

**Министерство образования и науки РФ
Федеральное агентство по образованию
Омский государственный технический университет
Факультет гуманитарного образования
Кафедра психологии труда и организационной психологии
Лаборатория экономической психологии**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ
И ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ
ЛИЧНОСТИ**

*Материалы всероссийской Интернет-конференции,
декабрь 2004 – январь 2005 гг.*

Омск–2005

УДК 159.943.003.1

ББК 88.37+88.4

П 84

Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Материалы всероссийской Интернет-конференции, декабрь 2004 – январь 2005 гг., /отв. Ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во ОмГМА, 2005. - 156 с.

В сборнике представлены статьи, присланные на всероссийскую интернет-конференцию, проведенную лабораторией экономической психологии Омского государственного технического университета в декабре 2004 – январе 2005 гг. Статьи объединены по трем разделам: психологические аспекты освоения социально-экономического пространства, социально-психологические проблемы профессионализации личности, социально-психологические проблемы профессионализации личности.

Многие работы представляют интерес для преподавателей, аспирантов и студентов гуманитарных специальностей.

Печать статей произведена с оригиналов, подготовленных авторами.

ISBN 5-94689-065-4

© Омский государственный технический университет, 2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

Секция 1. Психологические аспекты освоения социально-экономического пространства

<i>Ашинов С.А., Перельман А.М.</i> Отношения доверия - ключевой фактор повышения эффективности производства.....	5
<i>Васюков И.Л.</i> Компьютерные экономические игры как протопро-странство для профессионального освоения социально-экономи-ческого пространства.....	8
<i>Семенов М.Ю., Семенова И.И.</i> Экономические ожидания студен-тов как показатель экономико-профессионального самосознания.....	12
<i>Гусева Т.В.</i> Экономическая социализация детей старшего дошколь-ного возраста.....	16
<i>Фейсханова Н.А., Емельянов О.В.</i> Разработка типологии монетар-ного поведения.....	21
<i>Семенов М.Ю.</i> Финансовая удовлетворенность как фактор соци-альной устойчивости.....	26
<i>Мацнев Ю.В.</i> Структура экономического сознания.....	36
<i>Кожевникова Е.Ю.</i> Психологические предпосылки потери занято-сти и эффекты ее обретения.....	42
<i>Гудимов В.В.</i> Экономика психосферы организации: принципы ми-нимизации издержек.....	50

Секция 2. Социально-психологические проблемы професси-онализации личности

<i>Егоренко А.О.</i> Экономическое поведение личности как основа формирования ценности рабочей силы.....	54
<i>Волкова О.А.</i> Маргинальность профессионала как нарушение его идентичности.....	58
<i>Рогозина Т.И.</i> Оценка характеристик работы подчиненными при различных стилях взаимодействия руководителя.....	64
<i>Карнаухов Д.А.</i> Методы изучения профессиональной ментальности в процессе профессионализации.....	69
<i>Савченко Т.В.</i> Предпрофессиональная адаптация старшеклассни-ков как психолого-педагогическая проблема довузовского образования.....	73

<i>Сиднева С.В.</i> Особенности профессионализации студентов-психологов: присвоение профессиональной роли через идентификацию с преподавателем.....	80
<i>Микулинская Т.А.</i> Проблема адаптации к профессиональной деятельности экономиста-менеджера в условиях вуза (экономико-психологический аспект).....	88
<i>Кудринская Л.А.</i> Труд волонтеров и наемных работников: сравнение личностных качеств (по результатам западных исследований)....	98
<i>Киреева О.В.</i> Связь восприятия вуза с ценностями старшеклассников.....	104
<i>Баженова А.Н.</i> Профессиональная деформация практического психолога как вариант профессионального развития.....	111
<i>Анкина Е.Д.</i> Социально-психологические проблемы профессионализации психолога.....	116
<i>Ефремов Е.Г., Мандрикова Е.А.</i> Особенности представлений о профессиональном развитии студентов-психологов на различных стадиях обучения в вузе.....	119

Секция 3. Социально-психологические проблемы обучения персонала

<i>Поддьяков А.Н.</i> Противодействие обучению конкурента и «тройное» обучение при экономическом соперничестве.....	135
<i>Удалова Т.Ю., Леденева Т.Н.</i> Актуальные направления обучения персонала в работе психолога в частной торговой фирме.....	142
<i>Васюков И.Л.</i> Роль ресурсного подхода и образовательной среды в подготовке современных лидеров России.....	144
Заключительное слово модератора конференции.....	154

СЕКЦИЯ 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

ОТНОШЕНИЯ ДОВЕРИЯ - КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОИЗВОДСТВА

Ашинов Сергей Ауесович, член-корр. Международной академии экономических наук, руководитель Территориального управления Федерального агентства по управлению федеральным имуществом (Росимущества) по Кабардино-Балкарской республике;

Перельман Анатолий Михайлович, заместитель руководителя Территориального управления Федерального агентства по управлению федеральным имуществом (Росимущества) по Кабардино-Балкарской республике, P085AH@yandex.ru.

Одной из главных причин низкой эффективности российских предприятий является, на наш взгляд, нежелание большей части российского менеджмента увидеть и понять, что принципиально нового необходимо сделать в постоянно изменяющихся условиях становления рыночного хозяйствования для превращения отечественных предприятий в конкурентоспособные. Это, прежде всего, относится к нежеланию менеджмента понять то, что на современном производстве человеческие, морально психологические и социально-культурные факторы стали играть гораздо большую, а чаще - определяющую роль в создании высокоэффективных предприятий, чем чисто экономические. Решающим фактором создания конкурентоспособных предприятий на информационно-технологической стадии развития общества являются человеческие ресурсы, человеческий капитал. В мире идет «тихая революция» - постепенная переориентация экономик с капитала на человека и культуру в широком смысле этого понятия. Впервые экономический рост начинает приобретать человеческое и культурное измерение. Непонимание и недооценка этого явления в России обрекает ее экономику на прогрессирующую отсталость по сравнению с западными странами. Одним из основных показателей недооценки роли человеческих ресурсов на российских предприятиях является повсеместное нарушение законных прав и интересов работников, которые теряют доверие к менеджерам и власти в целом, деформация и дегра-

дация отношений собственности и управления, крайне низкая мотивация к труду, высокая степень социальной конфликтности на производстве.

В течение всего периода перехода к рыночному хозяйствованию доверие со стороны работников к менеджерам хозяйствующих субъектов было существенно подорвано. Развитие отношений доверия между собственниками, управленцами и работниками, а также между ними и государством, превратилось в проблему номер один возрождения российской экономики. В этой связи уместно напомнить, что именно с завоевания доверия у работников и раскрепощения творческой энергии нации при создании социального рыночного хозяйства на основе идеологии социальной справедливости начиналось, например, бурное экономическое развитие в разрушенных войной Японии и Германии (Букреев, Керемецкий, 2001).

В чем же сильнее всего проявляется влияние доверия, как этического фактора, на производство и экономику? В том, что «доверие предполагает, в первую очередь, не пользу для другой стороны, а общую пользу, взаимовыгодное усиление кооперации» (Козловский, 1999). Этика корректирует экономики и рынки, поскольку она снижает издержки, в том числе связанные с санкциями и контролем.

Создание доверительных, нравственных отношений и на этой основе высокоэффективного производства на предприятиях практически невозможно без приобретения российским менеджментом нового управленческого мышления, новой управленческой философии и основанных на них новых подходов к управлению, которые способны изменить порождающие антагонизм авторитарные отношения господства и подчинения, усилившиеся на предприятиях в реформенный период.

В течение последних лет авторы проводят исследования на предприятиях региона для изучения условий и возможностей создания в России высокоэффективных предприятий. В современном мире такие предприятия рождают необходимость повышения конкурентоспособности производства за счет эффективного использования человеческих ресурсов производства и морального фактора. Сегодня под высокоэффективными предприятиями понимаются организации, которые увеличивают свою конкурентоспособность за счет использования внутренних резервов, повышая мотивацию работников и ориентируя их на улучшение работы предприятия.

Проводя исследования предприятий с различными формами собственности, мы пришли к выводу, что наиболее высокая степень соединения личного интереса с интересом повышения эффективности и прибыльно-

сти организаций обнаруживается на предприятиях, которые принадлежали работникам - собственникам, внутренним акционерам (Ашинов, Букреев, 2004).

Создатель одной из концепций «гуманного капитализма» японский профессор Озаки утверждает: «Когда работники участвуют в управлении, они получают удовлетворение от работы и приобретают чувство преданности своей организации». Участие работников в управлении порождает внутреннюю мотивацию к труду, без которой невозможно полностью раскрыть творческий потенциал работников.

Знаменитый немецкий мыслитель Карл Ясперс доказывал: «Там, где невозможны ответственность за судьбу целого и свободное участие в управлении, - там все рабы». Народные предприятия открывают большие возможности для свободного участия в управлении. Западные исследования показывают, что компании с собственностью работников превосходят по всем экономическим показателям традиционные компании тогда, когда владение работниками акциями соединяется с вовлечением их в принятие управленческих решений. Участие в принятии производственных решений повышает социальный статус работников и развивает у них чувство человеческого достоинства, а с ним и личность работника. Развивая у него чувство и сознание ответственности за результаты работы предприятия, участие в управлении делает его моральным работником.

В России предприятия с собственностью работников существуют, в основном, в форме народных. Они составляют социальный сектор экономики, который противопоставляет себя частнокапиталистическому и государственному секторам экономики. В России народных предприятий насчитывается по данным Госкомстата РФ на 1 октября 2004 г. около 140 (из них в Кабардино-Балкарской республике - более 90). Такое небольшое количество народных предприятий объясняется необычайно жесткими политическими условиями их образования. По словам бывшего спикера Госдумы, они - «нелюбимое дитя нашего Правительства». Это вполне естественно, ибо своим успешным хозяйствованием они опровергают идеологию приватизации и препятствуют образованию крупных частных состояний.

Условия для появления народных предприятий создал принятый в июле 1998 года Федеральный закон «Об особенностях правового положения акционерных обществ работников (народных предприятий)».

Народные предприятия должны занять свою нишу в отечественной экономике, в которой они могут и должны доказать свою эффективность по

сравнению с иными формами хозяйствования. Если народные предприятия смогут на деле стать предприятиями, управляемыми их работниками, то при наличии благоприятных условий в стране - идеологических, политических и экономических, только они и способны (в этом убеждены авторы) обеспечить высокую конкурентоспособность экономики России. В современном мире, где господствуют высокие технологии, культ силы и ощущается острый дефицит нравственных и моральных принципов, только на базе подлинно народных предприятий может быть создана сильная, социально устойчивая и нравственно ориентированная экономика, способная обеспечить независимость России и будущее ее коренных народов.

1. Букреев В., Керемецкий Я. Реинжиниринг отношений собственности и управления - путь создания конкурентоспособного производства // Консультант директора, 2001, № 23, С. 2-15
2. Козловский П. Принципы этической экономики. СПб., 1999
3. Ашинов С.А., Букреев В.В. О практике создания акционерных обществ работников (народных предприятий) в агропромышленном комплексе Кабардино-Балкарской Республики // Управление собственностью, 2004, № 2, с. 53-63

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ПРОТОПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Васюков Игорь Леонидович, старший преподаватель кафедры менеджмента, Череповецкий государственный университет, Вологодская область, vil1964@km.ru

В одной из своих работ мы уже касались, рассказывая о крупном игровом комплексе «Цивилизация» как примере игровой парадигмы подготовки менеджеров и предпринимателей в условиях вуза. В этой работе мы бы хотели продолжить начатую нами работу и поставить вопрос об использовании в образовательной деятельности вуза компьютерных игр экономического и иного содержания для подготовки будущих менеджеров и предпринимателей.

Уже многие знают о существовании так называемого «киберспорта» и о миллионных призовых фондах, которые выделяются для победителей различных киберспортивных мероприятий. Известно также, что органы власти, образовательные организации довольно скептически относятся к такого рода занятиям молодых людей, постоянно видят в них, и, зачастую, признаемся – оправдано, источник различных девиаций в поведении подростков и студентов. Иногда под руководством существующих у нас в стране различных отделов и комитетов по работе с молодежью объявляют настоящие «крестовые походы» против «киберов, когда в лице милиции, юных «психологинь» и ветеранов Куликовской битвы совершают ночные рейды в глубь обороны врага - ночные игровые компьютерные клубы, с целью, если не уничтожения, то нераспространения данной психологической заразы.

Цель нашей работы состоит в другом - показать, что современные компьютерные игры, соответствующим образом отобранные, должны стать органическим элементом учебно-воспитательного, а шире образовательного процесса в вузе.

Ранее в различной околокомпьютерной популярной литературе уже говорилось о том, что так называемые «стрелялки» улучшают мышечные рефлексы и координацию движений. Но, как выясняется сейчас, уже на уровне серьезных исследований, компьютерные игры могут положительно влиять и на умственные способности игроков и на формирование у них положительных личностных качеств.

Например, не так давно по заказу Министерства образования Великобритании исследовательская группа TEEM (Teachers Evaluating Educational Multimedia) провела исследование, «подопытными кроликами» в котором выступили семьсот британских детей. Дети, по просьбе ученых, в течение месяца играли в отобранные исследователями компьютерные игры, и по завершении эксперимента потрясенные родители нехотя признали значительное улучшение навыков чтения, правописания и счета у своих отпрысков. (1)

Исследователи и учителя говорят о развитии стратегического мышления и умения планировать у детей. Это неудивительно, если учесть, что среди вышеупомянутых игр были SimCity 3000, Championship Manager, Rollercoaster Tycoon и другие качественные компьютерные игровые «блокбастеры». В настоящее время Минобразования Ее Величества Елизаветы II рассматривает вопрос о включении сеансов многопользовательской

игры в школьное расписание. В этом вопросе высшая школа Запада идет впереди среднего образования. Широко известным является тот факт, что популярная игра «Capitalism-2» в бизнес-школах при Стэнфорде и Гарвардском университете уже давно является частью учебного расписания MBA - курсов.

Британские ученые считают что, вызреванию капитанов бизнеса способствуют только стратегии, логические игры и квесты. В этом вопросе с ними согласиться нельзя - в любой, даже не самой продвинутой компьютерной игре экономический, управленческий и предпринимательский образ мышления и действий встречается везде. Так или иначе, почти каждая компьютерная игра актуализирует у играющих соответствующую мотивацию достижения, требует у них различных коммуникативных (и не всегда - агрессивно представленных) навыков добиваться своего, работать в команде (особенно, если это - игры по сети и предполагают партнеров по выполнению того или иного задания), предпринимать различные акции, чтобы добиться успеха или «выйти в люди», уметь оптимизировать ресурсы, выстраивать логистику, работать с персоналом, учитывая его «психологические особенности», снимать стрессы и т.д. и т.п.

Уровень эмоционального погружения в серьезную компьютерную игру не вызывает никакого сомнения, что все демонстрируемые в игре вполне позитивные способы мышления и поведения становятся внутренней составляющей мышления, эмоций игрока и качеств его личности. Затруднения, как правило, касаются сегодняшней и завтрашней социализации играющего. Сегодня он «вываливается» из социальной жизни, так как исключительно вовлечен в процесс переживаний перипетий компьютерной игры, апеллирующей к еще не известным и неизведанным им самим собственным ресурсам, завтра - это завзятый «наркоман» компьютерных игр, целиком зависящее от них существо, готовое отдать последнее, чтобы как можно дальше оставаться в виртуальном мире и испытывающим жесточайшие «ломки» - фрустрации, когда его от этого выдуманного мира каким-либо образом отрывают.

Чтобы подобного не случилось, мы должны помнить о «двойной технологии» использования компьютерных игр. Когда они используются для развлечения и наживы - нас, как правило, ожидает тот самый результат (или близкий ему), который мы описали выше. В том же случае, когда мы используем компьютерные игры для обучения или построения динамических моделей поведения рынков, организаций, людей различных профессий с их очень сложной внутренней средой, мы вправе ожидать совер-

шенно другого результата. Такие игры как SimCity Уилла Райта, «Виртуальный университет» и «Капитализм» Тревора Чана, особенно их последние версии - это уже серьезный уровень требований, требующий от играющих почти профессиональных компетенций для достижения общего успеха.

«Виртуальный университет» от Чана - это не только упражнение в новом жанре, но и сбалансированное сочетание предпринимательской и управленческой игр. Игрок, примеряя на себе мантию ректора университета (естественно, находящегося на самофинансировании), выполняет функции кризисного управляющего, так как учебное заведение на момент начала игровой сессии находится в упадке. Требуются комплексные меры: плотная работа с советом попечителей, взвешенный подход к установлению размера платы за обучение (исходя из анализа конкурентной ситуации на рынке образовательных услуг), поиск других источников финансирования), поиск других источников финансирования, привлечение «остепененного» профессорско-преподавательского состава и студентов, поощрение их к ведению научной работы. На плечи ректора - самовыдвиженца реалистично сваливаются текущие заботы: совершаемые в кампусе преступления, повышение пожарной безопасности, укрепление футбольной команды и т.д.

Но все еще более серьезно. Известная компьютерная фирма PowerSim Software смогла помочь «Форду» решить внутренние проблемы, связанные с большой массой комплектующих, которые корпорация вынуждена была хранить на складах своего завода, так как ее производственные планы гибко определяются спросом. Менеджмент одного из заводов «Форда» в Северной Америке предложил организационное решение проблемы за счет улучшенного обмена информацией об остатках между низовыми подразделениями. Проверка работоспособности новой системы была рискованной и дорогостоящей. С помощью пакета PSStudio была создана достоверная и дружелюбная к пользователям модель завода, и руководители его подразделений самостоятельно разыграли ситуацию.

Новое течение в компьютерных бизнес-играх имеет самоназвание - *serious games*, «серьезные игры». В марте 2004 года был проведен первый саммит по «серьезным играм». Готовится и второй, с подключением деловой и научной общественности. Идейный вдохновитель движения Бен Сойер оценивает объем рынка «серьезных игр» в 100 миллионов долларов в год и считает, что в скором времени корпоративные «игрушки» обзаведутся трехмерной графикой.

Нас же, во всем этом ультрамодном движении конца 20 и начала 21 века интересует одно: что из уже «небедного» наследия кибердвижения можно было бы ввести в образовательный процесс вуза, как это сделать (в рамках учебных занятий, за рамками - в специально созданном клубе, в фестивальном движении?), преодолев огромное сопротивление консервативной образовательной среды, и в то же время, не упустив разумных предостерегающих замечаний, кому - преподавателям, воспитателям, менеджерам, сторонним организациям? - и в какое время. Лично для нас, имеющих приличный опыт жизни и работы в кибердвижении 90-х годов альтернативы подключения кибердвижения к вузовским стратегиям нет. Это не только «оживит» учебный процесс, но и обеспечит ему достойную встряску. Ведь игра - это практика, а практика, как известно, важнейший критерий истины.

1. Холмогорский М. Персональный бизнес. Играть во все, играть во всю / «Бизнес-журнал», N 25, 2004. С. 24-33.
2. Васюков И.Л. Игровая парадигма в жизни современного вуза// Сборник трудов участников 5 Межвузовской конференции молодых ученых. - Череповец, 2004. С. 120-124.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭКОНОМИКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Семенов Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии, Омский государственный технический университет, ast2@narod.ru

Семенова Ирина Ивановна, кандидат технических наук, доцент кафедры информационной безопасности, Сибирская автодорожная академия, ii_osoba@mail.ru

Формирование профессионального самосознания начинается в процессе профессионального обучения в вузе. Исследователи относят профессиональное самосознание к ключевым механизмам профессионального формирования и развития. Этот механизм есть специфическая, избирательная, дифференцирующая и интегрирующая деятельность сознания, выступающая как подуровень общего самосознания и проявляющаяся в осознании себя как субъекта профессиональной деятельности и самоопреде-

лении в социально-профессиональной среде. Выделяются следующие особенности профессионального самосознания. Профессиональное самосознание регулирует профессиональное поведение и отношения субъекта профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание имеет профессионально-деятельностное содержание Я-образов; по составу Я-образов профессиональное самосознание определяется спецификой профессиональной деятельности. Профессиональная самооценка имеет формализованные и операционализированные критерии оценки профессионального поведения. (Ефремов Е.Г., 2000)

Одним из таких показателей являются зарплатные ожидания будущего специалиста. Студенты оценивают ситуацию на рынке труда, сравнивают свои возможности с теми требованиями, которые предъявляют работодатели и потребители, оценивают свой будущий труд и динамику роста оплаты труда. Эти показатели можно отнести к экономической составляющей профессионального самосознания.

В работе В.А. Хащенко (2004) обсуждается проблема экономического самосознания в контексте экономической идентичности. Идентичность личности складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям, а также к профессиональной группе. Идентичность оказывается важным регулятором самосознания и социального поведения. Одним из показателей уровня профессионального самосознания, его экономической составляющей, являются экономические ожидания студентов.

