на основе блочно-модульной структуры учебной программы;

- выработать практические навыки по реализации конкретных образовательных технологий в учебном процессе;

- освоить основные игротехнические процедуры, применяемые в учебном процессе;

- достигать личностного развития на основе рефлексии и самооценки.

Интересными формами рефлексии и самооценки могут быть: оценка каждого дня занятий; заполнение экспресс - анкеты по итогам модуля (блока); первоначальная оценка своей педагогической системы, ее характеристика (достоинства и недостатки), ее сравнение и обобщение (анализ наработанных модулей) с итоговой работой; анализ модели, педагогической системы по предмету (дисциплине, курсу, блоку, модулю, занятию); определение точек своего профессионального роста и перспектив преподавательской деятельности.

Обобщая вышесказанное необходимо констатировать, что современный образовательный процесс в системе повышения квалификации преподавателей вуза реализуется в форме интенсивного организационного интеллектуального взаимодействия друг с другом в сочетании с самостоятельной аналитико-исследовательской деятельностью на основе блочно-модульной структуры курсов с учетом личностно-ориентированного подхода.

Библиографический список.

1. Коряковцева, О.А. Особенности повышения квалификации научно-педагогических работников в системе высшего профессионального образования// Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для инновационной экономики [Текст]: коллективная научная монография/общ.ред. Е.А.Ободковой. - Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2013. - с.60-74.

2. Тарханова И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования/ И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. = Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал - 2013. - № 2. - Том II. - С. 126 - 130

УДК 376.4

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Филиппова М.В.

директор КПИ (Россия, Ярославль)

Федорова П.С.

к.п.н., зам. директора КПИ (Россия, Ярославль)

Бугайчук Т.В.

к.п.н., доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье проводится анализ опыта постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями для успешной их социализации и интеграции в общество; рассмотрены особенности социализации инвалидов.

The article analyzes the experience of post support young disabled people with intellectual disabilities to the success of their socialization and integration into society; The features of the socialization of people with disabilities.

Ключевые слова

Трудовое обучение, социально-трудова реабилитация, молодые инвалиды с ограниченными интеллектуальными возможностями, социализация личности.

Labor training, social and labor rehabilitation of young disabled people with intellectual disabilities, the socialization of the individual.

Инвалиды с психическими расстройствами в нашей стране относятся к наиболее социально дезадаптированным категориям населения. Их доход значительно ниже среднего, а потребности в медицинском и социальном обслуживании намного выше. Они имеют ограниченные возможности получить образование и заниматься трудовой деятельностью. Большинство из них не имеет семьи и не желает или не может участвовать в общественной жизни. Полноценная жизнедеятельность подавляющего большинства клиентов психоневрологических интернатов невозможна без предоставления им различных видов помощи, соответствующих их социальным потребностям, в том числе в сфере социально-медицинских, социально-бытовых, социально-трудовых, социально-правовых, социально-педагогических, социально-психологических, срочных услуг и услуг в целях повышения коммуникативного потенциала. Адекватное и своевременное удовлетворение индивидуальных потребностей данного контингента призвано обеспечить компенсацию имеющихся у них ограничений жизнедеятельности и требует поиска наиболее эффективных путей и средств решения проблем в условиях их проживания в психоневрологическом интернате.

В последние годы появилась возможность включения значительного числа клиентов психоневрологических интернатов, ранее считавшихся неспособными к профессиональному труду, в сферу общественного производства и использования их в профессиях неквалифицированного труда. Большинство лиц с ограниченными умственными возможностями полностью не утрачивают способности к трудовой деятельности, однако требуют создания специальных условий, облегчающих, прежде всего, профессионально-производственную адаптацию. Основная часть инвалидов может быть трудоустроена в обычных производственных условиях, но с меньшим объемом работы и укороченным рабочим днем.

Использование системного подхода в рамках реабилитационной деятельности психоневрологических интернатов с целью реализации трудового потенциала клиентов позволяет создать условия для их психического развития, адаптации к социальной инфраструктуре, способствует формированию у них устойчивых психологических установок на полноценное участие в жизни общества. В осуществлении этих процессов заинтересовано общество и государство, так как в данном случае, инвалиды становятся полноценными налогоплательщиками и трудовыми ресурсами в малоквалифицированных профессиях.

Исходя из обозначенных предпосылок, целью проекта, реализуемого в КПИ, является разработка организационно-методических основ постинтернатного сопровождения молодых инвалидов с ограниченными интеллектуальными возможностями в процессе их социально-трудовой реабилитации.

В настоящее время в Красноперекопском психоневрологическом интернате проект реализуется на базе реабилитационного отделения и отделения социальной адаптации, в которых проживает, в общей сложности 100 человек [1; 2]. Для данного контингента социально-трудовая реабилитация осуществляется в следующих формах: трудовая занятость, трудовое обучение, трудовая терапия, трудоустройство. Основными задачами при этом являются: формирование мотивации к трудовой деятельности, профессиональному самоопределению; формирование профессионально значимых умений, навыков, выработка трудовых установок; профориентация, профконсультирование; содействие в трудоустройстве; социализация; компенсация нарушенных функций.

В рамках статьи остановимся на вопросах трудового обучения молодых инвалидов в КПИ.

Трудовое (профессиональное) обучение составляет основу образовательной политики учреждения, которая заключается в том, чтобы подготовить личность, обладающую социально значимыми качествами, определенными знаниями и мобильными профессиональными навыками, способную в современных экономических условиях успешно адаптироваться в организации, в коллективе и повседневной жизни.

Трудовое обучение является важным звеном реабилитационного процесса как аналог профессионального обучения, в его основе лежат лицензированные программы трудового обучения лиц с умственной отсталостью, разработанными сотрудниками интерната.

Профессионально-трудовое обучение происходит на специально оснащенных рабочих местах. В процессе занятий учитываются потенциальные возможности инвалидов, соединяется теоретическое обучение с закреплением практических навыков на рабочем месте под контролем инструктора по трудовому обучению (инструктора производственного обучения рабочих массовых профессий).

Также клиенты психоневрологического интерната имеют право на добровольное участие в лечебно-трудовом процессе с учетом состояния здоровья, интересов, желаний в соответствии с медицинским заключением и трудовыми рекомендациями.

На сегодняшний день 98% от общего количества клиентов реабилитационного отделения и отделения социальной адаптации занимаются трудовым обучением.

Важно отметить, что за время проведения программы инвалиды приобрели навыки личной гигиены, самообслуживания, ответственности за порученный им объект, успешно развиваются межличностные отношения в коллективе.

Таким образом, включение трудового обучения в реабилитационные программы психоневрологического интерната имеет цель, как можно дольше сохранить физическую, психическую и социальную активность клиентов, снизить уровень зависимости от посторонней помощи. В процессе работы на практике можно убедиться, что правильная организация трудовой деятельности клиентов создает у них благоприятный эмоциональный фон, восстанавливает связь с коллективом, сглаживает чувство одиночества, тревоги, депрессии, освобождает от сознания собственной неполноценности.

Библиографический список.

1. Бугайчук, Т.В., Федорова, П.С. Некоторые аспекты профильной трудовой подготовки для инвалидов с ограниченными умственными возможностями [Текст]/ Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. - 2014. - № 1 (4). - С. 99-103.
2. Бугайчук, Т.В., Федорова, П.С. Развитие и реализация трудового потенциала молодых людей с ограниченными умственными возможностями [Текст]/ Т.В. Бугайчук, П.С. Федорова// Карьерный успех: формирование кадрового потенциала: Материалы III Международной молодежной научно-практической конференции. - Ярославль, 2014. С. 10-19.

УДК 159.9

ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА ВО ВРЕМЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Хусяинов Т.М.

асп. кафедры социальной философии НГУ (Россия, Нижний Новгород)

В данной статье автор рассматривает различия в поведении студентов университета во время учебного процесса. В качестве эмпирической базы для предлагаемого исследования стали данные социологического опроса студентов Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

In this article the author examines the differences in the behavior of university students during the learning process. As an empirical basis for the proposed study was the data of a sociological survey of students of Lobachevsky State University.

Ключевые слова

Учебный процесс, студенты, студенчество, университет, дисциплина, стиль жизни.

The educational process, students, student, university, discipline, style of life.

Получения высшего образования в современном обществе, в условиях рыночной экономики и высокой конкуренции на рынке труда имеет существенное значение для каждого молодого человека. Обучение в высшем учебном заведении оказывает существенное влияние на процесс социализации, социальной адаптации и профессионализации личности молодых людей. Весной 2015 года студентами, магистрантами и аспирантами факультета социальных наук ННГУ им. Н.И. Лобачевского под руководством профессора Сизовой И.Л. (НИУ ВШЭ (Нижний Новгород)) было проведено крупное социологическое исследование «Габитус факультета» и социализация студентов классического университета (на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского)». Данный проект был реализован при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) в 2014-2015 гг., и был посвящен изучению жизни студенчества и их учебы в университете, особое внимание было уделено образу факультета и университета в целом с точки зрения студентов. Для реализации исследовательского проекта была разработана подробная анкета, включившая такие блоки [1]: 1) Мотивы и ожидания в отношении учебы в университете; 2) Требования к учебе, правила и нормы обучения; 3) Стратегии обучения студентов; 4) Контакты и коммуникация; 5) Студенческая жизнь; 6) Профиль студента. В ходе исследования были опрошены студенты девяти факультетов и институтов Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (первокурсники, студенты четвертого и пятого курсов, магистранты) в количестве 688 человек. В ходе опроса студентам был задан вопрос об их поведении во время учебного процесса в университете. Среди вариантов ответа были затронуты такие аспекты, как посещение занятий и

внимательность на них, участие в дискуссиях и подготовка заданий, посещение дополнительных занятий и занятий с репетитором, а также самостоятельное изучение предметов и использование различных учебных материалов.

Первая группа ответов на вопрос демонстрирует, отношение студентов к посещению занятий в университете. По результатам опроса, мы видим, что 66% респондентов отметили, что посещают все занятия. В то время как 11,2% отмечают, что для них не подходит утверждение, что они посещают все занятия, но только 8,3% респондентов ответили, что прогуливают занятия. Таким образом, мы видим, что для большинства опрошенных студентов важно посещение занятий, можно было бы предположить, что они делают это только для “галочки”, чтобы преподаватель отметил их присутствие и допустил до сдачи экзамена. Но данный вариант опровергает то, что только 6,8% опрошенных делают это для “галочки”, в то время как 76,6% опрошенных студентов утверждают обратное. Таким образом, для большей части студентов важно само занятие, чем отметка о его посещении.

Далее несколько вариантов ответа на вопрос характеризуют поведение на самих занятиях. Так, по результатам опроса для 25,3% опрошенных студентов полностью подходит вариант - “Внимательно слушаю преподавателя”, а еще для 43,5% - скорее подходит, в результате, только для 5,2% - этот вариант не подходит. Таким образом, можно отметить высокий интерес к получению знаний. В вопросе об участии в дискуссиях во время занятий, 44,7% респондентов отметили, что принимают участие, в то время, как только 23,9% этого не делают или минимизируют. Для 31,5% студентов ответ на данный вопрос вызвал затруднения, вероятно потому, что для них эта форма мало знакома, а возможно потому что, в одних случаях они более активны, а в других стремятся уйти от участия. Предыдущий вопрос отчасти схож со следующим - об участии в групповой работе с другими студентами. 46,2% респондентов отмечают, что принимают участие в групповой работе с другими студентами, лишь пятая часть отмечают, что не участвуют активно в данной форме работы.

Отдельная группа вопросов демонстрирует работу студентов вне занятия, но относящиеся к учебному процессу. Так, для 9,3% характерно не выполнять задания данные преподавателем на дом, при этом лишь 15,8% затруднились ответить, а свыше 70% ответили, что выполняют данные преподавателем задания. В ходе обучения 40,5% респондентов используют дополнительную учебную литературу для освоения программы, лишь для 28,6% студентов это не характерно. В ходе обучения в университете 5,8% респондентов обращались за помощью репетитора, что довольно немного, вероятно связано с трудностями освоения непрофильных предметов, например, математический анализ для студентов гуманитарных специальностей, а еще 35,3% взялись за самостоятельное изучение предмета. Последний вопрос данного блока касался нарушения дисциплины студентами университета. Так, только 3,5% респондентов ответили, что к ним это относится. В заключении, можно сделать вывод о том, что по результатам опроса студенты ННГУ высоко мотивированы на получение не только диплома об образовании, но и получение знаний, а возможно и для общения с однокурсниками. Для большинства студентов характерно самостоятельно освоение учебной программы, выполнение заданий преподавателя, для почти половины возникают трудности в ведении дискуссий в ходе занятий и участие в групповой работе.

Библиографический список.

1. Кладова Н.В. Инновационный университет как основа развития научного потенциала студентов [Текст] / Н.В. Кладова // Надежды: Сборник научных статей студентов. Вып. 9 / Научный редактор З.Х. Саралиева. - Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2015. - С. 32-37.
2. Сизова И.Л. Потенциал социализации студентов в классических университетах России [Текст] / И.Л. Сизова, А.В. Ермилова, Т.М. Хусяинов // Управленческое консультирование. - 2015. - №4. - С. 137-152.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) в рамках проекта № 14-33-01001 «Габитус факультета» и социализация студентов классического университета (на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского)».

ДИНАМИКА МЕНТАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Цымбалюк А.Э.

к.п.с.н., ст. преп. кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В данной статье рассматривается проблема ментальных репрезентаций жизненных ситуаций и изменение в зависимости от возраста. Уточняется содержание основных понятий: ментальная репрезентация, жизненная ситуация. Приводятся эмпирические данные изменения содержания и структуры ментальных репрезентаций жизненных ситуаций с возрастом и в зависимости от типа решаемой жизненной задачи.

This article is devoted to the problem of mental representations of life situations and its changing depending on age. The content of the main concepts: mental representation, life situation are specified. The empirical evidence of changes in the content and structure of mental representations of life situations connecting with age and depending on the type of life tasks are given.

Ключевые слова

Ментальная репрезентация, жизненная ситуация.

Mental representation, life situation.

Актуальность проблемы ментальной репрезентации жизненных ситуаций заключается в том, что традиционно понятие «ментальная репрезентация» является предметом рассмотрения когнитивной психологии. Как отмечает Б.М. Величковский, авторы, занимающиеся разработкой данной проблемы в рамках когнитивного подхода, говорят о перспективности использования данного понятия в контексте изучения жизненных, обыденных ситуаций, решения жизненных задач [1]. Целью данной статьи является рассмотрение основных результатов эмпирического исследования изменения ментальной репрезентации различных жизненных ситуаций в течение юношеского возраста. Обратимся к определению содержания основных понятий.