Эмпирическое исследование преследовало цель изучить, каким образом опыт работы определяет экономико-профессиональное самосознание студентов. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что опыт трудовой деятельности во время обучения в вузе способствует более адекватному экономико-профессиональному самосознанию будущих специалистов. Это найдет отражение в более низком уровне зарплатных ожиданий

Всего в исследовании, проведенном осенью 2004 года, приняли участие 69 студентов 3-5 курсов специальности «информационная безопасность» СибАДИ.

Результаты

В среднем среди старших курсов работают около 40% студентов. Постоянно, на предприятии или в организации работает 20% от общего числа студентов, еще 16 % зарабатывают деньги частным образом, по 4 % работающих студентов или имеют свое дело, или работают по разовым договорам. Это означает, что большая часть работающих студентов факти-

чески являются предпринимателями, и сами организуют свою работу. 26% от всех студентов старших курсов работает по той специальности, которую получают в вузе, а 15 % - не по специальности.

Таблица 1

Доля работающих студентов и их средняя реальная оплата труда

Курс	Работают	М
3	32%	2330
4	50%	2190
5	45%	2730
В среднем	42%	2350

Средняя оплата труда студентов составляет 2350 рублей ($\sigma=1389$). Стандартное отклонение составляет значительную величину, что говорит о большом разбросе размеров реальной заработной платы студентов: от 550 до 5500 рублей в месяц. На графике распределения частот (см. рис. 1) видно, что чаще всего у студентов оплата труда составляет 1000 и 3000 рублей

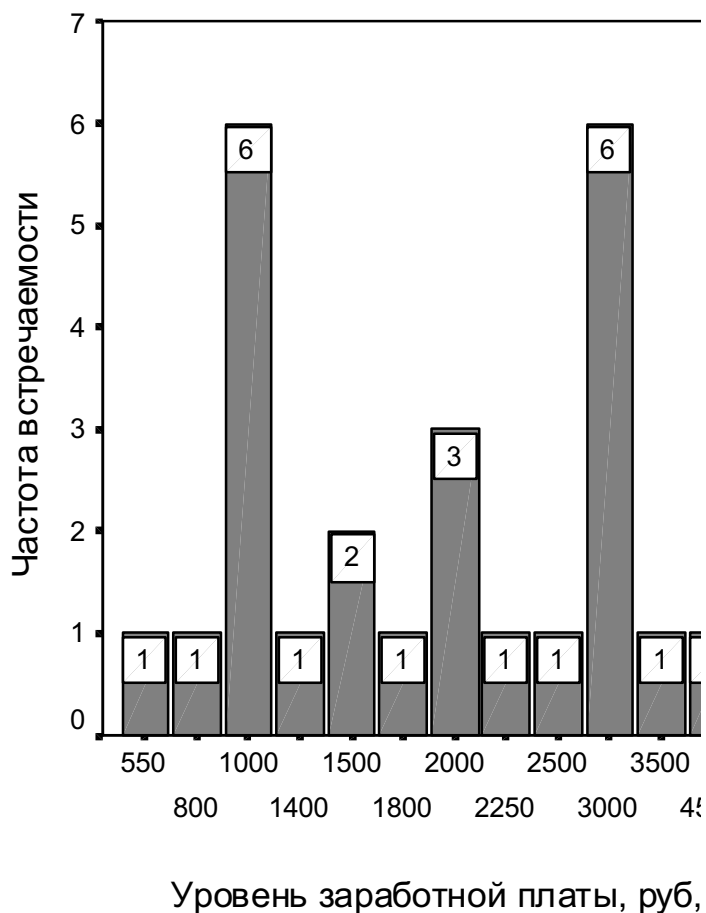


Рис. 1. Частота распределения уровня заработной платы студентов 3-5 курсов

Из таблицы 2 видно, что с 3 по 5 курс происходит снижение уровня ожидаемой оплаты труда по окончании вуза от 14,5 тысяч рублей до 6,5 тысяч рублей, при чем даже в этом случае она выше существующего среднего уровня оплаты труда у выпускников этой же специальности.

Таблица 2

Оценка существующего уровня оплаты труда и ожидаемый уровень оплаты труда

		Оценка существующего уровня оплаты труда	Ожидаемая оплата труда по окончании вуза	С
3 курс	М (σ)	8237 (4247)	14487 (11076)	Э
4 курс	М (σ)	11053 (3965)	7050 (2738)	1
5 курс	М (σ)	5364 (1629)	6545 (2339)	
Все	М (σ)	8559 (4252)	11065 (9178)	

Сравнение работающих и неработающих студентов позволило выявить различия в установке относительно будущей заработной платы (см. табл. 3). С помощью ANOVA мы оценили влияние опыта работы на оценки существующего уровня оплаты труда и ожидания оплаты труда по окончании вуза и после этапа профессиональной адаптации.

Таблица 3

Влияние опыта работы на уровень оценки существующего уровня оплаты труда и на уровень ожидаемой оплаты труда по окончании вуза, М (σ)

Группы студентов	Оценка существующего уровня оплаты труда	Ожидаемая оплата труда по окончании вуза	С
Работающие (N=27)	8630 (3639)	8611 (4193)	Э
Неработающие (N=41)	8512 (4655)	12768 (11155)	1
Значения F (p)	0,012 (0,91)	3,42 (0,07)	

Наши данные показывают, что опыт работы во время обучения существенно снижает ожидания относительно оплаты труда по окончании вуза.

Работающие студенты предполагают, что будут получать среднюю заработную плату, характерную для выпускников специальности «Информационная безопасность». Студенты, не работающие во время обучения, имеют значительно более высокие зарплатные ожидания, при чем они ожидают, что их оплата труда будет почти в 1,5 раза выше, чем в среднем на рынке труда. Не трудно предположить, что такие явно неадекватные ожидания будут препятствовать эффективной адаптации молодых специалистов на рынке труда.

Обращает на себя внимание, что опыт профессиональной деятельности определяет различия лишь в краткосрочной перспективе. Ожидаемая оплата труда после этапа профессиональной адаптации не различается между группами работающих и неработающих студентов.

Таким образом, экономические установки относительно будущей оплаты труда специалиста могут выступать показателем экономической составляющей профессионального самосознания. Профессиональный опыт студентов оказывает существенное влияние на формирование их экономико-профессионального самосознания, что проявляется в повышении адекватности зарплатных установок.

1. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: Дис. ... канд. психол. н. – Томск, 2000.
2. Хащенко В.А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования// Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. - № 3. – С. 32-49.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гусева Татьяна Владимировна, преподаватель СФ ПГУ им. М.В.Ломоносова, г. Северодвинск, Архангельская область, tanya.behter@mail.ru

На современном этапе развития экономических отношений в России все чаще возникает вопрос о развитии экономических представлений ребенка. Успешность прохождения в детстве экономической социализации формирует последующее отношение детей дошкольного возраста к раз-

личным экономическим категориям: покупка, деньги, товар, собственность.

Изучение вопроса экономической социализации детей до недавнего времени в отечественной психологической науке не проводилось. Все исследования, касающиеся изучения экономической социализации детей старшего дошкольного возраста, рассматривались зарубежными экономистами и психологами, и изначально строились в рамках стадияльной теории Ж. Пиаже.

Девять таких стадий выявил А.Страусс в одном из ранних исследований, касающихся обращения детей с деньгами (1952). Это исследование носило лишь поисково-констатирующий характер, в нем не было анализа факторов, которые заставляют ребенка двигаться от одной стадии к другой. Позднее К. Данзигер (1958) выделил четыре стадии развития представлений ребенка в области экономики. Как и А.Страусс, К.Данзигер считал, что развитие экономических представлений у ребенка является следствием не только биологического взросления, но и зависит от опыта обращения с деньгами. Р.Саттон выделил шесть стадий, а Г.Фёрт – пять.

В этих и подобных исследованиях непосредственно сопоставлялись стадии интеллектуального развития ребенка и уровни понимания им экономических отношений. Другие исследования были посвящены развитию мышления ребенка в аспекте усвоения таких специфических экономических представлений, как выгода, банковские операции, собственность, имущественное неравенство и бедность, деньги и пр. В ещё более поздних исследованиях речь уже шла об экономической социализации ребенка (Саттон, Яхода, Баррис и др.). В основе экономической социализации лежит освоение экономической реальности, индивидуальное этическое наполнение экономических категорий, а не нейтральное приобретение соответствующих знаний и практических навыков, то есть, результатом освоения социально-экономического пространства должны стать мнения, отношения и убеждения ребенка относительно экономических понятий. Этот процесс во многом зависит от таких факторов социализации, как семья, общество сверстников, средства массовой информации, специальные институты экономического воспитания и др.

На ранних возрастных этапах основную роль в экономической социализации играет семья как психологическая структура, которая позволяет вовлекать ребенка в реальное взаимодействие с взрослым.

Следует заметить, что важен не столько факт включения ребенка в экономическую подсистему семьи, сколько характер этого включения. Если

ребенку приходится «доказывать» свое право на участие в семейном доходе, то его внимание концентрируется на выполнении обязательств перед родителями, тогда как свободное предоставление денег формирует ответственность за разумную трату, стремление к большей осведомленности об экономическом мире взрослых.

Характер получения денег влияет, по мнению А.Валявского, на формирование отношения к труду. Он считает, что сензитивным периодом для этого является возраст 5-7 лет, когда у ребенка преобладает установка на помощь другому и ощущение радости от труда ради другого. После 7 лет, при условии использования денег как вознаграждения, закрепляется представление о любой работе как виде деятельности, направленной на индивидуальную выгоду.

В условиях отечественного культурного пространства распространено мнение о том, что детям не следует давать деньги, так как это их «портит». Излишним, на наш взгляд, будет говорить о том, что это не только нарушает связь поколений, но деформирует процесс формирования экономических представлений и навыков ребенка, а так же негативным образом влияет на развитие мотивационной сферы дошкольника.

Вследствие этого возникает необходимость в экономической социализации различать трудовую, потребительскую и собственно экономическую социализацию.

Целью потребительской социализации в детстве является приобретение навыков потребительского поведения и усвоение знаний об экономических понятиях, характеризующих различные аспекты потребления: деньги, покупка, место покупки и др.

Целью трудовой социализации детей становится формальное отношение к труду через поведенческие аспекты в различных сферах (домашний труд, учебная деятельность и др.).

Собственно экономическая социализация в детстве направлена на усвоение специфики функционирования и проявление таких социо-экономических феноменов как богатство, бедность, банк, реклама и др.

В рамках нашего исследования представляет интерес содержание потребительской социализации детей старшего дошкольного возраста. Содержание потребительской социализации может быть разделено на прямо относимое к объекту и не прямо относимое. Прямо относимые аспекты потребительской социализации — это те, которые необходимы для собственно покупки и потребления. К ним относятся конкретные навы-

ки: как покупать, как сравнивать сходные марки, как распоряжаться имеющимся доходом. К прямо относимым аспектам относятся знания и суждения о магазинах, продуктах, марках, продавцах, средствах рекламы.

Не прямо относимое содержание социализации связано с освоением мотивации покупательного и потребительского поведения. Это знание, отношения и ценности, побуждающие людей хотеть конкретные товары или услуги и позволяющие им давать оценки продуктам и маркам.

Анализируя особенности потребительского поведения детей старшего дошкольного возраста необходимо рассматривать ребенка как активного субъекта потребления в том смысле, что ребенок способен активно исполнять потребительскую роль. Проведенный нами анализ литературных источников показывает, что исследователи потребительского поведения достаточно часто подменяют понятия «покупатель» и «потребитель», считая их взаимозаменяемыми, вероятно, полагая, что человек, нуждающийся в товаре (то есть потребитель), должен удовлетворить эту нужду, а именно, приобрести понравившийся товар или услугу (то есть выступить в роли покупателя). Специфичность нашего исследования не позволяет согласиться с такой точкой зрения. Наличие особенностей социального положения детей старшего дошкольного возраста и их экономической зависимости от взрослых позволяет нам отстаивать следующую точку зрения. Дети дошкольного возраста способны активно исполнять роли потребителей товаров и услуг, и лишь в ряде случаев при наличии определенных социально-экономических факторов, а именно самостоятельно распоряжаться имеющимся доходом, могут выступать в роли покупателя.

Таким образом, можно предположить, что ребенок, имеющий в собственном распоряжении денежные средства и личный опыт в приобретении товаров и услуг, раньше и успешнее своих сверстников проходит процесс усвоения экономических понятий и формирования стиля потребления товаров.

Для подтверждения данного предположения приведем несколько количественных показателей, полученных в ходе экспериментального исследования. В экспериментальном исследовании приняли участие 90 детей в возрасте 5-6 лет.

По результатам полученных данных можно говорить о том, что 42 (47 %) испытуемых, имеющих в своем распоряжении денежные средства, тратят их на подарки родным, друзьям или копят для приобретения дорогостоя-

щей вещи. Следовательно, ребенок старшего дошкольного возраста, имеющий деньги, проявляет черты альтруистического характера. 38 (91 %) из них начинают проявлять элементы стиля потребления, проявляющегося в обращении внимания при выборе товара на качество, надежность и длительность использования.

48 (53 %) испытуемых, родители которых не разрешают им иметь «свои» деньги, отличаются эгоистическими чертами характера, т.е. в ситуации «случайных» денег, оказавшихся у ребенка, последний стремится приобрести товар для собственных нужд. Дети данной категории отличаются транжирством – как только деньги попадают к ребенку в руки, он стремится их потратить. С трудом формируется стиль потребления, т.к. ребенок при покупке обращает внимание только на яркость упаковки, дизайн товара.

По результатам полученных данных, мы можем говорить о том, что у ребенка старшего дошкольного возраста при наличии собственных денежных средств и личного опыта в приобретении товаров, раньше и успешнее проходит процесс экономической социализации, т.е. формируются позитивное отношение к потреблению и стиль потребительского поведения.

1. Алешина И.В. Поведение потребителей: Уч. пос. - М., 1999. – 376 с.
2. Бояринцева А.В. Психологические проблемы экономической социализации// Педагогика. - 1994. - № 4.
3. Диттмар Х. Экономические представления подростков. // Иностранная психология. - 1997.- № 9.
4. Малахов С.В. Основы экономической психологии. - М., 1992.
5. Михалев О. Моделирование потребительского поведения //Маркетинг. - 1995. - № 3.
6. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости. Автореферат дис. ... к.психол.н. - Ярославль, 2004.
7. Фенько А.Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации// Вопросы психологии. - 2000. - № 2.
8. Щедрина Е.В. Исследования экономических представлений у детей// Вопросы психологии. - 1991. - № 2.
9. Энджел Д.Ф., Блэкуэл Р.Д., Миниард П.У. Поведение потребителей. - СПб., 1999.

РАЗРАБОТКА ТИПОЛОГИИ МОНЕТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Фейсханова Наталья Александровна, студентка исторического факультета специальности «Социология», Омский государственный университет им. Достоевского, carre@rambler.ru

Емельянов Олег Валерьевич, научный руководитель, старший преподаватель кафедры социологии труда, Омский государственный университет им. Достоевского

Исследователи монетарного поведения отмечают важную роль предварительно разработанной типологии возможных социальных действий или их мотивов. **Цель** данной публикации – показать, как на основе фундаментальной теории и эмпирических исследований была выработана валидная типология монетарного поведения. Под монетарным поведением в данном случае понимается деятельность субъекта по мобилизации и использованию денежных ресурсов.

Макс Вебер – едва ли не самый значимый теоретик в экономической социологии. Его концепция идеальных типов задает и описывает определенные модели человеческого действия. Веберовская типология была проверена на практике – в 2003 году в одном из омских филиалов коммерческого банка было проведено исследование. **Объектом исследования** послужило социально-экономическое действие вкладчиков города Омска представляющее собой сбережение, реализуемое в срочных вкладах коммерческих банков универсального типа. **Предмет исследования** - мотивы вкладчиков города Омска к осуществлению данного вида сбережения. Была применена квотная выборка по признакам: а) вид открытого вклада; б) пол; в) возраст. Избранный метод – структурированное интервью, в котором вопросы индикаторы позволяли отнести респондента к той или иной группе согласно веберовской типологии.

Социальное действие по веберовской методологии может быть: 1) целерациональным 2) ценностно-рациональным 3) аффективным 4) традиционным. Рассмотрим подробнее эти виды действий:

1. «Чисто *традиционное* действие, подобно чисто реактивному подражанию, находится на самой границе, а часто даже за пределом того, что может быть названо “осмысленно” ориентированным действием. Часто это только автоматическая реакция на привычное раздражение в направлении некогда усвоенной установки» [1,602]. Традиционализм тео-

ретически имеет мало общего с психологическим понятием привычки; он связан в первую очередь с нормативным аспектом действия. В словоупотреблении Вебера традиционализм как общее понятие, по-видимому, фигурирует в двух основных контекстах: 1) как конкретное содержание норм, принятых без какой бы то ни было рациональной критики из прошлого (традиция) и 2) как качество или свойство определенных конкретных действий (традиционализм действия и власти) [5,163].

2. Чисто *аффективное* действие также находится на границе и часто за пределом того, что “осмысленно”, оно может быть не знающим препятствий реактивным на совершенно необычное раздражение. Аффективное действие следует рассматривать как остаточную категорию [5,164].

3. *Ценностно-рациональная* ориентация действия отличается от аффективного поведения осознанным определением своей направленности и последовательно планируемой ориентацией на нее. Общее их свойство заключается в том, что смысл для них состоит не в достижении какой-либо внешней цели, а в самом определенном по своему характеру поведении как таковом. Ценностно-рациональное действие (в рамках нашей терминологии) всегда подчинено “заповедям” или “требованиям”, в повиновении которым видит свой долг данный индивид [1,602].

4. *Целерационально* действует тот индивид, чье поведение ориентировано на цель, средства и побочные результаты его действий, кто рационально рассматривает отношение средств к цели и побочным результатам и, наконец, отношение различных возможных целей друг к другу, т. е. действует, во всяком случае, не аффективно (прежде всего, не эмоционально) и не традиционно. С целерациональной точки зрения ценностная рациональность всегда иррациональна. Впрочем, абсолютная целерациональность действия тоже, в сущности, лишь пограничный случай. [1,603]. Именно целерациональное действие есть наиболее важный тип социального действия, оно служит образцом социального действия, с которым соотносятся все виды действия. [3,194-195]

Действие, особенно социальное, очень редко ориентировано только на тот или иной тип рациональности, классификация не исчерпывает типы ориентации действия; они являют собой созданные для социологического исследования понятийно чистые типы, к которым в большей или меньшей степени приближается реальное поведение [1,602].

В результате приложения данной модели к фактическим действиям были получены четыре различных сегмента (сегментирование ведется по мо-

тивам осуществления вклада), охарактеризованные с помощью индикаторов, выделенных по переменной «культура» (набор индикаторов, выявляющих ценностно-нормативные ориентации субъектов), «потребность» (на удовлетворение какой потребности нацелено осуществление сбережения), «демографические характеристики» (пол, возраст) и «намерения» (представления о действиях в будущем). Подтвердилась гипотеза исследования о том, что в рамках русской культуры выделяются общности, различающиеся по отношению к банковским сбережениям и сбережению вообще как к социально-экономическому действию.

Сегмент А (25% опрошенных) – *целерациональный* – в помощь осуществления банковского вклада респонденты намерены приобрести какую – либо материальную вещь или услугу, например, поехать на отдых – потратить деньги. Также оценивалось, как человек определяет главное предназначение денег – тратиться, накапливаться, либо приумножаться: в данном сегменте преобладает ценность потребления, во многих случаях нет выраженной ценности денег. Целерациональный сегмент составили преимущественно женщины, равномерно распределены по всем возрастным категориям. Замужем. Имеют детей в возрасте 6 – 12 лет. Самостоятельная ценность сбережения денег в банке не выражена, 85,7% имеют целью накопления – приобретение какой – либо вещи или услуги.

Сегмент В – *накопители* (31% опрошенных). Респонденты, относящиеся к данному сегменту, намерены лишь сберечь деньги в банке, например, «на черный день», не нацелены на приобретение какой – либо вещи или услуги. По сравнению с респондентами, вид действия которых относится к целерациональному, у данных респондентов гораздо больше выражена полная уверенность в том, что они будут сберегать деньги в банке через год. Главные альтернативы сбережения денег для респондентов этого вида действия: открыть счет в другом банке (54,5%) и сберечь дома (63,6%). Никто из родственников и знакомых наших респондентов не осуждает их действие. В 72% случаев это женщины; 27,3% - 30-34-летние вкладчики, 36,4% - люди старше 50 лет. Замужем, имеют детей от 12 до 17 лет. 63,6%, накапливают ради накопления. Выражена ценность сбережения денег в банке, но накопительная ценность денег среди членов рассматриваемой совокупности очень редка, что объясняется низкими процентными ставками, а, соответственно, невозможностью «жить на проценты».

Сегмент С – *приумножатели*. (30% опрошенных). Считают банковские сбережения подспорьем для собственного бизнеса, главной целью

своего вклада называют приумножение денег – «заработать на процентах», после окончания срока вклада вложить деньги в собственное дело, приобрести ценные бумаги. 80 % представителей данного сегмента - мужчины, женаты, имеют ребенка в возрасте до 11 лет. Сбережение денег в банке не имеет самостоятельной ценности – лишь средство для дальнейшего наращивания оборотов бизнеса. 90 % имеют цель – вложение в свой бизнес, цитирую: «В бизнес надо деньги вкладывать», «Лучший способ умножения денег – собственная фирма. А сюда пришел, потому что много знакомых здесь работает,» - эти комментарии подчеркивают и ориентацию на приумножение денег, и неуверенность в том, придут ли они в банк ещё, а не вложат в свой собственный бизнес. Также был выделен **смешанный** сегмент (14% опрошенных) - клиент еще не определился с целью осуществления своего сбережения в банке. Возможно, это объясняется недостатками инструментария.

Таким образом, не было выявлено действий, относящихся к традиционному и аффективному веберовскому идеальному типу. Был получен в чистом виде целерациональный сегмент и два ценностнорациональных – в одном случае актуализирована ценность сбережения ради сбережения, в другом – идея приумножения денег. Это заставляет искать новые типологизирующие монетарное действие модели. Серия исследований монетарного поведения населения 1992-2000 гг., проведенная коллективом Научно-исследовательского центра Н. Новгорода под руководством Иващенико Н.Н. позволила выделить модели поведения в финансовой сфере, сходные с моделями поведения вышеописанных сегментов.

Активное финансовое поведение проявляется в стремлении осваивать новые образцы финансового поведения, не просто сохранить, а приумножить свои средства, готовности к риску. Опора на собственные силы, готовность к участию в финансовых операциях, способность к быстрому принятию решений – вот что характеризует стратегию монетарного поведения инвесторов. Это потенциальные потребители новых видов ценных бумаг, пластиковых карт, разнообразных форм кредитов. Важной функцией первой группы является способность выступать в референтной роли для других групп. [2,30-31] В нашем случае такую же характеристику можно дать ценностнорациональной группе мужчин – инвесторов, приумножателей (сегмент С).

Рутинно-эволюционное поведение характеризуется нежеланием рисковать, стремлением к стабильности, следованием привычным нормам

финансового поведения, высоким уровнем эмоциональности оценок финансовой ситуации, низкой самооценкой личных способностей к принятию квалифицированных решений. «Основным хозяйственным мотивом рутинно-эволюционного поведения выступает сохранение своих средств от инфляции, обеспечение стабильности своего будущего. Главной оценкой привлекательности финансовой структуры выступает ее надежность» [2, 33-34]. Эти черты сопоставимы с чертами сегмента В – накопителей, сберегающих «на черный день».

Для *поведения образца «показного потребления»* характерны: повышенный уровень социального оптимизма, пониженная рациональность оценок как текущего, так и будущего материального положения своих семей, высокий уровень эмоциональности наряду с прагматизмом, формирование представлений о финансовом поведении на основе скорее идеальной модели, чем рациональных расчетов выгоды. «Основной стратегией данного экономического поведения является стремление подняться по социальной лестнице, продемонстрировать причастность к группе с более высоким социальным статусом. Социальный статус человека воспринимается через структуру его потребления. Финансовый выбор из системы координат «выгодно-надежно» переходит в плоскость «престижно и обязательно» для данной социальной роли. Формируется культура безграничного потребления.» [2, 34] Описанное поведение сходно с целлерациональным сегментом А, однако, нами не была выявлена повышенная эмоциональность и стремление к «показному» потреблению.

Данная типология монетарного поведения, независимо выведенная из эмпирики двумя исследователями, основана не на критериях Вебера «рациональность-иррациональность», а на степени активности и ценностях, реализуемых в поведении. Объективная рациональность, правильность являются нормативными понятиями. Предположения о рациональном выборе и поведении людей нуждаются в глубинных психологических интерпретациях, решения о своих действиях принимает живой человек, со всеми преимуществами и недостатками – вот тезисы, позволившие получить Нобелевскую премию Саймону и Сену в 1998 году, Канеману и Смиту – в 2002 году. [6, 31] Следовательно, необходимо рассматривать монетарное поведение не в плоскости рационально/не рациональное, а в терминах *оптимальности*. То есть субъект из одновременно равно возможных альтернатив он выбирает, явно или интуитивно, то, что, согласно его ожиданиям, наилучшим образом соответствует его потребностям при

заданности его личных предпочтений и ограничений его среды. «Восприятие оптимальности подвержено влиянию со стороны специфических национальных, культурных, социальных и нормативных факторов». [4, 66]

Для сегодняшних условий типология действий в монетарном поведении «активное – рутинно-эволюционное – образца потребления» является более удачной. Это ни в коем случае не говорит о том, что мы перечеркиваем типологию Вебера, наоборот, идеальные типа выполнили роль, которую были призваны играть – помогли структурировать монетарное поведение, явились первичными гносеологическими образцами.

1. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.
2. Иващенинко Н.Н. Механизм взаимодействия на финансовом рынке России: население и финансовые структуры. // www.ecosoc.msses.ru Экономическая социология.- 2001. - Т. 2. - № 3. - С. 34.
3. История социологии в Западной Европе и США / Под.ред.Осипова Г.В. Учебн. для ВУЗов. М., 2001.
4. Капитанец М.Э. Экономическое поведение субъектов банковского рынка. Дис.канд.эк.наук. М.: РГБ, 2003.
5. Парсонс Т. Структура социального действия. М., 1999.
6. Пястолов С.М., Задорожнюк Н.Е. Психологический прорыв в экономической теории. // Психологический журнал. - Т.24 - № 4. - С. 31, 2003.

ФИНАНСОВАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Семенов Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии, Омский государственный технический университет, ast2@narod.ru

Деньги не оставляют равнодушными никого. Для большинства из нас деньги так прочно вплетены в жизнь, что связанные с ними проблемы влияют и на наше здоровье, и на наши интимные взаимоотношения, и на отношение с нашими детьми и родителями. Одни убеждены, что будь у них больше денег, жизнь их стала бы намного лучше, и они смогли бы

обрести счастье. Другие, у кого денег много, по-видимому, постоянно озабочены тем, как добыть их еще больше, как потратить и не потерять. Деньги не оставляют равнодушными никого, и вряд ли можно найти человека, который был бы удовлетворен тем, сколько денег он имеет и как их использует. Деньги дают уверенность человеку в завтрашнем дне. Насколько люди удовлетворены с точки зрения обеспеченности деньгами? В чем выражаются возрастные и гендерные различия? Ответы на эти вопросы представляют интерес как в научном плане, так и в работе социальных служб.

Основываясь на определении понятия «удовлетворенность», предложенным Е. П. Ильиным [1], можно дать следующее рабочее определение: **финансовая удовлетворенность** — выражение положительного отношения к финансовому достатку как фактору жизни, финансовым условиям жизни в результате неоднократно испытываемого удовольствия и гарантированного, сточки зрения субъекта, получения этого удовольствия и впредь. Финансовая удовлетворенность — долгосрочная оценочная функция финансового обеспечения. Финансовая удовлетворенность является положительным оценочным отношением, а финансовая неудовлетворенность — отрицательным. Финансовая удовлетворенность зависит от силы финансовых (или монетарных, денежных) потребностей, от величины желаемого и имеемого финансового блага — денег. Финансовое *удовлетворение* — это эмоциональное состояние, возникающее вследствие реализации денежного мотива. Другое дело — *удовлетворенность*, понимаемая как отношение к финансовому обеспечению, денежному достатку.

Это определение близко к позиции К. Левин, который понимал удовлетворенность как эмоциональную оценку отношения валентности цели (силу потребности, опредмеченной в цели) и возможности (или результата) её достижения. [3] Также данное определение согласуется с позицией бихевиорального подхода. «...основным механизмом функционирования мотивации ... является стремление организма снять, снизить напряжение, вызванное возникшей нуждой. Если та или иная форма поведения привела к снятию напряжения, к удовлетворению некоторой потребности, то вероятность воспроизведения этой формы поведения в дальнейшем (при возникновении соответствующей нужды) растет (закон эффекта)». [5, с. 347] Закрепляется поведение, а значит, закрепляется, становится устойчивой и эмоциональная реакция, переходя из удовлетворения в удовлетворенность.

Таким образом, финансовая удовлетворенность определяется:

- предыдущим опытом успешного удовлетворения потребности в деньгах,
- положительной оценкой субъектом вероятности удовлетворения этой потребности в будущем,
- силой потребности в деньгах,
- величиной желаемого и имеемого финансового блага (денег).

Более подробный анализ предметной области представлен в наших предыдущих работах. [4]

В данной статье мы попытаемся оценить возрастные особенности финансовой удовлетворенности у мужчин и женщин.

Методика.

Для построения шкалы, измеряющей финансовую удовлетворенность, мы воспользовались модифицированной технологией, предложенной Ф. Н. Ильясовым для построения шкалы измерения удовлетворенности трудом. [2, с. 64-86]

При построении шкалы мы исходили из следующего предположения. Финансовая удовлетворенность представлена в индивидуальном сознании как удовлетворенность финансовой обеспеченностью. С точки зрения внешнего наблюдателя, исследователя финансовая удовлетворенность — субъективная оценка, которая противопоставляется некоторой объективной оценке финансового положения — финансовой обеспеченности. Оценка финансового положения с точки зрения субъекта носит скорее субъективный характер, т.е. выступает как удовлетворенность/неудовлетворенность. Поэтому для испытуемых мы использовали оценку *финансовой обеспеченности, понимая ее как «финансовую удовлетворенность»*. Шкала включает в себя 13 утверждений (см. таблицу 1).

Таблица 1

Шкала финансовой удовлетворенности

1. Гол как сокол	8. Не
2. Сижу на воде и хлебе	9. Ин
3. Денег кот наплакал	10. Вс
4. Свожу концы с концами	11. Мс
5. Хватает на элементарные нужды	12. Мс
6. На сносную жизнь денег хватает	13. Де
7. Не бедствую	

Инструкция: «Финансовая обеспеченность может меняться в течение определенного промежутка времени: становиться большей или меньшей в зависимости от жизненных обстоятельств. Вам предлагаются ряд утверждений.

- 1) Выберите, пожалуйста, 2 утверждения, соответствующие самой меньшей финансовой обеспеченности и самой большой финансовой обеспеченности, которые Вы испытывали в своей жизни.
- 2) Как бы Вы оценили Ваше финансовое положение в настоящее время?
- 3) Попробуйте оценить Ваше финансовое положение в будущем.
- 4) А теперь попробуйте приблизительно оценить финансовое положение большинства Ваших друзей и знакомых».

В исследовании, проведенном в г. Омске в 2001-2003 годах, приняло участие 109 мужчин и женщин в возрасте от 17 до 60 лет с разным образовательным уровнем и финансовым положением.

Результаты и их обсуждение.

В целом можно отметить, что финансовую удовлетворенность в прошлом — его минимальную и максимальную оценку — оценивают все половозрастные группы примерно одинаково. Достаточно согласованные данные мы имеем и при оценке финансового положения окружающих. Можно заметить гендерные и возрастные различия в оценке настоящего и будущего.

Особенности финансовой удовлетворенности у женщин.

Сравнение оценок финансовой удовлетворенности по 3 возрастным категориям позволяет выделить возрастные особенности финансовой удовлетворенности женщин.

Таблица 2

Женщины: медианные оценки финансового положения.

Возрастная группа	Прошлой мин	Прошлой max	Наст
Младше 23	4	9	
От 23 до 39 лет	4	9	
Старше 39	5	9	

Женщины старшего возраста (старше 39 лет) несколько выше оценивают прошлое и настоящее (*Не считаю каждую копейку*). Финансовую удовлетворенность в будущем они оценивают значительно более песси-

мистично (*На сносную жизнь денег хватает*), чем женщины остальных возрастных групп. Кроме того, в этой возрастной группе женщины несколько выше оценивают прошлое (его «нижнюю» оценку).

В средней возрастной группе, если сравнивать ее с остальными группами, наиболее низкая оценка настоящего и высокая оценка финансового благополучия в будущем (*Всегда есть деньги в кошельке*). В этой возрастной группе велика надежда на улучшение финансового положения.

В возрасте от 17 до 22 лет — младшей возрастной группе — оценки похожи на результаты в средней возрастной группе. Отличает более высокая оценка финансового благополучия в настоящем.

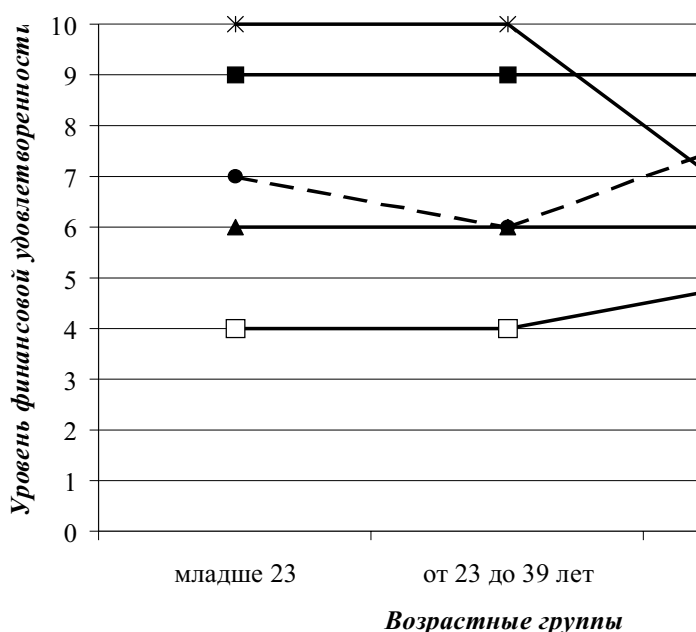


График 1. Возрастная динамика финансовой удовлетворенности у женщин

Обращает на себя внимание оценка финансового благополучия окружающих: во всех группах она примерно одинакова (*На сносную жизнь денег хватает*). Однако только в возрастной группе от 23 до 39 лет женщины считают, что большинство их друзей и знакомых живут примерно также, как и они. В других возрастных группах женщины считают, что окружающие живут беднее, т. е., оценивают свое материальное положение как выше среднего.

Что для одной возрастной группы будущее, то для предыдущей — настоящее. Поэтому проведем сравнение оценок настоящего и будущего для последовательных возрастных групп.

Сопоставление оценок финансовой удовлетворенности женщин
в разных возрастных группах

	Настоящее		ст
	Реаль- ное	Как оценка про- шлого старшей группы	
Младше 23	7	Min-4/max-9	
От 23 до 39 лет	6	Min-5/ max-9	
Старше 39	8	—	

Младшая возрастная группа имеет, во-первых, оптимистичные оценки финансового положения: сейчас — «*Не бедствую*» (7 баллов), будет — «*Всегда есть деньги в кошельке*» (10 баллов), разница составляет 3 балла. Во-вторых, в этой возрастной группе наиболее «нереальные» оценки будущего финансового положения: они считают, что будет значительно лучше — с 7 баллов вырастет до 10 баллов, а в жизни реально же произойдет снижение финансового благополучия с 7 до 6 баллов, расхождение в 4 пункта шкалы. Т.е., нереальные ожидания в возрастной группе до 23 лет приведут через 5-10 лет к высокой депривации потребности в деньгах как разнице желаемого и имеемого, а следовательно, к финансовой неудовлетворенности как устойчивому состоянию. Прошлое в воспоминаниях будет представлено как финансово благополучное время.

Средняя возрастная группа оценивает текущую финансовую ситуацию как относительно низкую (6 баллов). Эта ситуация примерно такого же уровня финансовой обеспеченности, как и у окружающих, поэтому резкого протеста не вызывает. Уровень притязаний, как оценка будущего, сохраняется на прежнем уровне в 10 баллов. Значит, респонденты не ориентируются на окружающих как ожидаемый уровень финансовой обеспеченности, а оптимистично верят, что их достаток будет выше среднего. Тогда, за счет чего возможно повышение финансовой обеспеченности? Вероятно, за счет изменения ситуации, внешних факторов. Средняя возрастная группа также надеется на улучшение финансового положения, чтобы денег не только «*Хватало на сносную жизнь*», но «*Всегда были деньги в кошельке*».

В старшей возрастной группе картина меняется. Большинство женщин считает, что их финансовое положение ухудшится. Возможно те, кто счи-

тает свое настоящее финансовое положение лучше того, что будет в будущем, более склонны к накоплению, чем те, кто считает, что в будущем их достаток улучшится. Следовательно, женщины старшей возрастной группы имеют психологические предпосылки к накоплению, в отличие от двух первых возрастных групп.

Особенности финансовой удовлетворенности у мужчин.

По сравнению с женщинами, у мужчин оценки более контрастные. Оценки прошлого, как минимальные, так и максимальные, у всех возрастных групп мужчин практически совпадают.

Таблица 4

Мужчины: медианные оценки финансового положения

Возрастная группа	Прошлые min	Прошлые max	Настоящее
До 25 лет	4	9,5	6
26 - 37 лет	3,5	9,5	5
Старше 37 лет	3,5	9	9

В возрасте до 25 лет оценки похожи на результаты в средней возрастной группе. Отличает более высокая оценка финансового благополучия в будущем. А если учесть, что в средней группе оценки настоящего будут еще ниже, то такие ориентации могут вызвать «кризис» несбывшихся надежд.

В средней возрастной группе, если сравнивать ее с остальными группами, наиболее низкая оценка финансового благополучия как в настоящем ($Me = 5$, кстати, самая низкая оценка), так и в будущем. Происходит значительное снижение оценки финансового положения в настоящем в сравнении с предыдущим возрастным периодом, при чем оценка окружающих сохраняется на прежнем уровне.

Мужчины старшего возраста (старше 37 лет) несколько выше оценивают будущее и значительно выше настоящее, чем прошлое или финансовое положение окружающих.

Обращает на себя внимание оценка финансового благополучия окружающих. В старшем возрасте мужчины считают, что живут «богаче» большинства друзей и знакомых.

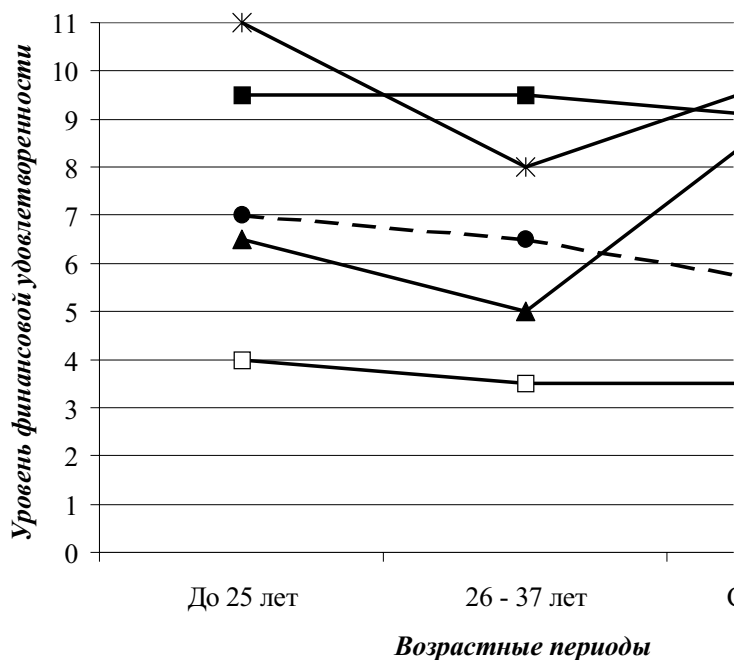


График 2. Возрастная динамика финансовой удовлетворенности у мужчин

Воспользуемся тем же приемом, с помощью которого мы сравнивали оценки финансовой удовлетворенности у женщин: что для одной возрастной группы будущее, то для предыдущей — настоящее. Поэтому проведем сравнение оценок настоящего и будущего для последовательных возрастных групп.