В нашем исследовании под жизненной ситуацией мы понимаем систему субъективных и объективных факторов, детерминирующих поведение человека при решении определенной жизненной задачи (Б.Ф. Ломов, А.В. Филиппов, С.В. Ковалев, Ю.П. Поваренков). Под объективными факторами понимаются внешние по отношению к субъекту параметры ситуации, под субъективными - те, которые характеризуют субъекта в ситуации. Жизненная задача понимается как значимое жизненное событие, которое произошло или планируется субъектом жизнедеятельности в будущем. На основе анализа теорий ментальной репрезентации, соотнесения с базовыми понятиями отечественной психологической науки («представление», «образ», «образ мира», «оперативный образ», «информационная основа деятельности»), с использованием системогенетического подхода, мы определяем понятие «ментальная репрезентация» как психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия жизнедеятельности. Ментальная репрезентация жизненной ситуации - это психический информационный комплекс, в котором представлены субъективные и объективные условия, детерминирующие решение субъектом жизненной задачи. База исследования: вузы г. Ярославля, г. Калуги. Выборка составила 335 человек: 295 девушек, 40 юношей. Обратимся к результатам исследования.

На первом этапе эмпирического исследования выявлены, уточнены основные задачи юношеского возраста. С этой целью использовалась методика «Психологическая автобиография», разработанная Л.Ф. Бурлачуком, Е.Ю. Коржовой. На основе анализа частоты встречаемости и степени значимости можно сделать вывод, что наиболее важными являются задачи, связанные с учебной деятельностью, семейной и профессиональной сферой. Для дальнейшего изучения содержания ментальной репрезентации ситуаций нами были выбраны задачи, имеющие наибольшую значимость в различных сферах жизнедеятельности: учебной (сдача экзамена), семейной (создание семьи), профессиональной (устройство на работу). На втором этапе исследования, на основании метода описания жизненных ситуаций с использованием технологии контент-анализа был конкретизирован и дополнен состав факторов жизненной ситуации, которые девушки учитывают при решении жизненных задач. По результатам теоретического анализа было выделено два основных компонента жизненной ситуации: субъективный, который характеризует субъекта в ситуации и объективный, характеризующий внешние по отношению к субъекту факторы ситуации. В состав *субъективного* компонента входят: эмоциональное состояние, внешность, возможности, интересы и потребности, ценности и смыслы, личностные свойства, отношение к значимому другому, к задаче,

статус. В состав *объективного* компонента входят: предметные условия, социальные условия, социальные требования, значимый другой, структурные характеристики ситуации. Субъективные и объективные элементы имеют специфическое содержание в зависимости от жизненной задачи. На третьем этапе исследования определены основные тенденции изменения содержания и структуры ментальной репрезентации жизненных ситуаций на различных этапах юношеского возраста. Определено, что с возрастом происходит уменьшение значимости субъективных факторов ситуации и возрастание значимости объективных факторов. Структура ментальной репрезентации жизненных ситуаций изменяется по мере взросления: увеличивается количество интегрированных в структуру элементов и их значимость; в качестве ведущих элементов выделяются социальные требования, социальные условия, внешность, интересы и потребности, эмоциональное состояние, личностные свойства, таким образом, постепенно происходит поиск существенных, наиболее информативных и оптимальных элементов и их связей для решения жизненных задач к концу старшего юношеского возраста.

Выявлена специфика изменений содержания и структуры ментальной репрезентации ситуаций в зависимости от типа решаемой задачи. Изменения в содержании ментальной репрезентации ситуации сдачи экзамена заключается в том, что с возрастом снижается значимость субъективных факторов ситуации и повышается значимость объективных факторов; в содержании ментальной репрезентации ситуации создания семьи с возрастом увеличивается значимость и субъективных и объективных факторов ситуации; в содержании ментальной репрезентации ситуации устройства на работу с возрастом снижается значимость субъективных и объективных факторов ситуации. Тенденции изменения структуры заключаются в том, что происходит увеличение интегрированных в структуру элементов при повышении их значимости и изменение структуры на основе выделения различных ведущих элементов, таким образом, постепенно происходит поиск существенных, наиболее информативных и оптимальных элементов и их связей для решения жизненных задач к концу старшего юношеского возраста. Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что решение различных задач предъявляет разные требования к субъекту жизнедеятельности, что косвенно подтверждается результатами исследования Ю.П. Поваренкова, Ю.Н. Слепко [2], следовательно - люди выделяют наиболее значимые элементы ситуации в зависимости от ее содержания.

Таким образом, данные тенденции развития ментальных репрезентаций жизненных ситуаций, которые заключаются в выделении наиболее существенных, информативных элементов ситуации к концу старшего юношеского возраста, могут свидетельствовать о повышении адекватности в познании и решении жизненных задач.

Библиографический список.

1. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. [Текст] / Б.М. Величковский. - Т. 2. - М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. - 432 с.
2. Поваренков, Ю.П. Противоречия в развитии личностных черт педагога в период учебно-профессиональной деятельности [Текст] / Ю.П. Поваренков, Ю.Н. Слепко. - Ярославский педагогический вестник - 2015 - № 2 - Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 174-180.
3. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 288 с.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 «Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества»

УДК 378.147

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Шаталов М.А.

к.э.н., доцент кафедры экономики ВЭПИ (Россия, Воронеж)

Мычка С.Ю.

ст. преп. кафедры менеджмента ВЭПИ (Россия, Воронеж)

В статье рассматриваются проблемы развития личности студентов в процессе обучения. Авторами были проанализированы основные проблемы развития личности и приведены основные направления

повышения личностного развития.

The article deals with the problems of personality development of students in the learning process. The authors analyzed the main problems of the person and the basic directions of enhancing personal development.

Ключевые слова

Личность, профессиональное воспитание, психология личности, личностное развитие.

Personality, vocational education, personality psychology, personality development.

В современных условиях российского образовательного процесса развитие личности студента принимает одну из главных форм в системе становления будущего выпускника как грамотного специалиста и как активного гражданина своей страны. Нельзя сказать, что формирование личности происходит только в высшем учебном заведении. Данный процесс в определенной степени начинается с рождения, однако основной «скелет» окончательно формируется как раз в студенческой среде.

Студенческий возраст представляет собой сенситивный период для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает значительное влияние на психику человека, развитие его личности. При наличии благоприятных условий за период обучения в высшем учебном заведении у студентов происходит развитие всех уровней психики. Для успешного обучения в ВУЗе необходим довольно высокий потенциал: интеллектуальный, познавательный, в том числе эрудированность, развитие мышления, внимания, эрудированности и т.п. Большое значение в процессе становления личности имеет мотивация выбора будущей профессии.

В личностном развитии также огромное значение имеет атмосфера в ВУЗе, воспитательная работа, проводящаяся со студентами, внеаудиторная работа и т.д. [3]. Конечно, в рамках данного исследования невозможно в полной мере охватить проблему личностного развития студентов в системе отечественного профессионального образования, однако, представляется необходимым рассмотреть алгоритм организации профессионального воспитания будущих специалистов. Так, в процессе обучения необходима организация воспитательной работы с обучающимися и формирование стимулов развития личности. Для этого необходимо внедрение, на наш взгляд, как минимум, следующих операций [1; 5]:

- применение в целях воспитания возможностей учебно-воспитательного процесса (наличие в рабочих программах нравственных, психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности будущих специалистов среднего звена, разработка специализированных курсов и пр.);

- наличие в образовательной учреждении оценки состояния воспитательной работы с обучающимися (проведение опросов, тестирования студентов, преподавателей);

- наличие элементов системы воспитательной работы в области гражданского, патриотического, духовно-нравственного воспитания (систематическое проведение тематических бесед, встреч, вечеров, круглых столов и т.п. с целью повышения профессионального воспитания, в т.ч. с точки зрения нравственного аспекта);

- научно-исследовательской работы (организация деятельности различных научных студенческих кружков с целью расширения знаний и развития научного мышления в рамках будущей профессии и пр.);

- работы по формированию и упрочнению традиций образовательного учреждения (проведение различных праздничных мероприятий, выпуск студенческих газет и т.п.);

- культурно-массовая и творческая деятельность (проведение студенческих конкурсов, фестивалей, КВН);

- спортивно-оздоровительные мероприятия (пропаганда ведения здорового образа жизни);

- организация психолого-консультативной и профилактической работы (работа по адаптации первокурсников, проблемы молодой семьи, профилактика правонарушений, наркомании, ВИЧ-инфекций и др.).