Таблица 5

Сопоставление оценок финансовой удовлетворенности женщин в разных возрастных группах

	Настоящее		Г л
	Реальное	Как оценка прошлого старшей группы	
Младше 25	6,5	3,5-9,5	
От 26 до 39 лет	5	3,5-9	
Старше 39	9,5	—	

Младшая возрастная группа мужчин также, как и у женщин, имеет выраженные оптимистичные оценки своего будущего финансового положения: с 6,5 баллов сейчас до 11 баллов в будущем, разница составляет 4,5 балла, больше, чем у женщин. В этой возрастной группе наиболее «нере-

альные» оценки будущего финансового положения: они считают, что будет значительно лучше — их финансовое благополучие вырастет с 6,5 баллов до 11 баллов («*Могу купить то, что я хочу*»). Однако жизни вносит свои изменения: в средней возрастной группе произойдет снижение финансового благополучия с 6,5 до 5 баллов, расхождение с ожидаемым в 6 пунктов шкалы.

Т. о., нереальные ожидания в возрастной группе до 25 лет также, как и у женщин, приведут через 5-10 лет к финансовой неудовлетворенности как устойчивому состоянию. Это проявляется в том, что оценка финансового благополучия окружающих оказывается выше их собственного положения. Средняя возрастная группа оценивает текущую финансовую ситуацию как близкую к бедности (5 баллов — «*Хватает на элементарные нужды*»). Соответственно уровень притязаний как оценка будущего снижается до 8 баллов — «*Не считаю каждую копейку*». Мужчины продолжают ориентироваться на повышение финансовых возможностей, верят, что их достаток будет выше среднего, и их надежды более чем обоснованы.

В старшей возрастной группе мужчин (40-60 лет) картина меняется. У большинства мужчин текущее финансовое положение улучшается, при чем значительно, до 9,5 баллов («*Всегда есть деньги в кошельке*»). Они считают свое настоящее финансовое положение лучше, чем у окружающих (9,5 против 5,5 баллов), верят, что в будущем сохранится их достаток, т.е., они финансово удовлетворены.

Сравнение динамики финансовой удовлетворенности мужчин и женщин.

В младшей возрастной группе различия между оценками финансовой удовлетворенности у мужчин и женщин выражены слабо. Мужчины несколько более оптимистичны относительно будущего финансового положения, а женщины — относительно актуального, т. е., в сравнении с окружающими. Те, кто оценивает финансовое положение в будущем выше, чем актуальное, возможно, предполагает наличие каких-то ресурсов, которые могут быть «обращены» в деньги. Эти ресурсы могут быть внутренними, например, получаемое образование, или внешними — улучшение экономического положения в стране. Эта ресурсность и задает оценку ожиданий финансовой удовлетворенности в будущем.

В средней возрастной группе понижаются оценки финансового положения в настоящем как у мужчин, так и у женщин. Соответственно незначительно снижаются и оценки благосостояния окружающих. У мужчин

значительно снижается оценка собственного финансового положения в будущем.

Незначительные отличия между мужчинами и женщинами у молодежи меняются на значительные в другие возрастные периоды. Эти результаты совпадают с нашими данными о возрастных особенностях отношений к деньгам у мужчин и женщин.

Мужчины старшего возраста очень высоко оценивают свое финансовое положение ($M_e=9,5$), что существенно выше этих оценок в среднем возрасте ($M_e=5$). Оценка финансового положения определяется и уровнем финансовых потребностей в тот или иной период времени. Поэтому снижение или увеличение финансовой удовлетворенности может объясняться не только изменением объективного финансового положения, но и динамикой силы финансовых потребностей. Возможно, эта причина вызвала повышение оценок финансовой удовлетворенности в старшей группе. У женщин оценки по этому параметру также повышаются, но менее значительно. Наиболее существенным отличием в оценке финансового положения между мужчинами и женщинами старшей возрастной группы являются оптимистичные оценки финансовой удовлетворенности в будущем у мужчин и пессимистичные — у женщин.

Выводы.

В целом можно отметить, что:

- 1) существуют гендерные и возрастные особенности в оценки финансовой удовлетворенности;
- 2) с возрастом различия в субъективных оценках финансового благополучия у мужчин и женщин усиливаются;
- 3) наибольшая финансовая обеспокоенность проявляется у женщин старше 40 лет.

Рекомендации.

Деньги часто выступают причиной как семейных, так и внутриличностных конфликтов. Финансовая ситуация часто является определяющей в социальном самочувствии граждан. Следовательно, необходимо проводить специальную работу, направленную на оснащение эффективными способами управления собственными финансами.

Можно предложить 2 основных направления социальных действий.

1. Обучение основам управления личными и семейными финансами:

Формы работы: обучение в виде тематических занятий в вузах, когда у молодежи появляется финансовая самостоятельность, издание небольших по объему пособий.

2. Выработка и трансляция объективных социальных норм, операциональных показателей, позволяющих сравнивать собственное финансовое положение с финансовым положением окружающими.

Формы работы: подготовка социально-ориентированных телевизионных передач, пропаганда социальных норм, ориентированных на разные уровни доходов и различные стили жизни, показ многообразия отношения к деньгам у людей.

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб: Издательство «Питер», 2000. — 512 с.: ил.
2. Ильясов Ф. Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, изменения, связь с производственным поведением) / В. Г. Андреевкова. — А.: Ылым, 1988. — 100 с.
3. Магун С. В. О взаимосвязях между значимостью различных потребностей личности и их удовлетворенностью. // Вопросы психологии. — 1978. — № 6. — С. 86-93.
4. Семенов М. Ю. Удовлетворение и удовлетворенность. // Омский научный вестник. — Декабрь, 2000, вып. 13. — С. 154 – 156.
5. Современная психология: справочное руководство. — М.: ИНФРА-М, 1999. — 688 с.

СТРУКТУРА ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Мацнев Юрий Васильевич, заведующий лабораторией кафедры психологии труда и организационной психологии, Омский государственный технический университет, ptiop@yandex.ru

Сознание представляет собой целостную систему отражения объективной действительности, состоящую из различных представленных в психике субъекта элементов, находящихся между собой в закономерных отношениях. Сознание имеет организованную структуру, в которой наиболее отчетливо выделяются, прежде всего, связанные с объективным миром ощущения, восприятия, представления, понятия, мышление, организуемые через акты внимания. Другой значимый компонент сознания связан с самопознанием человека, способностью различать свой внутренний и внешний мир и противопоставлять себя окружающему. Отражен-

ные в сознании образы вызывают у субъекта переживание, то есть определенное отношение к содержанию того, что отражается. Эти отношения также выделяются в структуре сознания как наиболее значимые его компоненты.

Особое место в структуре сознания субъекта занимают элементы общественно-исторической практики, сформированные в совместно осуществляемой деятельности. Среди них представлены мотивы, цели, смысл деятельности, воля к ее осуществлению. На их основе формируется поведение социализированной личности, задаваемое произвольными, логико-семантическими, ценностно-категоризированными программами.

При выделении такой сферы деятельности как экономическая деятельность, утверждается, что в ней активность субъекта регулируется, во-первых, представлениями об условиях обмена деятельностью, о затратах на деятельность, о результате обмена и соотношением затрат и результата в данных условиях. Во-вторых, на активность субъекта влияют психологические отношения в экономической деятельности, которые определяются как совокупность избирательных, осознаваемых, эмоционально насыщенных и субъективно-оценочных связей субъектов с социально-экономическими условиями и друг с другом (Позняков В.П., 2004). Таким образом, в структуре сознания субъекта выделяются рациональные и эмоциональные компоненты, образующие экономическое сознание.

Экономическое сознание как частную форму индивидуального или группового сознания определяет А.Л. Журавлев. К основным феноменам экономического сознания он относит (Журавлев А.Л., 2004):

- социальные представления об экономических объектах, как реальных, так и идеальных;
- отношение к экономическим объектам, а также мнения и суждения о них, их оценки;
- социальные установки, стереотипы и предрассудки, связанные с экономическими объектами;
- осознаваемые эмоции, чувства и в целом переживания, связанные с экономическими объектами;
- феномен социальных ожиданий, связанных с экономическими объектами;
- социальная категоризация и интерпретация экономико-психологических явлений и др.

По мнению автора, перечисленные феномены не имеют какого-либо единого основания для составления подобного списка, так как они рассматриваются в разных теоретических подходах к исследованию экономического сознания. Однако, это реально изучаемые психологические феномены в современной экономической психологии.

Еще один из принципов различения элементов экономического сознания предложен О.С. Дейнекой (Дейнека О.С., 2003). На рис. 1 компоненты, расположенные справа, осуществляют функцию отражения объективной экономической реальности, участвуют в создании модели экономической сферы жизни. Компоненты, расположенные слева, выполняют функцию регулирования, участвуют в изменении материальной стороны окружающего мира и самого себя в ней. Те и другие тесно взаимосвязаны и неразрывны. Вышележащие уровни (активного отражения и активной регуляции) опираются на нижележащие (реактивного отражения и реактивной регуляции) и включают их в себя.

Экономические нормы, интересы	Эк
Экономические мотивы	Экон
Чувства и эмоции в экономической сфере	Оп в ε

Рис. 1. Элементы экономического сознания

Экономические представления - это комплексно организованная социально детерминированная система представлений об экономических объектах, являющаяся субъективным отражением объективной экономической реальности.

Экономическим мышлением называется способность социального субъекта осмысливать экономические явления, познавать их сущность, усваивать и соотносить экономические понятия, категории, теории с реальностью и на основе этого строить свою экономическую деятельность.

Экономические мотивы представляют собой мотивы, относящиеся к накоплению богатства, конкуренции, эгоизму и альтруизму, погоне за прибылями, склонности к риску и сделкам.

Экономические нормы – это самостоятельный вид социальных норм, регулирующих экономическое поведение. Они, как правило, закрепляют-

ся юридически, приобретая статус правовых, и наделяются соответствующими средствами контроля (санкциями) за их соблюдением.

Экономический интерес - это психический феномен, который развивается на основе мотива, но под регуляторным воздействием норм. Экономический интерес определяет направление, по которому реализуется мотив.

Предложенная структура экономического сознания также позволяет в определенной степени дифференцировать и подвергать анализу как интрапсихические, так и внешние детерминанты поведения субъекта экономической деятельности. В то же время, не совсем ясны основания, по которым автор выделил экономические нормы как самостоятельный структурный компонент экономического сознания регулятивного характера. Из приведенного определения следует, что нормы являются результатом активности одного из субъектов экономической деятельности – государства и, видимо, здесь необходимо говорить об их наличии в групповом или индивидуальном сознании в виде одного из элементов экономических представлений. С другой стороны, экономическая норма, наряду с другими, в процессе деятельности может быть ассимилирована субъектом и исполнять роль интериоризованного механизма регуляции его поведения, и в таком аспекте может рассматриваться в качестве определенного компонента экономического сознания.

А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко под экономическим сознанием понимают социальные представления, установки, отношение, оценки, мнения личности о различных явлениях экономического содержания (экономических объектах). Они выделяют основные компоненты экономического сознания (Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б., 2003):

1. Представление личности о себе как об экономическом субъекте
2. Представления личности о материальном благосостоянии, богатстве и ее отношении к богатым и бедным людям
3. Представление личности о доходных видах деятельности
4. Представление личности о собственности и собственнике
5. Социальные установки личности на различные формы экономического поведения.
6. Отношение личности к деньгам
7. Психологическая готовность к конкуренции (соревнованию) с другими людьми в экономической сфере
8. Ориентация личности на экономические ценности

Авторы предлагают рассматривать совокупность элементов экономического сознания личности как ее «экономико-психологические характеристики», по аналогии с известными характеристиками личности: организаторскими, коммуникативными и др. Авторы показали в эмпирическом анализе указанных компонентов, что те, в свою очередь, дифференцируются на более частные социально-психологические феномены.

Отсюда, на наш взгляд, следует, что разные исследователи могут получать различные по полноте и направленности описания и прогнозы поведения субъекта, так как, исходя из представления об иерархической структуре сознания, можно предположить, что такая дифференциация может быть проведена по различным основаниям и с разной степенью глубины. Так, в некоторые из компонентов авторы включили для рассмотрения не только представления субъекта знаниевого характера, но и отношения, эмоциональные оценки, оценки собственного социального статуса, оценки социального статуса субъекта другими людьми и т.д.

Проблемой предложенного А.Л. Журавлевым и А.Б. Купрейченко описания можно считать, во-первых, неочевидность связей системного характера между указанными компонентами. Во-вторых, компонент субъективно-оценочного характера «Психологическая готовность к конкуренции (соревнованию) с другими людьми в экономической сфере» не отвечает на вопрос о готовности субъекта к сотрудничеству, к кооперации в деятельности как к одному из условий ее эффективности. В третьих, остается проблема выбора такой системы критериев исследования, которые позволят наиболее адекватно определять факторы и условия, оказывающие влияние на формирование и развитие экономического сознания. В качестве примера можно привести особенности русского национального характера как мощный фактор, определяющий монетарное поведение (Ерина С.И., 1999).

Надо отметить, что сложность проведения исследований в этой области задается также сложнейшими взаимосвязями между экономическим поведением и экономическим сознанием (Журавлев А.Л., 2004). Экономическое сознание прямо не определяет, но во многом регулирует экономическое поведение. С другой стороны, экономическое сознание корректируется, изменяется, формируется через включенность в экономическое поведение. В-третьих, и экономическое сознание и экономическое поведение определяются одними и теми же внутренними неосознаваемыми психологическими феноменами и внешними социальными условиями.

Можно добавить, что некоторые экономические объекты, их специфика, проявления и особенности их психического отражения влияют не только на экономическую, но и на внеэкономическую сферу потребностей и интересов, обладают прямым психологическим и мировоззренческим воздействием на человека и общество (Дейнека О.С., 2004).

Из вышесказанного следует, что в каждом случае различение экономического объекта и его отражения в сознании, возможно более обоснованное отнесение отраженного к той или иной группе психологических феноменов является главной задачей исследователя экономического сознания.

1. Дейнека О. С. Экономическая психология в российской политике переходного периода [Электронный ресурс]: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.12 .-М.: РГБ, 2003. С.50-63.
2. Дейнека О. С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования// Проблемы экономической психологии. Т.1/ Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М., ИП РАН, 2004. С. 207-241.
3. Гришин В.В., Ерина С.И. Эмпирическое изучение психологических особенностей людей с разным уровнем успеха в экономической деятельности// Люди и деньги. Ч.1/ Под общ. ред. В.В. Новикова, С.И. Ериной. – Ярославль, ЯрГУ, 1999. С. 203
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. ИП РАН, М., 2003. С. 78-94
5. Журавлев А.Л. Экономическая психология в контексте современной психологической науки // Проблемы экономической психологии. Т.1/ Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М., ИП РАН, 2004. С. 5
6. Позняков В.П. Экономическая психология как отрасль психологической науки // Проблемы экономической психологии. Т.1/ Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М., ИП РАН, 2004. С. 43-57.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОТЕРИ ЗАНЯТОСТИ И ЭФФЕКТЫ ЕЕ ОБРЕТЕНИЯ

Кожевникова Екатерина Юрьевна, преподаватель, кафедры социальной психологии и социологии управления, Кубанский государственный университет, ket_wild@mail.ru

Исследование выполняется при поддержке РФФИ (код проекта 03-06-96541). Обобщенная ситуация потери занятости предположительно включает в себя стадии индивидуального кризиса занятости, которые могут определяться различной исходной ситуацией, возникновением на разных этапах жизненного и профессионального пути, гипотетической возможностью продолжения карьеры, обстановкой на рынке труда, тенденциями его развития. А так же рядом мотивационно-рефлексивных и поведенческих характеристик субъекта переживающего данный кризис.

Нас интересует, какие психологические предпосылки могут обеспечить психологическое благополучие личности, конструктивное преодоление данного кризиса еще до вступления его в открытую стадию. В качестве признаков конструктивности используется факт обретения занятости, изменение материального положения, а так же такие интегральные психологические характеристики как оптимизм, самоэффективность, уровень психосоциального стресса, удовлетворенность жизнью.

В серии проведенных ранее исследований были изучены факторы потери и восстановления занятости в группах безработных, выпускников вузов [2].

В данной работе представляется анализ психологических особенностей разных стадий индивидуального кризиса занятости.

Объектом исследования стали работники, получившие предупреждение о сокращении и оказавшиеся на свободном рынке труда.

Задача данной работы: выделить особенности переживания ситуации, предшествующей потере занятости, и соотнести их с изменениями в психологических характеристиках и поведении личности после восстановления занятости.

Методы. В исследовании использовалась комплексная анкета, которая включает в себя социально-демографический блок, вопросы о структуре и экономическом статусе домохозяйства респондента, методики, измеряющие мотивационные и когнитивные, поведенческие и событийно-биографические характеристики, показатели психосоциального благополучия. В анкету во 2 опросе были внесены дополнения, связанные с возможными изменениями в разных сферах жизнедеятельности, новым местом работы...

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе (лето 2003 г) было опрошено 57 человек. Выборка квотировалась по полу, возрасту, образованию. Второй этап (конец 2003 г.) заключался в повторной встрече через шесть месяцев. Выборка к моменту 2 опроса сократилась до 49 человек, в связи с недоступностью некоторых респондентов.

Основные результаты исследования.

Анализ исходной ситуации, предшествующей потере работы, проводился в контрастных группах, выделенных по критерию обретения/не обретения занятости через 6 месяцев после сокращения.

Выделены значимые различия по 22 характеристикам. 5 из них относятся к социально-демографическим характеристикам и экономической и социальной структуре домохозяйства. Те, кто не смог трудоустроиться после сокращения имели более длительный стаж работы, длительный стаж работы на данном предприятии и, соответственно, они старше. Только каждый четвертый из них имеет высшее или неоконченное высшее образование, в то время как среди трудоустроившихся это каждый второй. Количество членов семьи у безработных выше, что, возможно, объясняет и тенденцию описания материального положения семьи как более низкого. Каждый из этих факторов мог стать объективным и субъективным препятствием при трудоустройстве. Например, отсутствие высшего образования не явное ограничение, так исследователи отмечают, что символический капитал в виде образования не всегда трансформируется в российских условиях в материальные ресурсы, материальный достаток не зависит напрямую от его наличия [1;4].

Рефлексивно-мотивационные и поведенческие характеристики респондентов.

Таблица 1

Дифференцирующие исходные рефлексивные и поведенческие характеристики респондентов в зависимости от достигнутого статуса занятости, %

Дифференцирующие характеристики	Значения %
	респондентов Трудоустроившиеся (N=25)
Трудно сказать, является ли сокращение оправданным,	52
Собственное желание уйти с этой работы	20
В настоящее время ищу другую работу	68
Работаю в личном подсобном хозяйстве	60
Учувствую в общественно-политических мероприятиях	32
Обращаюсь в негосударственные биржи труда или агентства по подбору кадров	20
В течение ближайшего года собираюсь искать работу по своей специальности	63
В течение ближайшего года собираюсь участвовать в	16

Респонденты, которые трудоустроились после сокращения, занимали уже в момент нашей первой встречи неоднозначную позицию в отношении процессов, которые происходили на предприятии: они сомневались в неоправданности сокращения, уже тогда подумывали уйти с этой работы сами и подкрепляли свои мысли, время от времени, по-

дыскивая другую работу, активнее принимали участие в общественно-политических мероприятиях. Эти же действия они включали в свои планы на ближайший год. В своих поисках они значительно чаще, чем не трудоустроившиеся обращались в негосударственные биржи труда или агентства по подбору кадров. При этом они больше работали в личном подсобном хозяйстве, что, возможно, после сокращения помогло им продержаться некоторое время.

Ожидаемое лишение работы, не только как средства заработка, а и как ниши, содержащей в себе возможности для удовлетворения различных человеческих потребностей и важные ценности, актуализирует у теряющих ее ощущение негативности происходящего события. Так в первом опросе, те кто позже не трудоустроился отмечали большую важность *«общественного признания и уважения окружающих»* и *«материальной обеспеченности»*. А во втором опросе депривация этих ценностей продолжалась и они оценили свое увольнение в среднем ближе к полюсу *«сокращение было одним из наихудших событий, когда-либо случавшихся со мной»*, что диаметрально противоположно отличилось от позиции трудоустроившихся. Дифференцирующие жизненные ценности так же напрямую связаны между собой (коэф. корреляции 0,328; $p=0,015$).

Все переменные указывают на более активную позицию трудоустроившихся, уже в тот период, что позволило им подготовить ситуацию перемен: накопить ресурсы, освоить стратегии и пути поиска работы, внутренне подготовиться к действию.

Общее психологическое состояние респондентов оценивалось с помощью таких индикаторов как общая удовлетворенность жизнью (Е. Головаха), уровень общей самоэффективности (Р.Шварцер, М.Ерусалем, В.Ромек), уровень психосоциального стресса (Л.Ридер), величина воспринимаемой социальной поддержки и удовлетворенность этой поддержкой (И.Сарасон).

Еще в условно «латентной» стадии, те, кому позже не удалось трудоустроиться, указывали на меньшую удовлетворенность жизнью и таким ее аспектом как здоровье. Констатация отсутствия здоровья имеет связи с большинством интегральных характеристик, отражающих негативное психологическое состояние.

Здоровье в данной форме кризиса можно интерпретировать как условие, возможность дальнейшей активности при поиске работы, так

как имеет еще и значимые корреляции со статусом занятости респондентов (0,46; $p=0,001$).

Более интенсивное переживание ситуации сокращения мы можем констатировать у тех, кому удалось трудоустроиться после сокращения. Выраженность психосоциального стресса у трудоустроившихся значимо выше, чем не трудоустроившихся (уровень значимости отличий $=0,002$). Высокие показатели *стресса* имеют положительные корреляции с такими дифференцирующими переменными как: большой стаж работы и большой стаж работы на данном предприятии, признание того, что сокращение в целом оправдано, желанием уйти с работы, поисками другой работы, планами искать работу в другом месте по своей специальности, низкой ценностью общественного признания и уважения окружающих, удовлетворенностью состоянием здоровья, а так же интернальным локусом контроля в негативных ситуациях. Но при этом уровень стресса не связан ни с одним из других интегральных показателей психологического благополучия.

Можно предположить, что уровень психосоциального стресса является индикатором проблемно-ориентированной стратегии преодоления трудностей, где в результате фокусирования на проблеме, актуализируется внешняя и внутренняя активность субъекта, направленная на поиск, в том числе и новых ресурсов, а проявления регуляции эмоционального компонента отсутствует [8]. При этом данные респонденты ориентируются на просоциальные, прямые, активные стратегии - участие в общественно-политических мероприятиях, использование специально организованных путей поиска работы [7]. Возможно, именно эта подготовительная работа даст им шанс обрести занятость после сокращения.

Вера в собственные силы, представления индивидов о своей способности справляться с ситуацией у наших респондентов была одинакова низкая [6]. Исходные показатели самоэффективности оказались значимо ниже нормативных показателей [5]. Низкая самоэффективность может быть как предпосылкой, так и эффектом воздействия условий, которые воспринимаются человеком как неподконтрольные, не зависящие от его усилий. Такие показатели могут еще раз указывают на то, что эта ситуация является для респондентов кризисной.

Не смотря на низкую самоэффективность и высокий уровень стресса, тех, кому удалось найти работу в течение полугода, отличает пози-

тивный стиль объяснения успехов и неудач, интернальный локус контроля, как в позитивных, так и в негативных ситуациях, а так же восприятие позитивных ситуаций как универсальных и пролонгированных. Эти показатели являются промежуточными в оценке общего атрибутивного стиля объяснения (ASQ, М.Селигмана).

Интернальный локус контроля в негативных ситуациях теоретически предполагает принятие на себя ответственности за происходящие в жизни негативные события. Возможно, соотношение этого параметра с позитивным восприятием ситуаций может повлечь за собой увеличение собственных усилий в решении проблемы, что достаточно подтверждается в наших данных. Но так же эффектом такого восприятия и объяснения ситуации является повышенный уровень стресса (коэф. корреляции 0,34; $p=0,018$).

Динамика мотивационно-рефлексивных и поведенческих характеристик.

Большие изменения в психологическом состоянии произошли в группе безработных. Увеличилась поведенческая активность, связанная с поисками работы, изменились рефлексивные характеристики. Интернальность относительно негативных событий увеличилась и приблизилась к показателям, которые имели работающие в первом опросе. В свою очередь усилился негативный атрибутивный стиль, что указывает на восприятие причин негативных ситуаций как *постоянных, широких и внутренних*. Психологическими эффектами этого могут быть инертность, а не активность, плохое самочувствие, грусть, упадок и беспокойство, снижение настойчивости при решении трудных задач [3].

Самоэффективность у безработных снизилась незначительно по сравнению с первым опросом, но достигла уровня значимых отличий по сравнению с самоэффективностью работающих (уровень значимости отличий=0,024). Так же у безработных снизились удовлетворенность выбором своей профессии ($p=0,034$) и удовлетворенность самим собой, своими качествами ($p=0,05$).

Неудачи в сфере занятости транслируются безработными на восприятие себя, снижают самоэффективность, может повлечь за собой еще большую неудовлетворенность жизнью в целом.

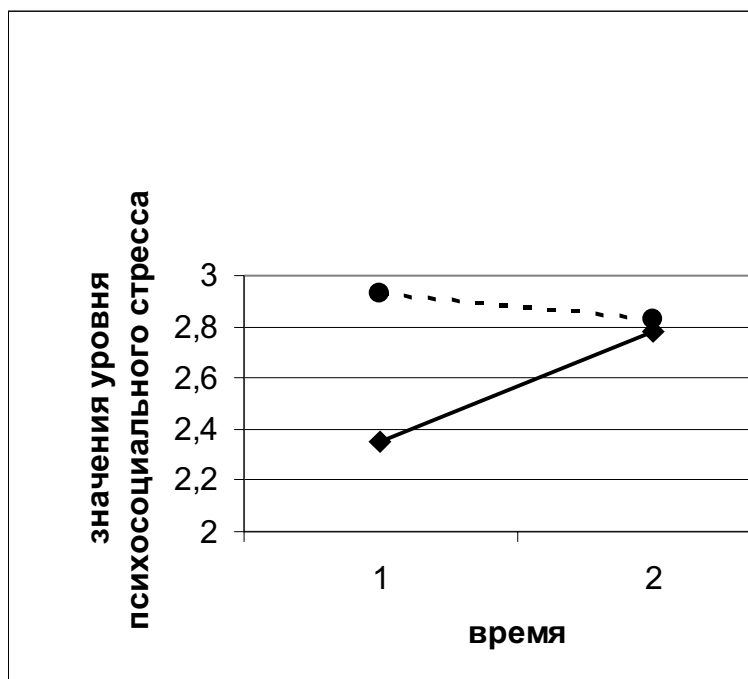


Рис. 1. Динамика уровня психосоциального стресса в группах работающих и нетрудоустроившихся (значимость изменений у безработных =0,01, у работающих изменения не значительны)

У безработных значительно возросли показатели психосоциального стресса и теперь практически соответствуют уровню стресса у работающих (см. рисунок 1). Работающие, незначительно снизили показатели стресса, все еще оставаясь в пределах нормативных показателей, соответствующих высокому уровню.

Таким образом, *респонденты, оставшиеся безработными*, переживают по некоторым характеристикам состояние похожее на то, что происходило до сокращения с теми, кто позже трудоустроился: увеличение уровня стресса, увеличение поисковой активности, увеличение интернальности относительно негативных событий. Но их состояние сопровождается разочарованностью в профессии, отсутствием удовлетворенности самим собой, своими качествами, пессимистическими настроениями. Исходные отличия их в восприятии позитивных и негативных ситуаций продолжает развиваться в сторону негативного атрибутивного стиля, пессимистического восприятия жизни. Они пытаются восстановить утраченные связи, усиливая поддержку других людей (так как безработные отмечали, что никогда их и не теряли).

Трудоустроившиеся изначально смотрели на жизнь более оптимистично, при этом больше брали ответственности за происходящие неудачи на

себя, что позволило им вовремя мобилизоваться и провести подготовительную работу до момента высвобождения с предприятия, используя проблемно-ориентированную стратегию преодоления трудностей. Их психологическое состояние сопровождалось повышенной стрессированностью, уровень которой поддерживается и после того как они нашли работу. Их уровень стресса связан с адаптацией к новому месту работы, неудовлетворенностью материальной стороной. Они все больше ориентируются на новые сферы приложения своих сил на рынке труда, имеют планы искать другую работу по своей специальности, чувствуют желание учиться и осваивать новые навыки. Трудоустроившиеся восстановили свое социально-экономическое положение, но заплатили за это своим длительным пребыванием в состоянии психологического напряжения.

Подведем общий вывод исследования. Стадия кризиса занятости, предваряющая выход на свободный рынок труда, несет в себе двойную психологическую нагрузку - задачу не только преодоления реальных трудностей, которые связаны с их положением на предприятии, но и подготовительную активность к восстановлению занятости, своего социально-профессионального статуса.

Индивидуальный кризис занятости для нашедших работу изначально был более интенсивным как во внутренних переживаниях, так и во внешних проявлениях. По основным показателям, после обретения занятости их психологическое состояние не изменилось.

Отсутствие же подготовительной активности у безработных, пассивное переживание, привело к значительному ухудшению психологического состояния, с тенденцией к его ухудшению в случае неудач – более острому переживанию индивидуального кризиса трудовой занятости.

1. Адаптационные стратегии населения/Коллективная монография. Под ред. Е.М.Авраамовой. СПб., 2004.
2. Дёмин А.Н, Кожевникова Е.Ю., Седых А.Б, Седых Б.Р. Психологическое профилирование на рынке труда. Краснодар, 2003.
3. Селигман М. Как научиться оптимизму. М., 1997
4. Тихонова Н.Е. Факторы социальной стратификации в условиях перехода к рыночной экономике. М., 1999.
5. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р.Шварцера и М. Ерусалема// Иностранная психология 1996, №7

6. Bandura A. Social cognitive theory of personality// Handbook of Personality. Theory and Research. 2-d edition. Ed by L.A.Pervin, O.P.John. N.Y.: The Guilford press, 1999. P.154-196.
7. Hobfoll, Stevan E The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory// Applied Psychology: An International Review; Summer2001, Vol. 50 Issue 3, p337, 85p, 1 chart, 1 diagram.
8. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N.Y.: Springer, 1984

ЭКОНОМИКА ПСИХОСФЕРЫ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРИНЦИПЫ МИНИМИЗАЦИИ ИЗДЕРЖЕК

Гудимов Вениамин Витальевич, директор УКЦ «Ситипси» (Москва), специалист в области организационной психологии, сайт: www.citypsy.ru, info@citypsy.ru

Эффективность бизнес-процесса определяется умением руководителя минимизировать издержки. Чтобы уменьшить издержки в материальной сфере, необходимо знание соответствующих разделов менеджмента и маркетинга. Чтобы уменьшить нематериальные издержки – а здесь мы говорим о ресурсах человеческой психики, о Психосфере организации – руководителю необходимо управлять так, чтобы сохранить и развить эти ресурсы. Основываясь на практическом опыте, мы поговорим в этой статье о ключевых моментах такого управления.

На чем экономим?

Тема борьбы с материальными издержками достаточно актуальна, в настоящее время наблюдается настоящая гонка технологии минимизации издержек. Каждый руководитель считает своим долгом выявить и устранить потери ресурсов, но пока это больше касается материальных активов предприятий и организации.

Что касается издержек, связанных с влиянием человеческого фактора на процессы, здесь – за редким исключением – доминирует утилитарное отношение к ресурсам самих сотрудников. Считается, что минимизация, и тем более возобновление этих ресурсов «дело рук» самих сотрудников: мол, если у специалиста Сидорова возникает раздражение, усталость или

тревога после совещания у директора - это дело самого Сидорова. Не сможет работать хорошо – найдем Петрова.

Но при этом выпускается из виду, что такое отношение к психическим ресурсам Сидорова порождает те самые материальные издержки, с которыми директор так борется. Перечислим типичные:

- временное падение качества работы Сидорова, вызванное попыткой «прийти в себя» и одновременно выполнить работу. Для иллюстрации вспомните задумчивое лицо ушедшего в себя менеджера-консультанта и ваше нетерпение, раздражение по поводу его медлительности и ответов не впопад.
- негативные последствия принятия решения в «нересурсном» состоянии: Сидоров примется за оценку инвестиционной привлекательности проекта в раздраженном состоянии... и примет решение, определяющее судьбу компании в ближайшие 5 лет?
- чем уникальнее Сидоров как специалист – тем труднее будет найти ему замену. Сколько будет стоить обучение нового сотрудника?

Таким образом, экономия психических ресурсов сотрудников является одной из важнейших целей, достижение которой, наряду с минимизацией материальных издержек, обеспечивает интенсивное развитие организации.

Принципы экономики психосферы

Формирование стандартов и обучение сотрудников экономному поведению – т.е. поведению, позволяющему сохранять психические ресурсы Организации - становится ключевой задачей HR-службы предприятия или организации. Отметим, что актуализация экономного поведения и его принятие сотрудниками возможно при одном условии: экологическом подходе к психосфере организации со стороны руководства.

Здесь полезно провести аналогию с биосферой: неограниченное потребление ресурсов планеты приводит к экологическому кризису. Представление о том, что природный (человеческий) ресурс – неограниченный ресурс оказывается фатальным заблуждением, способным привести систему отношений к необратимой катастрофе.

В своей практике автор встречал немало драматических случаев, когда непонимание и игнорирование со стороны руководителя организации состояния психосферы организации, ее влияния на производственные процессы приводило к разрушению, распаду организации. Ошибка руководства состояла в утилитарном подходе даже к ценным кадрам – «незаме-

нимых людей нет». Неудивительно, что такое руководство стремилось к экстенсивному использованию психосферы организации, но при этом не умело и не хотело восстанавливать ее ресурсы.

Наглядным примером является реальная ситуация, когда менеджмент одной из компаний, находящейся в кризисе, коллективно выработал действенный антикризисный план, который был представлен генеральному директору. В ответ директор – а он был только назначен на эту должность и стремился «поставить себя» - не взглянув, вернул план со словами «у меня уже есть решение». Следует ли говорить, что 30% процентов менеджеров сразу подали заявление об уходе, а оставшиеся стали отторгать все усилия директора, который стремился навязать свое видение ситуации и свои решения. Поведение привело к значительным издержкам – человеческий потенциал системы заметно снизился, что привело и к высоким материальным потерям. Через пару недель директор был снят учредителями за неэффективное исполнение своих обязанностей.

На основе опыта работы с кризисными предприятиями сформулируем **основные принципы неэффективной экономики психосферы организации:**

1. Игнорируется природа психических ресурсов персонала.
2. Психосфера определяется как простой набор объектов, а не Система.
3. Психосфера определяется как неограниченный ресурс для эксплуатации.
4. Считается, что психосферой можно манипулировать: «все объекты психосферы легко заменимы».
5. Игнорируется ответственность за психосферу: деструктивное состояние психосферы является проблемой самой психосферы.

В противоположность этим признакам определим **принципы эффективной экономики психосферы:**

1. Психические ресурсы имеют особую природу.
2. Психосфера является системой взаимосвязанных между собой ресурсов.
3. Психосфера – ограниченный ресурс.
4. Каждый ресурс психосферы уникален и заменим при условии совместности с системой уже существующих ресурсов.
5. Существует служба, несущая ответственность за состояние психосферы.

Приятно отметить факт существования компаний, чья экономика обладает подобными признаками.

Таким образом, принятие со стороны руководства **ценности и одновременно ограниченности** психических ресурсов – становится стратегическим условием минимизации издержек в организации.

Роль Лидера

В заключении обратим внимание на нюанс: хотя мы говорим о том, что поведенческие стандарты экономного поведения должны доноситься до персонала с помощью обучения, мы понимаем - самым эффективным обучением в этом плане является (как показывает наша практика) не какая-то сложная технология, а обычный поведенческий пример руководителя. Именно поведение Лидера является средством научения, передачи настоящих корпоративных принципов. Эффективная экономика психосферы начинается с каждого из нас – особенно если мы обладаем властью.

СЕКЦИЯ 2

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ РАБОЧЕЙ СИЛЫ

Егоренко Анна Олеговна, кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры экономики и права Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Начиная с середины XX века, в развитых странах мира стали происходить существенные изменения в системе социально-экономических отношений. Постепенно произошло коренное изменение роли человека в обществе, в частности в экономической сфере, произошли существенные изменения в экономическом поведении личности. Сформировались новые качества рабочей силы, коренным образом отличные от простой рабочей силы, присущей производству до середины 30-х годов XX века.

Научно-техническая революция обуславливает необходимость появления рабочей силы самой высокой квалификации, а также творческих видов труда. На первый план выходят такие свойства рабочей силы, как образование, общая культура, умение логически мыслить и принимать решения в случае необходимости. То есть, решающим фактором во всей экономической системе становится человек, работник, обладающий способностью к творческому труду, человек - носитель рабочей силы высокой ценности.

Сегодня весьма актуальной становится проблема повышения ценности рабочей силы для успешного преобразования российской экономики. Именно совершенствование способностей человека к труду сможет обеспечить рост объемов общественного производства и конкурентоспособности выпускаемых товаров. Ценность рабочей силы, будучи объективной реальностью, выступает как экономическое явление, которое имеет свои общие характеристики. Они являются отражением особенности положения и функционирования носителя способности к труду в рыночных условиях. Носителем и собственником «рабочей силы» как товара является работник со всеми его правами человека и гражданина, на страже

которых стоит общество. Это во многом определяет экономическое поведение индивида.

Ценность рабочей силы - способ жизнедеятельности индивида в единстве экономической и социальной составляющих. Ценность рабочей силы принимает форму накопленного в результате инвестиций запаса знаний, навыков, характеристик человека, которая представляет собой самостоятельную ценность и используется индивидом в рыночной и/или нерыночной деятельности для максимизации благосостояния (получения денежных или неденежных выгод).

В составе ценности рабочей силы можно выделить два элемента: первый - унаследованный потенциал, который индивид и общество в целом получают бесплатно; второй - приобретенный элемент - реализация потенциала, сопряженная с индивидуальными усилиями и затратами. Оба элемента способствуют повышению производительности индивидов в рыночной деятельности. Для реализации врожденных возможностей индивид в течение жизни приобретает знания и навыки в процессе межгенерационного трансфера знаний, персональных контактов, профессионального опыта, обучения на работе, общего образования и социализации. В раннем возрасте человек не может ни принимать рациональные решения, связанные с формированием ценности рабочей силы, ни оценивать собственные возможности. Следовательно, в течение первых лет жизни решения, связанные с формированием ценности его рабочей силы, принимаются не ее собственником, но родителями, учителями, правительством и обществом в целом через систему образовательных и социальных институтов. Когда индивид способен принимать самостоятельные решения, он усваивает «методику» принятия инвестиционных решений. Так как способности индивида к дальнейшему инвестированию в ценность рабочей силы зависят от прошлых инвестиций и социального окружения, влияние среды общения и институциональный контекст будут постоянно изменять приобретение, как форм, так и качества ценности рабочей силы.

Ценность товара рабочая сила - это комплекс используемых в процессе трудовой деятельности способностей индивида и его квалификации. Это свойство индивида, характеризующее степень удовлетворения конкретной потребности в его рабочей силе по сравнению с другими индивидами.

Как свойство способности к труду, ценность характеризует качественную сторону трудового потенциала индивида. Из этого следует, что от

уровня ценности зависит специфика трудового поведения, степень реализации и развития личного трудового потенциала.

С позиции работника уровень его ценности - это показатель устойчивости его положения на предприятии. С позиции предприятия информация об уровне ценности работника необходима для оценки перспективы успешной и устойчивой деятельности предприятия, определенного уровня и направленности инвестирования в рабочую силу, направленности, привлечения, отбора, распределения, перераспределения работников и, в целом, для более успешного функционирования предприятия.

Таким образом, ценность рабочей силы можно определить как совокупность природных, а также приобретенных физических и духовных (в том числе умственных) свойств человека, рассматриваемых в их единстве, взаимосвязи и взаимообусловленности, позволяющих ему выполнять конкретные виды труда определенной сложности и интенсивности в условиях характерного для данного общества технологического способа производства.

Ценность рабочей силы выражает совокупность социально - трудовых отношений между субъектами рынка труда по поводу формирования, дальнейшего развития и совершенствования природных и приобретенных свойств работника и их реализации в процессе общественного производства, а также функциональной взаимосвязи способностей человека к труду с механизмом рыночного регулирования труда.

То есть категория ценность рабочей силы показывает, в какой мере его возрастные, профессиональные, квалификационные, физиологические, социально-бытовые характеристики соответствуют условиям найма рабочей силы на рынке труда, отражающие конъюнктуру спроса и предложения на рабочую силу определенного качества. Рынок труда является потребителем ценности товара рабочая сила, индикатором верности стратегии и тактики его экономического поведения.

Однако это поведение зависит не только от самого работника. Носители ценности рабочей силы - люди, граждане страны, и поэтому в демократических государствах уделяется огромное внимание формированию и постоянному пересмотру трудового законодательства, регламентирующего и регулирующего трудовую деятельность граждан, права и обязанности нанимателя. Законодательно устанавливается трудоспособный возраст и минимальный уровень заработной платы, коэффициент оплаты сверхурочных работ, нормы безопасности труда и т.п. Государство финансовые институты

с помощью экономических рычагов - изменения ставок налогов и субсидий, а также с помощью других мер может добиваться изменений объема спроса и предложения на рынке труда, сокращая безработицу и увеличивая уровень занятости. Кроме того, значительное влияние оказывают на рынки труда, особенно в отдельных отраслях, профсоюзы. Окончательные результаты их воздействия оцениваются неоднозначно, однако рост зарплаты в отраслях, охваченных профсоюзной деятельностью, имеет место.