Все вышеуказанные факторы имеют непосредственное влияние на становление и развитие личностного потенциала студента. В этой связи необходимо рассматривать студента как личность, характеризующегося с трех позиций: 1) Психологическая, состоящая из единства психологических процессов и свойств (состояний) личности. основополагающим в данной позиции являются психические свойства, такие как темперамент, характер и т.п. Однако учитываются особенности каждой отдельной личности, так как данные процессы индивидуальны. 2) Социальная, состоящая из системы общественных отношений, принадлежности студента к определенной социальной группе и др.

3) Биологическая, включающая тип нервной деятельности, физическую силу, рефлексы, инстинкты. Данная категория предопределена в основном наследственностью, однако, может модифицироваться под воздействием определенных жизненных условий.

При этом в отечественной научной литературе рассматриваются следующие основные направления личностного развития студентов [2; 4]: развитие профессиональной ориентации, а также необходимых способностей; мотивация к учебной, научно-исследовательской работе; стремление к саморазвитию; формирование жизненной позиции и конкретизация жизненных планов; стремление к повышению уровня самостоятельности и ответственности; этическое, эстетическое и духовно-нравственное развитие; формирование психологической готовности к профессиональной деятельности и т.д. Однако нельзя забывать об основных проблемах профессионально-личностного развития студента в процессе обучения в высшем учебном заведении. К ним, в частности, можно отнести: 1) Психологические особенности студенческого возраста. 2) Роль высшего образования в развитии личности. 3) Индивидуально-психологические факторы успешности обучения в ВУЗе. 4) Жизненное и профессиональное самоопределение студента. 5) Психодиагностика в ВУЗе (направления, задачи, методы). 6) Социально-психологический портрет студента. 7) Психолого-педагогическое изучение личности студента.

Учитывая все основные вышеперечисленные проблемы, необходима систематическая работа со студентами с целью помощи в становлении и укреплении личности, поскольку правильная расстановка приоритетов воспитательной деятельности ВУЗа является движущей силой в рамках становления как личности, так и будущего специалиста. Следовательно, можно сделать вывод о том, что личностное развитие студентов в процессе обучения в ВУЗе является важнейшей составляющей адаптации в профессиональной деятельности, умением правильно вести себя в той или иной ситуации, приспосабливаться к определенным жизненным ситуациям. При этом сформированные качества в стенах учебного заведения не только помогут адаптироваться в профессии, но и свободно находиться в трудовой коллективе, ощущая свою значимость и компетентность.

Библиографический список.

1. Абдалиева Л.В., Ларина А.А. Модель процесса формирования стратегий личностно-профессионального самоопределения подростка// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 3 (83). С. 178-181.
2. Ахмедов А.Э., Ахмедова О.И., Шаталов М.А. Проблемы профессиональной мобильности выпускников российских вузов в условиях непрерывного образования// Социальное образование в современной России: смена парадигм и поиск новых решений: научно-методические материалы. Научные редакторы Т.И. Грабельных, В.А. Решетников. Иркутск, 2014. С. 58-62.
3. Гура Г.М. Проблемы воспитательной работы в ВУЗе // Территория науки. 2014. Т 2. № 2. С. 6-12.
4. Кадацких И.Ю. Психологическая характеристика этнических стереотипов современной студенческой молодежи// Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 11 частях. 2014. С. 80-81.
5. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Проблемы профессионального воспитания в системе подготовки будущих специалистов// Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы III Международной научно-практической конференции. Воронеж, 2015. С. 166-170.

УДК 378.14

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ: СИНТЕЗ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ

Шмелева Е.А.

д.пс.н., доцент кафедры психологии и социальной педагогики ИвГУ (Россия, Иваново)

Кисляков П.А.

д.пс.н., профессор кафедры социальной и общей психологии РГСУ (Россия, Москва)

Абрамов А.В.

преп. кафедры пожарной тактики и основ аварийно - спасательных и других неотложных работ
ИвПСА (Россия, Иваново)

В статье рассматриваются методологические подходы к изучению инновационного потенциала личности. Инновационный потенциал личности представляет собой интегративную характеристику в совокупности личностных свойств, качеств и способностей, обеспечивающих психологическую

готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и использованию инновационных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной профессиональной деятельности. Обосновывается идея об интеграции подходов в системно-личностный подход.

The article discusses the methodological approaches to the study of the innovation potential of the individual. The innovative potential of the individual is an integrative characteristic of personality traits, qualities and abilities, providing psychological readiness to generate new forms of activity on the creation, development and use of innovative products, as well as self-development and personal growth as a strategic factor of productive professional work. Substantiates the idea of integrating approaches in system-personal approach.

Ключевые слова

Системный подход, интегративно-деятельностный подход, средовой подход, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход, акмеологический подход, инновационный потенциал, учебная и профессиональная деятельность.

System approach, integrative-activity approach, the environmental approach, student-centered approach, competence approach, akmeological approach, innovative potential, educational and professional activities.

Инновационный потенциал личности представляет собой интегративную характеристику в совокупности личностных свойств, качеств и способностей, обеспечивающих ее психологическую готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и использованию инновационных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной профессиональной деятельности [1]. Инновационный потенциал личности представляется как система основных структурных компонентов: инновационной направленности, инновационной компетентности и креативности, содержательно наполненных и взаимодействующих на основе установленных функциональных связей: целевой, мотивационной, прогностической, трансформационной, креативной, формирования инновационного опыта, развития и практико-ориентированности.

Системность в развитии инновационного потенциала личности проявляется в том, что выделены его предикторы, внешние системообразующие факторы (цель, структурные и функциональные связи), компонентный состав; структура процесса его развития (мотивационно-целевой, содержательный, деятельностно-практический, оценочно-диагностический).

Интегративно-деятельностный подход в концепции развития инновационного потенциала личности выражается в том, что «овладеть продуктом человеческой деятельности» можно, если «осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном продукте» [2]. Продуктом, на овладение которым направлена деятельность субъектов профессионального образования, выступает профессиональная деятельность. Инновационный потенциал личности как интегративная характеристика формируется на основе интеграции содержания профессиональной и учебной деятельности, способствующих интериоризации и экстериоризации, творческой самореализации и мотивации субъектов к развитию психологической готовности к профессиональным инновациям.

Средовой подход к развитию инновационного потенциала личности предусматривает опосредованное управление процессом его развития и представляет систему действий субъектов в профессионально-образовательной среде, ориентированную на становление ее в качестве средства проектирования и получения результата. Средовой подход представляет собой систему действий субъектов учебно-профессиональной деятельности, предоставляющий средовой ресурс для проектирования и созидания инновационного продукта в личности и деятельности субъекта. При этом сам инновационный потенциал выступает тем продуктом, который будет сформирован и развит до оптимального уровня в личности.