На рынке труда участниками являются - покупатель рабочей силы - он же производитель товаров и услуг - это наниматель, и продавец труда - сам работник. В качестве нанимателя могут выступать как частные фирмы, стремящиеся максимизировать прибыль, так и государственные и общественные организации, руководствующиеся другими целями. Продавцом рабочей силы всегда является сам работник, хотя решения об индивидуальном предложении труда, как правило, формируются в семье как коллективные решения.

Рынок труда - это сфера контактов продавцов и покупателей трудовых услуг. На нем противостоят друг другу те, кто желает работать (в их число входят занятые и безработные), и те, кто нанимает рабочую силу для производства товаров и услуг.

Условия найма на рынке труда детерминируются спецификой найма на конкретных предприятиях. С этой точки зрения ценность рабочей силы можно определить как степень развития используемых на предприятии при данном уровне организации отношений производства и труда, способностей и квалификации работника. Высокий уровень ценности работника позволяет ему выдержать конкуренцию со стороны реальных и потенциальных претендентов на его рабочее место или самому претендовать на другое более престижное рабочее место.

Конечная ценность рабочей силы в среднем проявляется в уровне заработной платы, прежде всего соотношениями ее для различных категории работников. Условия конкуренции на свободном рынке не могут допустить в целом для крупных групп рабочей силы значительных отклонений оплаты от реальных соотношений их вкладов в производство.

В любой экономической системе совершенствование природных и приобретенных способностей человека к труду всегда является мощным фактором повышения производительности и эффективности труда, улучшения качества выпускаемой продукции, а также расширения общественно-

го производства в целом. Укрепление здоровья человека, совершенствование его профессионального и творческого потенциала, общей и нравственной культуры (т.е. важных компонентов экономического поведения отдельной личности) представляют собой ведущий комплексный резерв развития каждой страны, надежную основу процветания общества и стабильности государства.

МАРГИНАЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА КАК НАРУШЕНИЕ ЕГО ИДЕНТИЧНОСТИ

Волкова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, volkovaoa@rambler.ru

Тенденция изменений в профессиональной сфере, вызванная дестабилизацией общества и приводящая к ментальному и функциональному распылению профессионалов, достаточно очевидна; она отражена в статистике, публикациях, документах.

Понятие «профессиональная идентичность» относится лишь к той категории людей, для которых ведущей основой идентификации является профессиональный труд (3, 4).

Профессиональная деятельность может рассматриваться как составляющая смысла жизни человека (2, 25, 20). В нашем обществе различным видам профессиональной занятости соответствуют различные стили жизни, то выбор дальнейшей карьеры, по существу превращается в выбор образа жизни в целом (16, 24). Таким образом, профессия уже выступает как средство для достижения этого образа жизни, а не как существенная часть самого образа жизни (16).

Ю.П. Поваренковым в профессионализме выделены три ведущих (обобщенных) критерия: 1) профессиональная продуктивность; 2) профессиональная идентичность; 3) профессиональная зрелость (12).

Существенный вклад в развитие общей теории профессионализации сделан в трудах Климова Е.А. (7), Шадрикова В.Д. (21), Марковой А.К. (9), Пряжникова П.С. (15), Зеера Э.Ф. (6), каждый из которых развивает свой подход к профессионализации. Не менее важную роль при решении данной проблемы играют исследования, проводимые в рамках акмеологии (1).

В социальном пространстве, на наш взгляд, существует пространство профессиональное, в котором формируются профессиональные поля.

Мы рассматриваем профессиональное поле как социокультурное, вырастающее из технологического разделения труда. В профессиональном поле анализируется логика построения определенных групп. В нем выделяются подтипы: социологическое пространство, пространство медицинское и др. Профессиональное пространство объединяет всех, кто приводит его в действие, - это мировое пространство.

Для вхождения в профессиональное поле важны:

- профессия;
- стартификационный аспект статусной позиции;
- роль, исполняемая индивидом в статусном пространстве (человек выбирает модель для себя);
- профессиональная идентичность;
- социальные ресурсы (насколько человек подключен к профессиональным коммуникативным сетям - без этого самая яркая идентичность может угаснуть);
- уровень интеллекта (у человека интеллектуальный потенциал может быть ниже, чем требует данное поле, но если он выше, чем требуется, человек не принимает эту идентичность как свою - в обоих случаях это сказывается на выполняемых им функциях);
- физический потенциал (проблема адекватности возникает у лиц с ограниченными возможностями).

При конструировании поля формируется его внутренняя иерархия, выделяются 5 основных секторов:

1. Основатели;
2. Авторитеты;
3. Профессионалы высокой квалификации;
4. Дипломированные специалисты;
5. Маргиналы.

При наличии культурной программы профессионального поля профессиональная группа становится референтной сама для себя.

Профессиональная идентификация человека профессии происходит путем соотнесения интериоризированных моделей профессии и профессиональной деятельности с профессиональной Я-концепцией.

В профессиональном ракурсе человек идентифицирует себя с:

- местом работы (к примеру, показателем может служить идентичность со зданием);

- моральной общностью;
- корпорацией.

Профессиональная идентичность требует принятия человеком определенных идей, убеждений, оценок, правил поведения принятых и разделяемых членами данной профессиональной группы (или профессионального сообщества).

Попробуем коротко выделить несколько внешних условий формирования профессиональной идентичности, не претендуя на полноту:

- четкое разделение общества на группы, являющиеся носителями экспертных знаний;
- профессиональная группа как носитель экспертного знания должна обладать господством над обывательским в сфере выполнения своих функций, его господство должно быть легитимным для всего общества;
- авторитет профессиональной группы должен поддерживаться социальной дистанцией, например, ограничением доступа в нее через систему образования;
- профессиональная группа, специализирующаяся в определенной области, должна быть единой (наличие единых критериев компетентности в своей области, механизм воздействия на профессиональных маргиналов).

Одним из путей выхода страны из социально-экономического кризиса мы предлагаем считать профессионализацию как условие формирования среднего слоя в России.

Профессиональная идентичность может изучаться в связи с профессиональными кризисами. Последние могут рассматриваться как кризисы профессионального развития (5), процессы, связанные с возрастом (2), деструкции профессионального развития (6, 19).

Кризис идентичности (ролевое смещение по Э. Эриксону) - это неспособность выбрать карьеру, продолжить образование (18).

Любой профессиональный кризис - это кризис идентичности личности, у которой объективная необходимость в профессиональной переориентации вступает в конфликт с субъективной потребностью в сохранении прежней идентичности (3, 4).

Если позиция не определена, человек колеблется между разными профессиональными ролями, не уверен в том, «каким быть», получает противоречивую обратную связь со стороны окружающих, говорят о размытой, несформированной идентичности.

Denzin и Mettlin вводят понятие неполной профессионализации - малой распространенности конкретного занятия, чтобы оно могло приобрести законченный профессиональный статус (22).

Все более актуальной для психологии труда становится проблема профессионального маргинализма как релевантного для нестабильной России и потенциально опасного психологического феномена, являющегося поведенческим и концептуальным антагонистом профессиональной идентичности (7, 13, 15).

Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности рассматривают в своих работах как зарубежные E. Ericson, M. Ravalko, Wilbur E. Bock, W.I. Wardwell, N.Denzin, C. Mettlin (22, 24, 27, 28, 29), так и отечественные исследователи Е.П. Ермолаева, И.П. Попова (4, 14) и др.

Наблюдения за реально действующими профессионалами приводят к выводу о массовом характере и многоликости маргинализма в профессиональной сфере (3, 4, 14).

Идентичными могут считаться только профессионалы, обладающие как стабилизирующей базой, так и преобразующим потенциалом, с их дефицитом связано большинство маргинальных проявлений в профессиональной сфере (3, 4).

M. Ravalko, рассматривая проблемы маргинального профессионального статуса и идентичности, связывает термин «профессиональная маргинальность» с индивидами, которые могут обладать некоторыми атипичными характеристиками или могут быть локализованы в атипичной деятельности, помещены в атипичные условия труда, сравнимые (или похожие) с общеупотребительными формами их занятий (27).

Вордвелл, представляя историческое развитие концепции профессиональной маргинальности, выделяет различные способы, с помощью которых последняя может появляться посредством развития социо-исторических факторов, когда одни социально-профессиональные роли находятся в процессе превращения в более институционализированные, а другие, наоборот (28).

Е.С. Hughes обратил внимание на трудности, с которыми сталкиваются женщины и негры в процессе овладения профессиями, традиционно ассоциирующимися с мужчинами или «белыми» и (например, профессией врача) (25). Bock, обсуждая женское духовенство, отмечает, что женщины, поступая в любую из традиционных мужских профессий, автоматически сталкиваются с проблемами маргинальности (29).

Существует термин «референтная маргинальность», который акцентирует протекание культурного конфликта как фактора маргинализации на уровне референтных групп (17).

Р.К. Merton определял маргинальность как специфический случай теории референтной группы. Он отмечает, что маргинальность возникает в том случае, когда индивидуум через предварительную социализацию готовится к членству в позитивной референтной группе, которая не склонна его принять. Подобное состояние подразумевает множественность лояльностей и двойную идентификацию, незавершенную (неполную) социализацию и отсутствие социальной принадлежности (26).

В социальной работе все клиенты традиционно рассматриваются дифференцированно, в зависимости от принадлежности к одной из трех подгрупп: 1) социально незащищенные; 2) девиантные; 3) маргинальные. Следовательно, профессиональные маргиналы изначально являются объектами социальной работы, а грамотная профориентационная деятельность специалистов может сыграть позитивную роль в формировании не только профессиональной, но и культурной идентичности маргинализованных личностей и групп.

Социальный работник должен выступать как носитель «сильной» идентичности, которая позволяет ему работать с маргинализованными людьми, с идентичностью в ситуации персонального и социального кризиса. Поэтому профессиональная подготовка социальных работников должна быть сфокусирована на практиках создания и реконструкции своей и клиента идентичностей, которые играют важную роль в процессе взаимодействия с клиентами.

1. Бодалев, А.А. О предмете акмеологии / А.А. Бодалев. - Психологический журнал. Том 14. - N 5.
2. Вайзер, Г.А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека / Г.А. Вайзер // Психол. журнал. - Т. 19. - 1998. - N 5.
3. Ермолаева, Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (Статья первая) / Е.П. Ермолаева. - Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - N 4.
4. Ермолаева, Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (Статья вторая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. - 2001. - Том 22. - N 5.
5. Зеер, Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э Сыманюк // Психологический журнал - 1997. - N 6.

6. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. - М. - Екатеринбург, 2003.
7. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. М.-Воронеж, 1996.
8. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. - 1983. - N 2.
9. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М., 1996.
10. Михайлов, И.В. Проблемы профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера / И.В. Михайлов // Вопросы психологии. - 1975.
11. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов-на-Дону, 1996.
12. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. - М., 2002.
13. Пономаренко, В.А. Психология духовности профессионала. М., 1997.
14. Попова, И.П. Маргинальность. Социологический анализ / И.П. Попова. - М., 1996.
15. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. М.-Воронеж, 1997.
16. Психологическое сопровождение выбора профессии / Сост. Л.М. Митина. - М., 1998.
17. Феофанов, К.А. Социальная маргинальность: характеристика основных концепций и подходов в современной социологии / К.А. Феофанов // Общественные науки за рубежом, Серия 11. Социология. М., 1992, N 2.
18. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб, 1997.
19. Чуйкова, Т.С. Саморегуляция активности при преодолении человеком кризиса, связанного с потерей работы / Т.С. Чуйкова. - Автореферат канд. психол. наук. - М., 1998.
20. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. - М., 1981.
21. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. - М., 1982.
22. Denzin N., Mettlin C. Incomplete Professionalisation: The Case of pharmacy // Sociological perspectives on occupations edited by Ponald. M. Pavalko. Florida State University. 1972.

23. Dickie-Clark H.F. The marginal situation: A contribution to marginal theory // Social forces. Chapel Hill. 1966. Vol. 44.
24. Ericson E. Identity and the life cycle: Selected papers. Psychological Issues. 1959. V. N 1.
25. Hughes E.C. Social change and status protest: An essay on the marginal man // Phylon-Atlanta, 1945. Vol. 10, 1.
26. Merton, Robert. K. «Opportunity Structure: The Emergence, Diffusion, and Differentiation of a Sociological Concept, 1930-1950s». In F. Adier and W.S. Laufer (eds.), The Legacy of Anomie Theory. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers. 1995.
27. Pavalko. M. Professional marginality: problems of status and Identity // Sociological perspectives on occupations edited by Donald. M. Pavalko. Florida State University. 1972. P.
28. Wardwell W.I. A marginal professional role: The chiropractor // Social Forces. Chapel Hill, 1962. Vol. 30, N 3.
29. Wilbur Bock E. The Female Clergy: A case of Professional Marginality // Sociological perspectives on occupations edited by Donald. M. Pavalko. Florida State University. 1972.

ОЦЕНКА ХАРАКТЕРИСТИК РАБОТЫ ПОДЧИНЕННЫМИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

Рогозина Татьяна Ильинична, старший преподаватель, кафедра психологии и социальной работы, Омский гуманитарный университет, rogozina.ogu@mail.ru

Организационная среда объективно задается теми или иными способами поведения руководителей и подчиненных им сотрудников, которое может быть позитивным, направленным на развитие организации, и негативным, разрушающим ее. Их взаимосвязь представляет собой организационную структуру, которая так или иначе упорядочивает поведение работников.

Организационная структура - это модель должностей и групп в организации и важный мотив индивидуального и группового поведения.

Индивидуальные задания и круг обязанностей каждого сотрудника определяет *проектирование работ*.

Проблема проектирования работ в последние годы вышла за рамки определения наиболее эффективных путей исполнения заданий, очевидно,

что работа играет решающую роль в нашем социальном и психологическом статусе. Проектирование работ связано с проблемой качества трудовой жизни. Скотт Д. Синком «качество трудовой жизни» называет среди показателей способных отразить конечные результаты деятельности организации, обуславливающие культуру организации [1]. На формирование организационной культуры, ее содержания и отдельных параметров, влияет ряд факторов внешнего и внутреннего окружения, но на всех стадиях личная культура ее руководителя (стиль поведения, ценности) [2].

Нами было проведено исследование по оценке характеристик работы подчиненными во взаимосвязи со стилем взаимодействия руководителя.

В исследовании принимали участие сотрудники финансовых организаций г. Омска: руководители функциональных отделов и их подчиненные.

Применялась авторская методика «Опросник оценки характеристик работы».

В качестве теоретической основы для составления опросника были взяты концептуальная модель проектирования работ и характеристики воспринимаемого содержания работы Хакмана, Олдхэма, Янсена и Парди [1].

Результаты оценки характеристик работы подчиненными при различных особенностях *стиля руководства* представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Связь стиля руководства
и оценки характеристик работы подчиненными*

Компоненты стиля рук-ва	Челове- ческие отноше- ния	Произ- водство	Дирек- тивный стиль
Параметры ОХР			
Содержательность труда	-0,479***	-0,486***	-0,486***
Ответственность за результаты труда	-0,176	-0,155	-0,155
Знание результатов труда	-0,364**	-0,307*	-0,307*
Межличностные взаимоотношения	-0,071	-0,069	-0,069
Потребность в рос- те	-0,289*	-0,313*	0,313*

Примечание: ** - уровень значимости $p < 0,05$
*** - уровень значимости $p < 0,01$

Из таблицы видно, что результаты анализа корреляции по Пирсону компонентов стиля руководства коллективом и оценки характеристик работы подчиненными имеют связи абсолютно по всем параметрам, что говорит об их взаимообусловленности.

Но следует отметить, только коллегиальный стиль имеет прямую, достаточно сильную связь с тремя параметрами оценки характеристик работы, что означает, чем лучше руководитель распределяет полномочия, чем больше выясняет мнение по важным производственным вопросам, принимает коллегиальные решения, чем регулярнее и своевременнее проводит информирование членов коллектива по важных для них вопросам, при этом общаясь с подчиненными в форме просьб, пожеланий, рекомендаций, советов, реже приказов, стимулируя при этом благоприятный психологический климат в коллективе, тем выше оцениваются характеристики работ подчиненными.

Межличностные отношения при коллегиальном стиле руководства по оценке подчиненных ($r=0,379$ при $p<0,05$) достаточно дружественные, так как руководитель понимает ценность неформального общения, в коллективе отсутствует конкуренция, спорные ситуации если и возникают, то решаются конструктивно, молодые сотрудники всегда могут рассчитывать на поддержку.

Содержательность труда ($r=0,582$ при $p<0,01$) и ответственность за труд ($r=0,369$ при $p<0,05$), подчиненными высоко оцениваются при большем включении в руководство компонентов коллегиального стиля. Это выражается в стремлении подчиненных высококачественно выполнять работы, в их стремлении эффективнее реализовывать профессиональные навыки и использовать полномочия для участия в управлении.

Чрезмерное присутствие ориентации на человеческие отношения, либо ориентации на производство в модели поведения руководителя (типология стилей руководства по Р.Блейку и Д. Моутону), оценки содержательности труда и знания результатов труда будет менее удовлетворительны, при этом, согласно результатам корреляционного анализа по Пирсону, потребность в росте у подчиненных будет несколько снижена. Значит и излишняя ориентация на людей (руководитель мало заботится о производстве, а свое внимание больше направляет на поддержание и сохранение хороших, приятельских отношений с подчиненными, при этом, видимо, психологический комфорт обволакивает коллектив, отодвигая на второй план решение производственных задач), так и излишняя ориента-

ция на производство (руководитель заботится только о работе, игнорируя человеческий фактор, личность сотрудника, мнение коллектива), оба эти фактора в отдельности взятые неблагоприятно влияют на содержательные характеристики труда. В данном исследовании подтверждается, как отмечал А.Н. Занковский, «важность баланса обоих факторов». Отмечено, что при попустительском компоненте в стиле руководства подчиненные не удовлетворены межличностными взаимоотношениями в коллективе. Другими словами, при отсутствии активного участия руководителя в управлении, при редком контроле с его стороны, при стремлении уменьшить свою персональную ответственность, межличностные отношения в коллективе не достаточно дружественные, сотрудники, больше настроены на конкуренцию, меньше на сотрудничество, увеличится тенденция к конфликтному поведению. Как отмечает Н.А. Литвинцева, в работе руководителей в той или иной степени присутствует каждый из стилей руководства, однако А.Л. Свенцицкий в своих исследованиях показывает наибольшую продуктивность коллектива в условиях преобладания демократического стиля.

Результаты особенностей межличностных взаимоотношений в коллективе и компонентов стиля руководства представлены в таблице 2.

Таблица 2

Связь особенностей межличностных взаимоотношений в коллективе с компонентами стиля руководства

Отдельные суждения по методике ВХР	Компоненты стиля руководства		
	Попустительский	Директивный	Коллективный
В1.	-0,443**	-0,333	0,39
В6.	-0,533**	-0,454**	0,519
В11.	-0,575***	-0,356	0,551
В25.	-0,563***	-0,285	0,43
В35.	-0,638***	-0,434	0,568

Примечание: ** - уровень значимости $p < 0,05$,
 *** - уровень значимости $p < 0,01$,
 расшифровка суждений дается в тексте

Анализ результатов корреляции по Пирсону выявил только обратные связи попустительского компонента в стиле руководства со следующими

особенностями межличностных взаимоотношений в коллективе: чем больше руководитель проявляет снисходительность к подчиненным, перекладывает на них ответственность в принятии решений, при этом с его стороны отсутствует требовательность, строгая дисциплина, контроль, в отношениях с подчиненными позволяет панибратство, тем менее дружественные взаимоотношения в коллективе (B1 $r=-0,443$ при $p<0,05$). При данном компоненте в стиле руководства, подчиненные считают, что управленческий персонал не понимает ценности неформального общения (B6 $r=-0,533$ при $p<0,05$) и не приветствует его.

Чем более руководитель ориентируется на собственное мнение и оценки, чем более стремится к власти, склонен к жесткой формальной дисциплине, большей дистанции с подчиненными, при этом игнорируя их инициативу и творческую активность, контролируя их действия, тем меньше в коллективе неформального общения (B6 $r=-0,454$ при $p<0,05$). А коллегиальный компонент в стиле руководства имеет прямую связь с данным проявлением в межличностных взаимоотношениях (B6 $r=0,519$ при $p<0,05$).