Личностно-ориентированный подход к учебно-профессиональной деятельности задает направленность на развитие психологической готовности личности к инновациям, выражающейся в способности генерировать новые формы деятельности по созданию и распространению инновационных продуктов, основанных на применении освоенных знаний и умений; в сформированных компетенциях инновационной деятельности; в осознании необходимости в овладении компонентами инновационного потенциала в профессиональной деятельности; в высокой мотивации самореализации, саморазвития и личностного роста как стратегического фактора продуктивной деятельности. Личностно-ориентированный подход позволяет изучать инновационный потенциал в системе свойств и личностных качеств субъекта инновационной деятельности. Развитие инновационного потенциала рассматривается как становление смыслообразующих мотивов,

ценностей, инновативных качеств личности, инновационного мышления, личного опыта участия в разработке, распространении и внедрении инноваций, эмоционально-волевой регуляции актуализации инновационного потенциала. На основе использования личностно-ориентированного подхода возможно обеспечить взаимодействие субъектов образования и труда, психолого-педагогическое сопровождение процессов порождения, развертывания, актуализации и развития всех компонентов инновационного потенциала личности, саморазвитие и личностный рост как стратегических факторов продуктивной педагогической деятельности.

Обращение к компетентностному подходу основывается на необходимости построения концепции с учетом требований, предъявляемых к проектированию процесса профессиональной подготовки на основе ФГОС высшего образования. Использование компетентностного подхода позволяет включить компетенцию «готовность к инновационной деятельности» в структуру профессиональной компетентности личности, выявить критерии и уровни готовности к ней, разработать оптимальную научно-методическую стратегию психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала.

Компетентностный подход предполагает овладение субъектом образования компетенциями инновационной деятельности посредством рассмотрения в качестве одного из компонентов инновационного потенциала личности - инновационной компетентности, выражаемой совокупностью инновационных знаний, инновационных умений и инновационного опыта, находящимися в интегративном взаимодействии с личностными качествами, обуславливающими эффективность достижения оптимального уровня его развития; включения в основные образовательные программы в части состава формируемых компетенций бакалавров и магистров.

Важным теоретико-методологическим основанием определен *акмеологический подход*, в основе которого лежат идеи о целостном развитии личности в условиях достижения наивысших результатов в продуктивной профессиональной деятельности [17; 18]. К важнейшим характеристикам акмеологического подхода в подготовке педагогических кадров можно отнести единство личностного и профессионального развития, опережающее движение личности педагога к личностным, профессиональным, индивидуальным вершинам своего развития; психолого-педагогическую поддержку в развитии личностного потенциала; устремленность к непрерывному самосовершенствованию.

Акмеологический подход позволяет осуществить целостный процесс личностного и профессионального развития в условиях продуктивной инновационной деятельности и через это обеспечить формирование и развитие инновационного потенциала личности.

В концепции развития инновационного потенциала личности использованы законы создания продуктов в свойствах участников образовательного процесса средствами образовательных практик. Именно категория продуктивности, выраженная в показателях уровня и качества процесса и результатов деятельности, в характеристиках состояния среды, в способностях субъектов к самосовершенствованию и саморазвитию позволяет экстраполировать теоретико-методологический аппарат акмеологии на процесс подготовки кадров к инновационной профессиональной деятельности. Мы учитываем зависимость между акмеологической продуктивностью инновационной позиции преподавателей и уровнем подготовки студентов, выражаемую в том, что продуктивное вхождение в профессиональную сферу обеспечивается инновационной деятельностью преподавателя, продуктивностью его инновационной позиции в развитии творческой готовности студентов.

Перечисленные подходы могут быть синтезированы в системно-личностный подход, обеспечивающий целостное изучение и развитие инновационного потенциала на уровне индивида (с присущими социально-психологическими и индивидуальными особенностями), на уровне личности (носителя системы ценностей и идеалов, определяющих профессиональное становление) и субъекта деятельности (учебной и профессиональной, позволяющей обеспечивать профессионализм личности и деятельности ее субъектов) в процессе личностно-профессионального становления [3].

Итак, на теоретико-методологическом уровне, исходя из понимания процесса развития инновационного потенциала личности как сложного, многоаспектного явления, его осмысление и анализ осуществлены нами с позиций синтеза различных подходов, обеспечивших комплексное его исследование, позволяя выявить новые возможности его реализации.

Библиографический список.

1. Шмелева, Е.А. Психолого-педагогические основы развития инновационного потенциала студентов и молодых ученых [Текст] / Е.А.Шмелева // Вестник ННГУ. - 2013. - № 3(1). - С 12-18.
2. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей [Текст] / А.Н.Леонтьев // Вопросы психологии.

1960. №1. С.7-17.

3. Кисляков, П.А. Системно-личностный подход к формированию социальной безопасности будущего педагога [Текст] / П.А.Кисляков // Психологическая наука и образование. - 2013. - № 6 . - С.73-79.

УСК 159.9.331

КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ

Шпитонков С.В.

директор по развитию персонала ЗАО «Ротер Хаус» (Россия, Москва)

В процессе 6-летнего лонгитюдного эксперимента установлено: а) корпоративное обучение (КО) сотрудников коммерческой компании (обследовалось и наблюдалось более 80 чел.) имеет выраженные позитивные эффекты: снижается вероятность увольнения, повышается должностное продвижения и др.; в) позитивные эффекты КО с течением времени имеют тенденцию угасать.

During 6-year longitudinal experiment set: a) corporate training (to) employees of a commercial company (more than 80 have been observed and is certified person) has expressed positive effects: reduced the likelihood of layoffs, official promotion improves etc.; in) the positive effects of CO over time tend to fade away.

Ключевые слова

Корпоративное обучение, профессионального становления субъектов, карьера, увольнение, продвижение.

Corporate training and professional formation of the subjects, career, dismissal, promotion.

Созвучными изучению системогенеза деятельности и личности профессионала [3; 4; 9] можно считать динамику профессионального становления субъекта (ПСС) на протяжении всей его профессиональной жизни [6; 7], проблему ресурсов [4; 5; 6; 7; 8], профессионального здоровья и долголетия [1; 2; 5]. В исследованиях профессионального становления субъектов (ПСС) наименее изученными остаются вопросы влияния условий социальной мезосреды (корпоративной культуры, стиля руководства, групповых норм, корпоративного обучения и др.) динамику ПСС. Наибольшие реальные возможности управления ПСС можно связывать с возможностями корпоративного обучения (КО), что и стало предметом нашего исследования.

При проведении нами 6-летнего лонгитюдного естественного эксперимента в ЗАО «Ротер Хаус» (г. Москва) проводился контроль и обследование участников 5 ученых групп: 1-й - руководителей высшего и среднего звена управления, 2-й - руководителей низового звена, 3-й - менеджеров компании, 4-й - лиц, зачисленных в резерв, 5-й - менеджеров, работающих в филиалах компании, находящихся в других городах (всего - более 80 чел.). В качестве контрольной группы выступали сотрудники компании, не принимающие участие в корпоративном обучении (XX чел.). В 1-й и 2-й группах объем учебных часов в первые три года обучения составлял 64 уч. часа, в последующие 1,5 года - 32 и в завершающие 1,5 года - 20 уч. часов. Ввиду изменения руководства компании к корпоративному обучению сотрудников, объем учебных часов в других группах был несколько меньше, также постепенно снижался. Члены 5-й группы, менеджеры, работающих в филиалах компании, обучались дистантно (вебинар), один раз в месяц приезжали в Москву для непосредственного участия в семинарских и лекционных занятиях. Обучающая программа включала как теоретические дисциплины (1. Управление продажами, 2. Ведение переговоров, 3. Презентация товаров и услуг, 4. Коммерческая математика, 5. Маркетинг товаров и услуг, 6. Управление: теория и практика, 7. Управление человеческими ресурсами, 8. Принятия решений: теория и практика, 9. Управление: делегирования полномочий, 10. Психология личности), так и практические занятия (1. Деловые игры, групповая работа с бизнес-кейсами, 2. Неформальная встреча «без галстука» с руководителями компании), которые проводили директор по развитию (штатный сотрудник компании), так и приглашенные преподаватели вузов (кандидаты и доктора наук).