При проявлении руководителем попустительского компонента в стиле руководства - подчиненные не стараются быть внимательными к аргументам другого (B11 $r=-0,575$ при $p<0,01$), не стремятся сохранить хорошие взаимоотношения и поддерживать друг друга (B25 $r=-0,563$ при $p<0,01$), молодые и неопытные сотрудники остаются без поддержки (B35 $r=-0,638$ при $p<0,01$). С данным проявлением в межличностных взаимоотношениях прямо коррелирует коллегиальный компонент в стиле руководства (B35 $r=0,568$ при $p<0,01$): чем успешнее проявит коллегиальность руководитель, тем больше внимания уделяется молодым и неопытным сотрудникам, подчиненные стараются быть внимательными к аргументам друг друга (B11 $r=0,551$ при $p<0,05$).

Проанализировав результаты оценки характеристик работы в их социально-психологическом аспекте можно сделать следующие выводы:

Оценки характеристик работы подчиненными и компоненты стиля руководства имеют связи по всем параметрам:

1. Содержательность труда подчиненными оценивается тем выше, чем в большей степени коллегиальный стиль руководства; излишняя ориентация руководителя на «человеческие отношения», как и излишняя ориентация на производство снижают оценки по восприятию содержательности труда подчиненными; излишняя директивность руководителя так-

же определяет низкую оценку восприятия данного компонента подчиненными.

2. Ответственность за результаты труда у подчиненных повышается при проявлении большей коллегиальности руководителем; директивный и попустительский компоненты в стиле руководства снижают данную ответственность.

3. Оценка знания результатов труда подчиненными будет менее удовлетворительной, если руководитель не находит гармонии между отношением на человеческий фактор и отношением на производство.

4. Межличностные взаимоотношения удовлетворяют более всего подчиненных при большей коллегиальности руководителя. Излишняя централизация руководства, равно как и отсутствие активного участия руководителя в управлении ведут к неудовлетворенности подчиненными межличностными взаимоотношениями в коллективе.

1. Гибсон, Иванцевич Д., Доннели Д. Организации, поведение, структура, процессы. - М., 2000.
2. Занковский А.Н. Организационная психология. - М., 2000.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Карнаухов Дмитрий Александрович, кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра социальной и гуманистической психологии, факультет психологии, Томский государственный университет, e-mail: karnaukhov@mail2000.ru

Переход российской психологии в постнеклассическое полипарадигмальное пространство характеризуется осмыслением сознания не как «целостной системы отражения объективной действительности», но как непрерывного процесса конструирования субъективной реальности (Леонтьев А.А., 2001). Контекст развития современной психологии задает приоритетные направления использования методического инструментария. Ранее разработанные методы типологизации личностных особенностей не позволяют изучать профессиональное самосознание, поскольку лишены динамики развития, не учитывают ситуативность диагностики и

субъективно не валидны. Современные методы должны охватывать как уровень индивидуальной ментальности (при построении индивидуальных психосемантических пространств, ментальных карт личности), так и уровень ментальности любой социальной группы, в том числе и профессиональной. В этом плане новые методы должны быть максимально открытыми для включения индивидуального опыта, а также включающими коммуникативный уровень его ассимилирования и конструирования.

В качестве примера методов изучения профессиональной ментальности в процессе профессионализации можно привести метод моделирования коммуникативных миров - ММКМ (Кабрин В.И., 1992) и метод конструирования ментальных карт - КМК (Карнаухов Д.А., 2002).

Метод ММКМ является открытым диагностическим инструментарием, своеобразной комбинацией социометрии, проективного метода неоконченных предложений и репертуарных решеток Дж. Келли. Будучи примененным к изучению профессиональной ментальности в экономическом аспекте, способен: выявить партнеров по коммуникации, экономические проблемы и интересы, наполняющие жизнь конкретного индивида; определить этапы экономической социализации личности; при математической обработке результатов - характеризовать факторы экономического самосознания личности в ретроспективе, актуалитете и перспективе. ММКМ содержит около 80 количественных показателей, подсчет и обработка которых может осуществляться автоматически, и около 20 качественных, которые являются вербальными и могут быть посчитаны только психологом-экспертом.

Профессионализация, как транскомуникация, связана с такими атрибутами коммуникативного мира, как Энергия, Информация, Пространство и Время. Психосемантическое моделирование профессиональной ментальности оказывается непременно связано именно с этими атрибутами, что позволяет судить о транскомуникабельности самого процесса профессионализации. В психологической концепции транскомуникации обозначены следующие парадоксы коммуникативных миров, отражающих важные элементы профессиональной ментальности (Кабрин В.И., 1999):

- Первичность (предшествование, предуготованность) психической энергии в любой человеческой акции, например, в «идео-моторном акте», «внушенном ожоге» и т.п. может рассматриваться в качестве нисходящего луча или нисходящей транскомуникации (НТК).

- Сокровенность (скрытость, латентность, «невидимость», недоступность, недостижимость) психической информации относительно непосредственного внешнего, объективного наблюдения - это не помеха, а реализация импрессивного луча или импрессивной транскоммуникации (ИТК).
- Сверхмерность (проективность, безразмерность, n-мерность) пространственных качеств внутренней душевной динамики мыслей, образов, чувств и т.п. говорит об экспансивном (экстатическом, экстенсивном) луче или экстенсивной транскоммуникации (ЭТК).
- Сверхвременность (преодоление границ, свободное перемещение и синтез в прошлом-настоящем-будущем) душевной жизни человека (связь апперцепций и антиципаций в жизни и строгих экспериментах) проявляет восходящий луч или восходящую транскоммуникацию (ВТК).

Эти парадоксы реализуются в коммуникативном процессе на уровне ментальных карт, на уровне гиперпространства ментальности. В научных психологических подходах данные парадоксы ранее не могли быть признаны, поскольку их осмысление ведет к пониманию души и духовного мира человека. По мнению А.Г. Асмолова, современные концепции постнеклассической психологии только приходят к их осмыслению (Асмолов А.Г., 2002), вместе с тем появляются новые методы исследования, позволяющие творить в транскоммуникативных пространствах.

Метод КМК является модификацией методов семантического дифференциала Ч. Осгуда и репертуарных решеток Дж. Келли. В рамках метода предложена «беспикальная» модель оценки взаимосвязей объектов семантического дифференциала в конструировании индивидуального смыслового пространства личности. Будучи примененным к изучению профессиональной ментальности в экономическом аспекте, метод КМК способен: реконструировать экономическую ментальность личности при восприятии прошлого, настоящего и будущего; определить значимые факторы профессионализации; выявить партнеров коммуникативного мира, оказывающих влияние на экономическую социализацию личности.

При реконструировании ментальных карт возможно построение ментальных гиперпространств в коммуникативном процессе профессионализации. Если объединить в едином n-мерном факторном гиперпространстве профессиональные ментальные карты партнеров по коммуникации, то можно использовать возможность вращения одного или группы факторов в целях расчета определенных мысленных усилий, необходи-

мых для улучшения взаимопонимания. Такой подход позволит условно вычислить количество «психической энергии», необходимое для смыслообразования в профессиональной ментальности. Не секрет, что для понимания какого-либо материала нужно приложить определенные усилия. При косоугольной факторизации появляется возможность определения таких смысловых структур профессиональной ментальности, которые коррелируют и с факторами восприятия определенного профессионального предмета, и с факторами восприятия данного предмета партнером по коммуникации. То есть, появляется возможность построения индивидуальных эргономичных траекторий обучения через конструирование «цепочки высококоррелирующих смысловых факторов» от уже имеющегося понимания к необходимому.

Метод КМК предполагает проведение сложных статистических расчетов с использованием факторного анализа образов, построением таблиц анти-образов и косоугольным вращением. Однако такие сложности оправдывают себя с психологической точки зрения: психосемантическая картина реконструированного пространства профессиональной ментальности является наиболее адекватной по отношению к объективной действительности.

В перспективе, при применении обозначенных выше методов изучения ментальности, можно охватить практически все феномены экономического сознания, выделяемые Журавлевым А.Л.: социальные представления об экономических объектах, отношение к экономическим объектам, а также мнения и суждения о них, социальные установки, стереотипы и предрассудки, связанные с экономическими объектами, осознаваемые эмоции, чувства и в целом переживания, связанные с экономическими объектами и др. (Журавлев А.Л., 2004).

Предложенные методы изучения профессиональной ментальности в процессе профессионализации (ММКМ и КМК) находятся в состоянии развития и модернизации. Так, в настоящее время метод моделирования коммуникативных миров автоматизирован и доступен для использования на сайте <http://mentality.ru>. Приглашаем к сотрудничеству психологов и специалистов, занимающихся изучением профессиональной ментальности личности.

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. - М.: «Смысл», 2002 - 479 с.

2. Журавлев А.Л. Экономическая психология в контексте современной психологической науки // Проблемы экономической психологии. Т.1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. - М., ИП РАН, 2004. С. 5.
3. Кабрин В. И. Исследование и прогноз динамики стресс-трансформации в общении личности на основе метода моделирования коммуникативного мира (ММКМ) // Сибирский психологический журнал, 1999. Вып 11.
4. Кабрин В. И. Транскомуникация и личностное развитие. – Томск: Изд-во ТГУ, 1992.
5. Карнаухов Д. А. Ментальные карты преподавателей и студентов в автоматизированном образовательном процессе // Материалы шестой всероссийской научно-технической конференции «Информационные технологии в науке, проектировании и производстве». - Нижний Новгород, 2002 - С. 20-24.
6. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). - М.: «Смысл», 2001 - 392 с.

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Савченко Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, Омский государственный технический университет

Основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность.

Рыночная экономика с ее жесткой конкуренцией требует специалистов способных к творческому труду, непрерывному повышению своего профессионализма, адаптационно и профессионально мобильных, ответственных, предприимчивых. Вследствие этого происходят коренные изменения основ образовательной политики, нашедшие отражение в законодательстве Российской Федерации в области образования. Согласно

Закону РФ « Об образовании: содержание образования... должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации...».

В условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжающимся своим главным капиталом – своей квалификацией.

Концепция непрерывного образования реализует идею постоянного развития человеческой личности в условиях формирования информационного общества. При этом довузовское образование, занимая промежуточное положение между средней школой и вузом, призвано обеспечить преемственность допрофессиональной подготовки учащихся старших классов при переходе с одной ступени образования на другую. Кроме того, довузовская подготовка, несомненно, является базовым компонентом последующего профессионального образования.

Предпрофессиональная адаптация старшеклассников в процессе перехода от полного среднего к высшему профессиональному образованию может стать гарантом опережающей профессиональной подготовки, тем звеном в цепи непрерывного образования, которое определит идеологию формирования будущего профессионала.

Проблема адаптации человека длительное время являлась одним из направлений теоретических и прикладных исследований многих наук и является одним из подходов в комплексном изучении человека.

На довузовском этапе подготовки человека к профессиональному образованию предпрофессиональная адаптация выступает механизмом социализации и понимается как процесс субъективно опосредованного развития личности учащихся, обусловленный их индивидуальными особенностями, интересами и склонностями.

Общественные реалии потребовали от современного человека максимального развития адаптационных и ориентационных способностей, помогающих перерабатывать и усваивать нарастающие в объеме многообразные потоки информации, гибко изменять стиль общения и деятельности.

. Растерянность большей части молодежи связано с тем, что на протяжении десятилетий государство стремилось взять на себя всю ответственность за ее будущее. Отрочество и ранняя юность рассматривались не как полноценная жизнь, а как подготовка к ней, в результате чего в обществе сложился подход к молодым как к объекту односторонней социализации,

пассивному исполнителю чужой воли. Искусственно затягивался период ученичества, не в смысле времени, затраченного на получения образования, а как период полной безответственности, нахождения на второстепенных ролях в полной материальной и духовной зависимости от старших. Отдавался приоритет интересам государства над обществом, личностью, искоренялась сама идея здорового соперничества, предприимчивости. В результате чего появился феномен, получивший название «социальное иждивенчество». Рыночные отношения обострили многочисленные проблемы молодежи и вызвали необходимость оздоровления социальной жизни молодежи и ее внутреннего мира, поиска ориентиров для адаптации и самосохранения.

Профессиональное образование должно быть переориентировано на личностную направленность, на перспективную подготовку будущего специалиста, которая станет осуществляться с учетом развития производства, общественно-социальных запросов, будет гибко реагировать на интересы рынка труда, его условия и потребности. Такая переориентация могла бы создать предпосылки для социальной устойчивости молодого специалиста и его социальной защищенности в условиях рыночных отношений.

В этой связи актуализируется проблема глубокого изучения закономерностей становления личности профессионала, а также условий, детерминирующих данный процесс.

Адаптация индивида означает включение и активизацию приспособительных механизмов к новым возникшим условиям. В течение всей жизни человек переживает периоды процесса адаптации, сохраняя свою самобытность, ментальность, традиции и нравственные ценности, определяя свою способность к самореализации в профессии.

Адаптация – это, с одной стороны временный период жизнедеятельности учащихся, а с другой, - процесс активного преобразования самого себя в соответствии с требованием учебного заведения (школы) и социальным заказом общества на выпускника, отличающегося высоким уровнем образованности и социальной зрелости.

Профессиональную адаптацию обычно связывают с начальным этапом профессионально-трудовой деятельности человека. Однако фактически она начинается еще во время обучения профессии и ее выбора в общеобразовательной школе (профессионального и допрофессионального образования), когда не только усваиваются знания, навыки, прави-

ла, нормы поведения, но складывается характерный для данной профессии образ жизни.

Профессиональная и предпрофессиональная адаптация, является этапами целостного процесса профессионализации человека, без которых невозможны последующие: самоактуализация человека в профессии; свободное владение профессией в форме мастерства, гармония с профессией.

Один из сложных периодов непрерывного процесса профессионализации - это период перехода от среднего полного к высшему профессиональному образованию. Центральным механизмом личностной зрелости старшеклассника выступает самоопределение. Это сложный многоступенчатый процесс развития человека, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социально-профессиональных отношений.

Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью такого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную независимую позицию в структуре информационных, профессиональных и эмоциональных связей с другими людьми.

Механизмом самоопределения является интеллектуальная работа по рефлексии жизненной ситуации.

Активную позицию личности в самостроительстве подчеркивал А.Н. Леонтьев. Самоопределение понимается им как глубокое индивидуальное преломление норм и ценностей окружающей действительности, следствием которого является избирательное отношение человека к миру, выбор тех деятельностей, которые личность делает своими. В самом общем виде самоопределение – становление внутренней позиции личности и устойчивого отношения к себе, людям, миру.

Самоопределяться человеку приходится во многом: в социокультурных ценностях, идеалах, мировоззренческих вопросах, собственном самосознании (общечеловеческом, гражданском, этническом, религиозном, историческом, нравственном, профессиональном, половом и т.д.), в своих отношениях к миру.

Профессиональное самоопределение можно рассматривать как основу самоутверждения человека в обществе. Выбор профессии - это не одномоментный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей учащихся. Примерно 40% молодых людей из-за незнания правил выбора

профессии, отсутствия опыта, избирают профессию несоответствующую их интересам, склонностям, внутренним убеждениям, способностям. Это влечет разочарование, психические расстройства. Лишь порядка 30% старшеклассников способны сделать осознанный выбор профессии.

Переход из одной стадии процесса профессионального становления старшеклассников в другую сопровождается определенными кризисными явлениями. На стадии формирования профессиональных намерений школьник сталкивается с противоречием между желаемым будущим и реальным настоящим, которое приобретает характер кризиса учебно-профессиональной ориентации.

Старшеклассники, продолжая обучаться 10-11 классах, часто переживают кризис в 16-17 лет, то есть перед завершением образования. Ядром кризиса становится необходимость выбора способа получения профессионального образования или профессиональной подготовки. Как правило, в этом возрасте выбирается вариант продолжения учебы, ориентированный на определенное профессиональное поле, а не на конкретную профессию. Поступив в профессиональное образовательное учреждение, выпускник сталкивается с новыми условиями, новыми требованиями и возникает конфликт между ожиданиями и притязаниями к студенту и его собственными возможностями. Ядром кризиса становится выбор новых способов поведения и деятельности молодого человека.

Но если говорить о человеке как активном творце своей жизни, то он должен максимально осознавать происходящие в нем и вокруг него процессы и сознательно этими процессами управлять, быть субъектом и объектом деятельности. Последнее касается и процесса профессиональной адаптации на разных этапах профессионализации.

Готовность рассматривать себя развивающимся во времени и находить лично значимые смыслы в выбранной конкретной профессиональной деятельности характеризует процесс профессионального самоопределения старшеклассников.

Этот выбор предполагает наличие у школьников информации о мире профессий в целом, возможностях и требованиях каждой из них, о себе, о своих способностях и интересах. В основе отношения к миру профессий лежит заимствованный опыт - сведения, полученные от родителей, знакомых, друзей, сверстников, книг, кино и т.д.

Профессиональное самоопределение можно рассматривать и как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого яв-

ляется профессиональная деятельность, представляющая собой действия индивида в социальных условиях. Выработка индивидуального стиля деятельности может обеспечить продуктивность, успешность в труде людям с различными природными особенностями.

В реальной жизни человек постоянно сталкивается с новыми условиями, поэтому он должен осмысленно выбирать адекватную линию поведения и самосовершенствования. В отличие от социализации, отражающей становление личности, обусловленное в основном влиянием со стороны общества, процесс предпрофессиональной адаптации старшеклассника отражает в большей степени субъективно опосредованное развитие личности школьника, соответствующее её индивидуальным способностям и склонностям.

При столь быстрых и значительных изменениях профессиональной среды, какие наблюдаются в последнее время, "запас адаптивности" для человека особенно важен. «Способность работника адекватно изменять свои функциональные параметры и сохранять оптимальность в различных условиях деятельности является наиболее характерным показателем профессионального здоровья, предпосылкой к обеспечению высокой профессиональной эффективности и профессионального долголетия» [1]. Процесс предпрофессиональной адаптации представляет собой процесс выработки оптимальной стратегии профессиональной жизнедеятельности, которая складывается из набора тактических приемов, способов самоконтроля, навыков общения и взаимодействия, совокупность которых обеспечивает возможность проведения в жизнь человеко-сберегающих технологий. Основой адаптации также являются свойства и качества личности, её четкая профессиональная ориентация, значимые ценности, формирующиеся и развивающиеся в процессе психологической и предпрофессиональной подготовки.

Адаптивные возможности способствуют успешной деятельности каждого учащегося, влияют на социализацию, определяют организацию процесса восприятия обучающимися социального и профессионального опыта, овладение многообразными ролями, активное включение их в существующую социальную среду (как образовательную, так и социума в целом) и производственные отношения, обеспечивают формирование готовности учащихся к решению возникающих проблем.

Самоопределение это условие самореализации личности старшеклассников, осуществление возможностей развития «Я» посредством собствен-

ных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом. Самореализация продолжается всю жизнь, но в ней можно выделить ряд конкретных этапов - «пиков» индивидуальной самореализации.

Говоря о самореализации старшеклассников на этапе довузовского образования, целесообразно вести речь также о самопроектировании, самоорганизации школьников. Допрофессиональное образование должно учитывать не только кардинальные изменения в современной системе образования, но и отражать сложную и многообразную проблематику парадигмы самоорганизации.

Построение адаптивной к изменениям, функциональной и результативной системы обучения и воспитания старшеклассников требует учета основных закономерностей её развития как открытой и сложной системы.

Синергетический подход позволяет проектировать и конструировать систему предпрофессиональной подготовки как самоорганизующуюся, способную к саморазвитию, учитывающую возможности самореализации. В реальном учебном процессе у учащихся должна быть ситуация выбора из альтернатив, что несомненно способствует самореализации.

Такие свойства и качества личности, как открытость для постоянного развития, готовность к пересмотру своих взглядов и знаний, способность к позитивному восприятию и творческому осмыслению незнакомых феноменов окружающего мира составляют основу самореализации личности старшеклассников, которая в наибольшей степени может состояться, если для этого созданы оптимальные условия в образовательном пространстве школы, направленные на повышение степени адаптированности учащихся, осуществляемые через включение их в доступные формы и виды учебной и внеучебной деятельности. Успешность этого направления основывается на коллективной деятельности педагогов и учащихся.

1. Гальперин Я.Г., Жданов О.И. Технология психологической самозащиты. Стресс-Дистресс - проблема XX века. - М.: ВНИЦТНМ. ЭННОМ, 1997. -164 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: ПРИСВОЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РОЛИ ЧЕРЕЗ ИДЕНТИФИКАЦИЮ С ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ

Сиднева Софья Владимировна, аспирант, Институт Психологии им. Л.С.Выготского Российского Государственного Гуманитарного Университета, e-mail ssidneva@yandex.ru

Приход человека в психологию связывают с изначальной неприлаженностью его душевного склада к миру человеческого общения и с желанием эту дисгармонию преодолжить рациональными методами – по словам В.Н. Дружинина «путем рефлексии и самообучения, исследуя особенности психики других людей. «то что другим людям дается как бы «само собой» - навыки поведения и общения, психолог вырабатывает и приобретает».