Результаты исследования.

Сопоставление динамики объема учебных дисциплин, динамики учебной активности слушателей, динамики увольнения сотрудников компании и динамики должностного продвижения сотрудников компании позволяет выделять четко обозначившиеся тенденции и связи составляющих ПСС среду множества контролируемых условий 6-летнего лонгитюда.

Общие тенденции и эффекты КО: 1) Динамика объема учебных часов принципиально не

влияет на эффекты ПСС. Вероятно, более важным являются факты участия работников в КО, их межличностные взаимодействия в учебных группах, отношение администрации к планированию их карьеры и т.п. 2) Большая часть позитивных эффектов КО на протяжении 6 лет монотонно снижалась. Вероятно, их важными составляющими были «эффект новизны», расширение круга и аспектов межличностного общения, участие в неформальном общении с руководителями высшего звена и т.п. 3) Динамика увольнения сотрудников имела криволинейный характер (вследствие кумулятивных эффектов, изменения внешней среды, приоритетов руководства компании и др.). 4) КО, в целом, имеет выраженные прямые и диффузные позитивные эффекты: частота увольнения из компании не обучающихся сотрудников на протяжении 6 лет в 2 - 6 раз превосходила частоту увольнения обучающихся. 5) Динамика профессионального должностного продвижения («вертикальной карьеры») имела криволинейный характер с выраженными кумулятивными тенденциями. 6) КО, в целом, позитивно отражается на вероятности должностного продвижения сотрудников: если у не обучающихся на протяжении 6 лет она составляла ноль процентов, то в группах обучающихся - 5 - 15%.

К *специфическим эффектам* можно относить зависимость эффектов КО от типа учебных программ, должностной позиции обучающихся, их учебной активности и др. (Эти эффекты изучаются и осмысливаются нами).

Библиографический список.

1. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. - СПб.: Изд-во С.-Петерб.ун-та, 2011.
2. Зинченко Т.П., Винокуров Л.В., Фрумкин А.А. Адаптационный синдром и профессиональная психодиагностика // Психологические исследования: Сборник научных и метод. мат-лов / Под ред. Л. В. Винокурова, М. В. Иванова. СПб.: ПГУПС, 2002. Вып. 3. С. 32 - 39.
3. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. М.: РАО, 2011.
4. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности - Ярославль: Канцлер, 2008.
5. Психология здоровья / Под ред. Г.С.Никифорова.- СПб.: Питер, 2003.
6. Толочек В.А., Винокуров Л.В. Профессиональная пригодность субъекта: ретроспектива и перспектива оценки // Акмеология, 2006, № 1, с. 70 - 81
7. Толочек В.А., Денисова В.Г., Журавлева Н.И. Динамика и условия профессиональной эволюции субъекта в социономических профессиях / Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 6. С. 41 - 48.
8. Толочек, В.А. Стили деятельности: ресурсный подход.- М.: Институт психологии РАН, 2015.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2013. - 464 С.

УДК 378

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шубин В.А.

к.пед.н., зам. директора ИПКП БГУ (Беларусь, Брест)

Давыдов А.В.

к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью
ЯГПУ (Россия, Ярославль)

В статье рассматриваются вопросы повышения профессиональной компетентности научно-педагогических кадров высшей школы в рамках программ дополнительного профессионального образования, реализуемых высшей школой России и Республикой Беларусь. Новые требования предполагают необходимость в изменении организации, содержания, технологиях повышения квалификации научно-педагогических работников.

This article discusses the increase of professional competence of the teaching staff of high school through programs of additional vocational training implemented by the Higher School of Russia and Belarus. New demands suggest the need to change the organization, content, technology, training of scientific and pedagogical workers.

Ключевые слова

Дополнительное профессиональное образование, научно-педагогические работники, профессиональные компетентности, инновационная система повышения квалификации научно-

педагогических работников.

Additional professional education, scholars, educators, professional expertise, an innovative system of training scientific and pedagogical workers.

Растущее внимание к дополнительному профессиональному образованию объясняется тем, что повышение квалификации кадров является стратегическим ресурсом развития любой страны. Взаимодействие учреждений высшего образования в сфере повышения квалификации специалистов различных областей является в том числе и демонстрацией достижений образовательных учреждений.

К сожалению, системы образования в виду исторических обстоятельств поставлены в сложное социально-экономическое положение и зачастую не готовы к наметившемуся возрождению привлекательности хорошего образования как основы жизненного успеха. В частности, в России было констатировано, что «сложившаяся система образования не в полной мере соответствует потребностям рынка труда» [1]. Именно поэтому была сформулирована приоритетная задача для образовательных учреждений высшего профессионального образования - реализация программ дополнительного профессионального образования в форме повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Сегодня программы дополнительного профессионального образования, реализуемые высшей школой России и Республикой Беларусь, должны решать основные задачи: 1) обеспечение качества кадрового состава образовательной отрасли путем систематического повышения его квалификации; 2) использование научно-педагогического потенциала работников высшей школы для решения многих задач, например таких как, повышение квалификации и профессиональная переподготовка кадров в рамках приоритетного национального проекта «Образование»; 3) использование научно-педагогического потенциала работников высшей школы для повышения квалификации и переподготовки в рамках иных целевых федеральных и отраслевых программ; 4) использование научно-педагогического потенциала работников высшей школы для повышения квалификации и переподготовки кадров других отраслей экономики. В условиях реформирования образовательной отрасли наиболее актуальной является первая задача, а именно обеспечение соответствия качества научно-педагогических кадров высшей школы уровню проводимых реформ. Сегодня, в условиях перехода на Болонское соглашение основной обязанностью профессорско-преподавательского состава является формирование у обучающихся профессиональных качеств (компетенций) по избранному направлению подготовки, а также гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации путем их высокоэффективной педагогической и научной деятельности. При этом преподаватель должен систематически повышать свою предметную квалификации, а также проходить общее повышение квалификации не реже, чем один раз в пять лет.

В настоящее время на базе вузов работает сложившаяся за последние годы структура повышения квалификации. На международном образовательном семинаре (2015 г.) было отмечено, что современной проблемой в сегменте дополнительного профессионального образования является то, что организационные и содержательные компоненты программ отстали от реальных потребностей образовательной отрасли. Программы не позволяют осуществлять развитие кадрового потенциала и не обеспечивают эффективного целевого использования затраченных ресурсов.

Говоря о реализации программ повышения квалификации научно-педагогических работников в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, необходимо отметить, что данная проблема не затронула этот вуз, так как вовремя были изменены направления образовательных программ с ориентиром на освоение современных образовательных технологий и использование информационно-коммуникационных возможностей в образовательном процессе.

Кроме этого направления повышения квалификации, осуществляемое по приоритетным направлениям развития образовательной системы, выстраивается на принципиально новой основе. Сегодня мы работаем по формированию инновационной системы повышения квалификации научно-педагогических работников, адекватной требованиям времени. Данная система позволяет реализовать программно-целевой подход организации повышения квалификации научно-педагогических работников высшей школы и обеспечить решение ряда вопросов: учет бюджетных ограничений; учет приоритетов государственной политики в области образования; выстраивание единства в интерпретации целей и задач реформирования образовательной отрасли; снижение диспропорций в финансировании дополнительного профессионального образования; развитие механизмов дополнительного заработка для преподавателей высшей школы.

Реализуя этот проект, предполагается, что те преподаватели, которые повысили свою

квалификацию в крупных вузах или научно-исследовательских центрах, смогли передать полученные знания своим коллегам и таким образом становятся инициаторами в проведении программ дополнительного профессионального образования в различных формах. Однако сегодня фактическая ситуация другая, преподаватели университета, прошедшие повышение квалификации по приоритетным направлениям, не оказали заметного влияния на процесс развития кадрового потенциала, поэтому необходимо осмысление существующей ситуации и разработка программы конкретных действий в этой сфере. Наступил момент, когда нужно определить, по какой траектории будет развиваться система дополнительного профессионального образования нашего университета.

Для достижения эффекта, внутривузовское повышение квалификации должно быть направлено на создание условий совершенствования собственного кадрового состава путем реализации образовательных программ, которые необходимы для профессорско-преподавательского состава университета. Именно они позволят приобрести преподавателям необходимые компетенции для работы как с внутренним, так и с внешним клиентом. Сегодня персональными задачами преподавателей вузов, вытекающими из стратегии развития российских университетов, являются: обеспечение деятельности современных конкурентоспособных научно-образовательных центров для устойчивого воспроизводства современных специалистов; личное участие в развитии университета; повышение своей квалификации; реализация стратегии практико-ориентированного образования; поддержка академической мобильности студентов. Преподавательский состав, к сожалению, до сих пор сохраняет технократическую установку освоение студентами узкоспециализированных знаний. Подготовка таких специалистов, не способных к самостоятельной проектной работе, становится серьезным ограничением для выработки у них необходимых компетенций.

Мировой опыт в этом вопросе хорошо известен, он реализуется в трех векторах: 1) интеграция различных дисциплин, что особенно заметно в сфере социальных наук; 2) прогрессирующий отказ от пассивного освоения готового материала в пользу проектного подхода, стимулирующего формирование компетенций, связанных с самостоятельной аналитической и организационной работой; 3) проведение научных исследований фундаментального и прикладного характера - необходимый элемент учебного процесса.

Из вышесказанного следует, что сегодня повышение квалификации профессорско-преподавательского состава университетов должно быть направлено на формирование необходимых компетенций, направленных на развитие кадрового состава высшей школы. Кроме того, предполагается, что деятельность преподавателя будет направлена на решение таких вопросов, как: формирование мировоззренческой культуры выпускников с высоким уровнем практической подготовки в конкретной области; увеличение доходов университета за счет расширения образовательной и инновационной деятельности. В современном обществе произошло смещение большинства ценностных ориентиров. Поэтому перед научно-педагогическим сообществом высшей школы встали дополнительные задачи, решение которых требует от преподавателей соответствующей подготовки и квалификации, уровень которой необходимо постоянно повышать.

Библиографический список.

1. Программа социально-экономического развития Российской Федерации. Раздел 5. Развитие человеческого капитала и повышение качества жизни. Модернизация образования / Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19.01.06, № 38-р.
2. Сигов, А.С., Куренков, В.В., Мосичева, И.А., Шестак, В.П. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов // Высшее образование в России [Текст] / А.С. Сигов и др. - 2008. - №8. - С. 3.

УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Шубникова Е.Г.

к.пед.н., доцент кафедры психологии и социальной педагогики ЧГПУ (Россия, Чебоксары)

В статье поднимается вопрос о несогласованности современных требований к компетенциям педагогов и студентов педагогических вузов в профилактике зависимого поведения в образовательной среде. На основе психологической системы деятельности, разработанной В.Д. Шадриковым в рамках теории системогенеза, нами представлены базовые компетенции профилактической деятельности педагогов, дана их характеристика. На наш взгляд, единые

требования к оценке уровня квалификации педагогов в области профилактики зависимого поведения детей и молодежи значительно повысят эффективность этого вида педагогической деятельности.

The article raises the question of inconsistency modern requirements for the competence of pedagogues and students of pedagogical universities in the prevention of addictive behavior in the educational environment. On the basis of a psychological system of the activity, developed by V. D. Shadrikov within the theory of a systemogenesis, we present the basic competences of preventive activity of pedagogues and are given their characteristic. In our view, uniform requirements to assessing the level of qualifications of pedagogues in the prevention of addictive behavior of children and youth will greatly enhance the effectiveness of this kind of pedagogical activity.

Ключевые слова

Компетентностный подход, превентивная педагогическая деятельность, базовые компетентности педагогов, зависимое поведение, жизнеспособность личности.

Competence approach, preventive pedagogical activities, basic competencies of pedagogues, addictive behavior, resilience of the personality.

Одним из наиболее востребованных направлений работы педагогов сегодня является профилактика отклоняющегося поведения детей и молодежи, прежде всего педагогическая профилактика зависимости в образовательной среде. Уникальность исследований В. Д. Шадрикова заключается в том, что автором представлен «Профессиональный стандарт педагогической деятельности», в основу которого положены профессиональные компетенции, выделенные 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 [5]. Как справедливо отмечает А. В. Карпов, выявление этих функциональных блоков позволяет принципиально по-новому решать центральную проблему современной образовательной парадигмы - проблему выявления совокупности базовых компетенций любой профессиональной деятельности, в том числе педагогической. Автор отмечает, что становятся очевидными перспективы разработки прикладного аспекта концепции системогенеза для других, не менее важных видов профессиональной деятельности, например, управленческой, организаторской, информационной [1; С. 130].

Компетентностный подход положен сегодня в основу разработки Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО 3), профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)» [3]. Этот подход также лежит в основе «Методики оценки уровня квалификации педагогических работников» В. Д. Шадрикова, которая активно используется при проведении аттестации педагогов [4]. Однако анализ этих документов показывает значительные различия в требованиях к компетентностям педагогов. В результате теоретического анализа нормативных документов было выявлено несколько противоречий: 1) между требованиями Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО 3 поколения) и «Профессиональным стандартом педагогической деятельности», разработанным В.Д. Шадриковым, который не был утвержден, однако положен в основу аттестации педагогических работников; 2) между структурой готовности студентов к профилактике зависимого поведения детей и молодежи и требованиями к профессиональной компетентности педагогов в области превенции употребления психоактивных веществ в образовательной среде.

Мы считаем, что наиболее продуктивным подходом к определению структуры готовности студентов педагогического вуза к профилактике зависимого поведения детей и молодежи и базовых компетентностей профилактической деятельности педагогов в образовательной среде должна стать концепция системогенеза В.Д. Шадрикова и разработанное им понятие психологической системы деятельности, позволяющие привести государственные требования к единому основанию. Нам кажется очевидным, что структура готовности студентов педагогического вуза к превентивной деятельности должна быть сопряжена с профессиональными компетентностями педагога в области профилактики зависимого поведения детей и молодежи.

На основе предложенной В. Д. Шадриковым «Методики оценки уровня квалификации

педагогических работников», нами впервые дана характеристика базовых компетентностей профилактической деятельности педагогов в образовательной среде, на основе которых осуществляется анализ ее эффективности в практике превентивной работы. Мы предлагаем разработку состава базовых компетенций профилактической деятельности педагога и их характеристику.

1) Компетентность в области личностных качеств (жизнеспособность личности педагога). Анализ современных исследований в области профилактики зависимого поведения позволил ученым выявить такие личностные качества, наличие которых помогает человеку отказаться от употребления психоактивных веществ. Речь идет об адаптивной модели поведения, которая соответствует в полном объеме структуре жизнеспособности личности человека. Высокий уровень жизнеспособности помогает педагогу быстро адаптироваться к требованиям социума, справляться с жизненными трудностями на основе эффективных стратегий поведения. Поэтому одним из важнейших личностных качеств, необходимых для эффективной реализации профилактической деятельности, является именно жизнеспособность [7].

2) В компетентности в постановке целей и задач профилактической деятельности выявлены следующие компетентности и показатели: умение ставить цели и задачи профилактической деятельности по отношению к коллективу и конкретным учащимся; умение ставить цели профилактической деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся. Особое значение для данной компетентности имеет знание принятых документов, составляющих нормативную базу профилактической деятельности в образовательной среде. В частности, знание «Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде», утвержденной Министерством образования и науки РФ 5 сентября 2011 г. В ней указано, что одной из важных задач профилактики зависимости от психоактивных веществ в образовательной среде является развитие личностных, социально-средовых, этико-правовых ресурсов, обеспечивающих снижение риска употребления психоактивных веществ среди воспитанников [2].

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 и включает: умение создавать ситуации, обеспечивающие успех во время участия в профилактической деятельности; умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации для участия воспитанников в профилактической деятельности.

4) Компетентность в области обеспечения информационной основы профилактической деятельности предполагает: компетентность в предмете педагогической профилактики; компетентность в методах и технологиях педагогической профилактики зависимого поведения детей и подростков; компетентность в субъективных условиях профилактической деятельности, знание учеников и учебных коллективов.

5) В компетентность в области разработки программ профилактической деятельности включаются следующие компетентности: умение выбрать и реализовать программу профилактики, использовать методические и дидактические материалы; умение самостоятельно разработать собственную программу профилактики, методические и дидактические материалы для профилактики зависимого поведения детей и молодежи.

6) К компетентности в области организации профилактической деятельности были отнесены: умение устанавливать субъект-субъектные отношения с учащимися; умение организовать профилактическую деятельность учащихся [6].

Таким образом, компоненты психологической структуры деятельности, разработанные в теории системогенеза В. Д. Шадрикова, и выделенные им виды профессиональных компетентностей, должны быть положены в основу анализа и оценки профилактической деятельности педагогов. Эта теоретическая модель позволяет также оценить уровень готовности студентов педагогического вуза к профилактике зависимостей в детской и молодежной среде. Единые требования к компетентностям в области превентивной деятельности педагогов позволят повысить ее эффективность и качественно снизить уровень употребления психоактивных веществ среди детей и молодежи.

Библиографический список.

1. Карпов А. В. От психологии деятельности - к психологии деятеля (рецензия на книгу В. Д. Шадрикова «Психология деятельности человека» / А. В. Карпов // Мир психологии. - 2014. - № 3. - С. 119-133.

2. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде. - М., 2011. - 13 с.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Российская газета. - № 6261. - 18 декабря 2013.
4. Профессионализм современного педагога : методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В. Д. Шадрикова. - М. : Логос, 2011. - 168 с.
5. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста : инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 8. - С. 26-31.
6. Шубникова Е. Г. Подготовка студентов педагогического вуза к профилактике зависимого поведения детей и молодежи : монография. - М. : Изд-во «Современное образование», 2014. - 160 с.
7. Шубникова Е. Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения / Е. Г. Шубникова. - Российский гуманитарный журнал. - 2013. - Т. 2. - № 1. - С. 14-21.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10170а)

Принятые в издании сокращенные наименования учреждений

АКПТД	Архангельский клинический противотуберкулезный диспансер
БарГУ	Барановичский государственный университет
БашГУ	Башкирский государственный университет
БГПУ	Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
БГУ	Белорусский государственный университет
БОРБИЦ РНИУП «Институт радиологии»	Филиал «Белорусского отделения Российско-белорусского информационного центра по проблемам последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС» РНИУП «Институт радиологии» МЧС Республики Беларусь
ВитГУ	Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
ВМА	Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова
ВолГУ	Вологодский государственный университет
ВЮТ	Воронежский юридический техникум
ВЭПИ	Воронежский экономико-правовой институт
ВятГГУ	Вятский государственный гуманитарный университет
ГАГПУ	Горно-Алтайский государственный педагогический университет
ГАПМ	Государственная академия промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова
ГБОУ	Государственное бюджетное образовательное учреждение
СОШ	Средняя общеобразовательная школа
ГБУЗ НИИ ККБ	Государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Научно-исследовательский институт - Краевая клиническая больница № 1 им. проф. С.В. Очаповского»
ГрГУ	Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
ГУЯО ЦОККО	Государственное учреждение Ярославской области «Центр оценки и контроля качества образования»
ГЦРО	Городской центр развития образования
ИвГУ	Ивановский государственный университет
ИвПСА ГПС МЧС России	Ивановская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий
ИПКП БГУ	Институт повышения квалификации и переподготовки Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
ИПП	Институт психологии и образования
ИП РАН	Институт психологии Российской академии наук
ИПС РБ	Институт пограничной службы Республики Беларусь
ИУО РАО	Институт управления образованием Российской академии образования
ИЭАУ	Институт экономики и антикризисного управления
КГМУ	Курский государственный медицинский университет
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
КПИ	Красноперекопский психоневрологический интернат
КубГУ	Кубанский государственный университет
КФУ	Казанский (Приволжский) федеральный университет
МАОШ	Муниципальная автономная общеобразовательная школа
МДОУ	Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
МосГУ	Московский гуманитарный университет
МОУ СОШ	Муниципальное образовательное учреждение

	средняя общеобразовательная школа
МГППУ	Московский городской психолого-педагогический университет
МГПУ	Московский городской педагогический университет
МГУ	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
МИОО	Московский институт открытого образования
МГУДТ	Московский государственный университет дизайна и технологии
МИРЭА	Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники
МООУ СШИ	Муниципальное общеобразовательное оздоровительное учреждение санаторная школа-интернат
МПУ	Московский педагогический государственный университет
МПСУ	Московский психолого-социальный университет
МФЮУ	Московский финансово-юридический университет
МЭСИ	Московский государственный университет экономики, статистики и информатики
НГУ	Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
НИУ ВШЭ	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
НЧГТТИ	Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт
ОГМУ Минздрав РФ	Омский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации
ОГУ	Оренбургский государственный университет
ОмГУ	Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
ОНФ	Общероссийский народный фронт
ОрГУ	Орловский государственный университет
ПГУ	Псковский государственный университет
ПИ РАО	Психологический институт Российской академии образования
ПИУ РАНХиГС	Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина
при Президенте РФ	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
РГПУ	Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
РГСУ	Российский государственный социальный университет
РЭУ	Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
СПБ ГБУК «Межрайонная централизованная библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова»	Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение культуры «Межрайонная централизованная библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова»
САФУ	Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
СВГУ	Северо-Восточный государственный университет
СГИК	Самарский государственный институт культуры
СГУ	Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
СПАПДПО	Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
СПБГУ	Санкт-Петербургский государственный университет
СПВИ ВВ МВД России	Санкт-Петербургский военный институт МВД России
ССЭИ	Саратовский социально-экономический институт
ТГТУ	Тверской государственный технический университет
ТюмГУ	Тюменский государственный университет

УдГУ	Удмуртский государственный университет
УрГПУ	Уральский государственный педагогический университет
ХКИППКСПО	Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения квалификации в сфере профессионального образования
ЦПЭИ СНЦ РАН	Центр психолого-экономических исследований СНЦ РАН
ЧГУ	Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова
ЧГПУ	Чувашский государственный педагогический 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
ФГКУ МО РФ	Главный военный клинический госпиталь им. Н.Н.Бурденко Министерства обороны Российской Федерации

Научное издание

Системогенез учебной и профессиональной деятельности

Часть I

Методология системогенетического подхода

Конструктивные и деструктивные тенденции профессионального становления и реализации личности.

Материалы

VII Международной научно-практической конференции

20 - 22 октября 2015 года

Подписано в печать 10.10.2015. Формат 60x90/8.
Объем 55,7 печ. л. Тираж 200 экз. Заказ № 77.

Отпечатано Издательство ООО «Агентство Литера»
150040, г. Ярославль, ул. Володарского, д. 101