Профессиональная идентификация, как процесс самоотождествления и отождествления себя с другими представителями профессиональной среды (реальными и идеальными) на основе устоявшейся эмоциональной связи и обеспечивающий стабилизацию профессиональной деятельности и профессионального развития. исторически рассматривается как механизм вхождения в профессию (Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К., Ефремов Г.А. и др.).

Формирование профессиональной идентичности включает в себя осознание границ собственной профессии, позволяет занять профессиональную позицию, ответить на вопрос «кто я есть как профессионал?». Несмотря на большое количество исследований, посвященных формированию профессиональной идентичности, вопрос о формировании идентичности профессионального психолога является слабо разработанным. Не ясно, когда формируется идентичность – в процессе обучения или в только в процессе профессиональной деятельности.

Профессия психолога самим содержанием обучения и содержанием деятельности с одной стороны может содействовать личностному росту, но, с другой стороны, привести к формированию профессиональных деформаций. Мы понимали профессиональную деформацию психолога как попытку переноса норм, логики, правил регулирующих профессиональную деятельность во внепрофессиональную сферу жизнедеятельности

личности. Успешная профессиональная деятельность предполагает нахождение тонкой грани между максимальным вовлечением в процесс на работе и максимальным отстранением от профессиональной роли во вне-рабочей обстановке.

Профессиональная деформация встроена в процесс обучения, борьба с профессиональной деформацией ведется непрерывно, но каждый раз на новом уровне. От успешного или неуспешного разрешения противоречия зависит с одной стороны успешность профессиональной деятельности, с другой стороны, - минимизация проявлений профессиональной деформации.

Теоретически можно предположить наличие некоего переломного момента в процессе обучения психолога, который является основой для принятия решения о последующей работе по специальности и успешной профессиональной деятельности. Мы предположили, что таким переломным моментом может быть так называемый «кризис третьего курса», традиционно объясняемый конфликтом между фантазийными ожиданиями от профессии, которые формируются до поступления в вуз и реальностью.

Идентификация с профессиональной ролью нарастает в течение 1 и 2 года обучения и к 3 курсу становится максимальной. Возможно, одним из результатов успешного прохождения кризиса третьего курса является приобретенная способность отстраняться от профессиональной роли. Интерес к обучению во многом зависит от нахождения (или не нахождения) «своей» темы, и уже на основании этого получаемая в ВУЗе информация оценивается как «интересная» или «не интересная». Как правило «своя тема» всегда носит персонифицированный характер, т.е. непосредственно ассоциируется с каким-то преподавателем. Именно преподаватель является «пусковым механизмом», именно он заинтересовывает студента той или иной темой.

Были выдвинуты следующие гипотезы

1. Идентификация с профессиональной ролью нарастает в течение 1 и 2 года обучения и к 3 курсу становится максимальной.
2. На третьем курсе происходит качественный скачок по ряду показателей
3. Можно выделить принципиальные направления развития профессионального самосознания, т.е. шкалы, по которым изменения показателей будут значимыми на каждом курсе.
4. Идентификация студента с преподавателем, оказавшим на него большое влияние будет максимальной не обязательно на том курсе где преподаватель читал курс

В исследовании приняли участие 37 студентов старших курсов ИП РГГУ (22 студента 5 курса, 15 студентов 4 курса).

Исследование состояло из двух частей. В первой части испытуемым предлагалось заполнить опросник, содержащий модифицированную методику семантического дифференциала (СД) и таблицу оценки преподавателей, также необходимо было описать наиболее важные события на каждом из курсов, свои мысли чувства, страхи и радости. При помощи модифицированной методики СД студент должен был ретроспективно оценить себя на каждом из курсов по следующим шкалам: «ориентирован на мнение окружающих – ориентирован на собственные чувства, мысли»; «с хорошим характером – с плохим характером»; «умный – глупый»; «простой – сложный»; «рефлексивный – ситуативный»; «равнодушный – эмпатичный»; «спонтанный – шаблонный»; «умеющий держать удар – хрупкий»; «дилетант – профессионал»; «счастливый – несчастливый». Во второй части исследования с испытуемыми проводилось интервью, в котором экспериментатор просил подробнее рассказать про наиболее важные события, упомянутые респондентами в опроснике.

Полученные результаты

На 1 курсе доминирует эгоцентрическая направленность мышления, стремление идентифицировать психологическую информацию лишь с собой, либо со своим прошлым опытом.

Когнитивная сфера на первом курсе может быть охарактеризована двумя понятиями: это, во-первых, «неразборчивость, хаотичность», а, во-вторых, приходящее вместе с этим ощущение «познаваемости» окружающего мира и человека. начинается хаотичное поглощение знаний («было очень интересно все»), новые знания как будто делают мир понятнее, проще. Эта мнимая простота и побуждает первокурсников давать большое количество советов и рекомендаций окружающим людям.

Мы можем сделать предположение о том, что этап «всеядности», «слияния с психологией» - это этап обязательный, этап, который нельзя миновать. Это «слияние», с одной стороны, является адекватным на данном этапе средством для разрешения внутриличностных противоречий, которые и привели в эту сферу, а с другой стороны, «слияние с психологией» является следствием высокой мотивации к обучению, психология – не тот предмет, который можно постигать отстранено, это то, чем в обязательном порядке необходимо «гореть» в начале обучения, чтобы потом «перегорев» иметь возможность снимать и одевать профессиональную маску по собственному желанию.

Принципиально, что уже на первом курсе появляются трудности в общении с окружающими людьми – уже начинают влиять стереотипы: из отчетов - «они уже воспринимали меня как психолога, а я им себя еще не считал. Приходилось выкручиваться».

На втором курсе происходит качественный скачок в развитии когнитивного компонента. Знания, большей части накапливаются по принципу интереса, поэтому когнитивный компонент отличается некоторой эклектичностью и, следовательно, отсутствием системности. Изменение отношения к себе выражается во все более укрепляющейся привычке к самонаблюдению «я стал больше рефлексировать, отслеживать собственные мысли, мотивы, поступки».

Второй курс оценивается большинством респондентов как «самый счастливый», появляется ощущение стабильности и спокойствия («казалось, что себя в профессии нашел»). Правда, у части респондентов к концу второго курса «уже началось разочарование, что профессионализм иллюзорный, что никому это не надо».

Сфера мотивации к обучению изменяется следующим образом: большая часть студентов ко второму курсу определяется с интересующими их темами. Те студенты, которым раньше было совершенно не интересно учиться, начинают проявлять интерес к отдельным предметам, но заинтересованность эта носит внешний характер и зиждется на личном обаянии преподавателя или обстановке на занятиях. Сам факт определения темы и сужения круга интересов носит по большей части защитный характер. Это и защищает от разочарования, которое неминуемо наступит как результат стремления «объять необъятное», и структурирует отношения с другими людьми «в отношениях с другими тоже легче стало. Они знали, что я по взрослым не специализируюсь, и перестали с вопросами обращаться».

Более зыбкой становится граница между учебой и внеучебной жизнью: «я стал стараться смотреть на поведение других профессионально, то есть прикидывать, что стоит за тем то и тем то. Не все время, конечно, но иногда».

На третьем курсе начинает формироваться определенная система знаний, Проявляется тенденция к выявлению психических закономерностей. Но интерпретация носит констатирующий характер, не располагают возможностью для продуктивного решения проблемы.

Главным «новообразованием» этого периода является нахождение области собственных интересов, выделяются отдельные «любимые» пред-

меты (в данном случае уже по содержанию), в крайнем случае, область интересов начинает формироваться по апофатическому критерию (понятно, что не нравится точно). Возможна смена ранее найденной области интересов («понял, что с младенцами не получится практической работы»). Вторым серьезным новообразованием третьего курса является открытие новой и ранее незнакомой области – области психиатрических больных. Появляется «страх, что ты тоже ни от чего не застрахован, осознание хрупкости здоровья», многие респонденты отмечали, что после третьего курса наблюдение за собой стало еще более пристальным, приобрело характер «самокопания» и «постоянного поиска психопатологии в собственном поведении».

Очень важно, что именно на третьем курсе идентификация «себя» и «психологии» вероятно, достигает максимума. Отношение к себе, эмоциональная сфера полностью зависят от того, на каком этапе находятся поиски «своей» темы»

Если «своя тема» не найдена (из отчетов) - «волевая сфера отказала напрочь», «все казалось ужасно, в голове у меня была каша, Самооценка тоже неустойчивая стала. Впервые появились намерения сменить профессию, то ли на лингвиста, то ли на режиссера. Начинает нарастать разочарование в качестве образования («понял, что кроме «теории и методологии» так ничему и не научат»)

В отношениях с другими людьми также наступает перелом: «вот тут наверное впервые стало хотеться что-то донести до других и понимание вместе с тем, что это не будет понято и что язык у нас действительно птичий, и что для других инсайт или гештальт – это совсем не смешно, а оральная стадия - пошло».

На четвертом курсе когнитивный компонент растет, опережая эмоциональный и поведенческий, появляется способность идентифицировать потенциальные возможности другого человека, осознание не однозначности критериев. Осознание множественности причин и вариативности следствий приводит к неуверенности при столкновении с задачей.

Ненайденная или потерянная на третьем курсе «своя» тема обуславливает разочарование в психологической науке в целом: «меня раздражает непрофессионализм, а среди психологов его очень много, я увидела, как люди подтасовывают данные, что психология никому помочь не может, что можно уgroхать годы, а человек все равно ничего не поймет».

Позитивный вариант решения этого конфликта выглядит следующим образом: найденная тема определяет не только направление научных ис-

следований, и призму для психологии в целом, но и помогает определиться с дальнейшей профессиональной деятельностью: (из отчетов) «определился с родом деятельности. То есть понял, что в терапии работать не буду, а вот в исследовательских проектах стало что-то получаться».

На пятом курсе продолжается систематизация знаний, основная проблема – приложение полученных ранее знаний к практике. Большая часть респондентов отмечает, что именно на пятом курсе осознали, насколько обобщенные и систематизированные психологические знания встроились в их картину мира: «самокопание и стало моей второй натурой, я научилась представляться психологом, поняла, что ты профессионал и можешь то, чего другие не могут».

Отношения с окружающими людьми-непсихологами еще более усложняются. Если на младших курсах это была только проблема соответствия или не соответствия ожиданиям окружающих, то теперь к этому присовокупляется еще и *проблема невозможности высказаться, «непонятости», страх навредить другим людям неоправданным применением собственных знаний*: «мне трудно общаться не с коллегами, т.к. подмывает сказать все как есть и иногда не удерживаюсь, потом себя ругаю мне нужно думать о профессиональной этике, чтобы знания помогали в общении»; «окружающие говорят, что я псих, они не верят такую профессию, им кажется, что я стала сильно замороченная от этого, и наглая, и свинства стала называть комплексами».

Для того чтобы определить вектор происходящих изменений все данные самооценок студентов разных курсов были приведены к единой системе измерения (шкала из 10 единиц), затем было произведено сравнение значений по каждому курсу с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Для выявления **степени идентификации самооценки студента на данном курсе с оценкой преподавателя преподающего на том же курсе** было произведено сравнение значений по каждой шкале каждого курса с использованием t-критерия Стьюдента. Были выявлены достоверные различия между идентификацией студентом себя на том или ином курсе и преподавателя, преподающего на этом же курсе. Степень идентификации в данном случае определялась как модуль разности между оценкой студентом данного качества на определенном курсе у себя и у преподавателя, который на этом же курсе преподает.

Выводы

Гипотеза 1 о том что идентификация с профессиональной ролью нарастает в течение 1 и 2 года обучения и к 3 курсу становится максимальной подтвердилась частично: есть случаи, когда идентификация с преподавателем возникает именно на 3 курсе (шкалы «рефлексивный-ситуативный», «умный-глупый»), но чаще идентификация возрастает от 1 курса к 4, а затем снижается на 5 курсе, например, по шкале «умеющий держать удар - хрупкий», «профессионал-дилетант».

Существуют и другие варианты, например, значение по шкале «ориентация на собственное мнение» нарастает в сторону увеличения ориентации на собственное мнение, качественное изменение значений происходит между 1 и 2 курсом и между 2 и 4.

Значения по шкале «спонтанный- шаблонный» изменяются в сторону увеличения спонтанности, значимые различия существуют между 1 и 4 курсом. Значения по шкале «счастливый-несчастливый» изменяются между 2 и 3 курсом в сторону «несчастливого» полюса, что свидетельствует о субъективном переживании кризиса. По мере перехода с курса на курс будущий психолог становится более ориентированным на свои чувства, умным, рефлексивным, эмпатичным (но только на 5 курсе), умеющим держать удар и несчастным (на 2-3 курсе). Таким образом, можно сделать следующий вывод: повышение степени идентификации с преподавателями является следствием удачного разрешения кризиса третьего курса

Гипотеза 2 о том что качественный скачок по ряду показателей имеет место именно на третьем курсе подтвердилась. По шкалам «рефлексивный - ситуативный», «хрупкий – умеющий держать удар», «профессиональный» значения по 3-4-5 курсу отличаются от значений по 1-2., т.е. качественный скачок происходит между 2 и 3 курсами. Значение по шкале «умный-глупый» также значимо различаются между 1 и 3 курсами, и затем продолжают нарастать на 4 и 5 курсах.

Гипотеза 3. Можно выделить принципиальные направления развития профессионального самосознания, т.е. шкалы, по которым изменения показателей будут значимыми на каждом курсе, например шкала «профессионал-дилетант»

Гипотеза 4. Идентификация студента с преподавателем, оказавшим на него большое влияние будет максимальной не обязательно на том курсе где преподаватель читал курс. Был выявлен феномен так называемой «отсроченной идентификации». Было выявлено, что идентификация препода-

давателями, читающими на 1-2 курсе возникает у студентов только к 3-4 курсу. Таким образом возрастает идентификация с преподавателем по шкале «**профессионализм**» на 3 курсе. На 4 курсе по сравнению с 1 курсом почти в 2 раза возрастает идентификация по шкалам «**ориентация на собственные мысли**», «**рефлексивный**», «**умение держать удар**» и «**профессионализм**». Это позволяет сделать предположение, что упомянутые преподаватели являются столь значимыми фигурами, что их образ как бы запечатлевается у студентов, и на каждом этапе своего профессионального развития студенты сравнивают себя с этими значимыми преподавателями, достигая этого уровня только к 3-4 курсам. Некоторые идентификации с преподавателями, читающими на 3 и 4 курсах, появляются у студентов только на 5 курсе, например по шкале «**эмпатичный**».

Можно сказать о том, что преподаватели 1-2 курса задают следующие линии развития: **профессионализм, ориентация на собственное мнение, умение держать удар.**

Преподаватели 3 курса задают следующие линии развития – **ум, рефлексивность, спонтанность.**

Результатом данного исследования является новое понимание кризиса третьего курса - кризис не является негативным этапом – это закономерный этап профессионализации, в результате прохождения которого, количество накопленных знаний переходит в качество. Происходит переоценка профессии и себя в ней. Студент находит свою точку отсчета в психологии, с ее помощью в дальнейшем он выстроит свою систему координат необходимую для успешного существования в профессии.

1. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб, 2004.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
3. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология: учеб. Пособие. СПб, 2003.
4. Ефремов Е.Г. Феномен профессиональной идентификации и его динамика в период профессионального обучения // Сибирский психологический журнал, 1999. – выпуск 11. – с. 114-120.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОНОМИСТА-МЕНЕДЖЕРА В УСЛОВИЯХ ВУЗА (ЭКОНОМИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Микулинская Татьяна Анатольевна, ассистент кафедры экономических теорий, Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, garpia@tut.by

Переход на новый уровень хозяйствования в конце XX века привёл к развитию новых направлений общественной жизни. Так, в быденном и научном обиходе закрепились понятия «менеджмент» и «менеджер», что объясняется развитием науки управления в нашей стране.

Для повышения эффективности экономической деятельности в Беларуси, становления теперь уже необратимых рыночных отношений требуется соответствующий аппарат управления, специально подготовленные люди-менеджеры, которые способны организовать социально-экономические структуры и рационально (научно) управлять ими.

Цивилизованный мир уже давно понял одну основополагающую истину: благосостояние современного общества в первую очередь зависит от сложных факторов его развития, к формированию которых это общество имеет самое непосредственное отношение. Речь идёт о таких факторах, как наука, образование, культура, технология. Состояние образования, национальной системы подготовки высококвалифицированных кадров имеет при этом первостепенное значение. И наука, и культура, и технология, не говоря уже о производстве, являются производственными функциями по отношению к образованию. Не будет образованных людей, высококвалифицированных специалистов – не будет ни науки, ни культуры, ни промышленности.

Однако современное общество в развитии систем образования и подготовки высококвалифицированных кадров столкнулось с целым рядом новых проблем как международного, так и национального уровня.

Традиционно учебные программы подготовки высококвалифицированных специалистов являются предметно специализированными. В таких условиях практически невозможно привить будущему специалисту те профессиональные навыки, за которые он будет востребован на рынке труда. Это подтверждается исследованиями Ассоциации менеджеров, показав-

шими, что из каждых 100 специалистов 81 считает, что его необходимые профессиональные навыки сформировались на практике, и только 7 – что были приобретены в процессе учебы.

В информационном постиндустриальном обществе в условиях значительного повышения роли образовательного комплекса систему образования следует рассматривать как единый полифункциональный комплекс, выполняющий целый ряд важнейших функций: обеспечение различных отраслей экономики квалифицированными кадрами, создание новых технологий, проведение научных исследований и т. д.

Образовательная деятельность пронизывает все современное общество и тесно связана практически с любой сферой деятельности человека, с той или иной отраслью экономики.

Реформы экономики и экономической науки находятся в тесной взаимозависимости: экономический застой не позволяет аккумулировать ресурсы, необходимые для полноценного развития высшей школы, тогда как отсутствие современной национальной системы высшего экономического образования обрекает частный и государственный секторы экономики на кадровый «голод» и отрицательно сказывается на качестве осуществления в стране экономической политики.

Ввиду того, что современное экономическое образование выступает мощным фактором и ресурсом экономического развития страны, реформирование университетских экономических программ в нашей республике должно стать объектом приложения интенсивных усилий. Важно представлять, на каких направлениях следует сосредоточить подобные усилия в будущем, чтобы наиболее эффективным образом дополнить национальные ресурсы.

Кадры с высшим образованием с квалификацией «менеджер» находятся в настоящее время на этапе максимальной востребованности. Профессионализм, профессиональная культура в целом, у любого специалиста первоначально формируются в высшем учебном заведении, но именно адекватный реальной ситуации и способствующий формированию адаптации к профессиональной деятельности образовательный процесс вуза является мало изученным.

Проблема профессиональной адаптации студентов привлекает к себе внимание различных ученых. В педагогическом аспекте данная проблема особенно актуальна в связи с усложнением социально-психологических условий профессиональной деятельности и трудоустройства, а также низ-

кой профессиональной адаптированностью выпускников профессиональных учебных заведений, приводящей в последующем к их дезадаптации в процессе профессиональной реализации (самостоятельной трудовой деятельности). Профессиональная адаптация выступает важным составным элементом системы подготовки высококвалифицированных специалистов, является регулятором связи между системой образования и практической деятельностью.

Адаптация к профессиональной деятельности менеджеров в условиях вуза представляет динамический процесс формирования эффективного сочетания профессионально значимых качеств и ценностей субъекта труда с потребностями его профессиональной деятельности.

Большинство авторов рассматривают профессиональную и учебную адаптацию как один из видов социальной адаптации. В работах ряда авторов в производственной адаптации выделяются профессиональный (включающий в себя психофизиологический компонент) и социально-психологический аспекты. При этом социально-психологический аспект играет ведущую роль, опосредуя характер протекания других аспектов адаптации [1;2;3]. В литературе по физиологии профессиональная адаптация понимается как процесс, включающий в себя прежде всего физиологические, а также личностно-психологические, поведенческие и социальные компоненты [4, с. 29]. Известный российский педагог Лагерев В. В. определяет адаптацию студентов к обучению в вузе как «интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляются к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе» [3, с. 5]. Данное определение можно отнести и к последующей адаптации в профессиональной среде. По мнению некоторых авторов, вначале (на первом и втором курсе) происходит адаптация к социальной среде вуза, а на старших курсах – к избранной профессии и специальности [5; 6]. Таким образом, профессиональная адаптация личности студента на каждом последующем этапе включает в себя в качестве основы адаптационные способности и умения, полученные на предыдущем этапе. Каждый последующий этап является развитием предыдущего с качественно новыми образованиями, причём этот этап формирования профессиональной адаптированности есть только условное дискретное образование в целостном непрерывном динамическом процессе

профессиональной адаптации личности студента, и содержит в себе возможности для решения проблем, которые невозможно решить на отдельных его этапах.

По мнению В.В. Лагерёва, содержание процесса адаптации к обучению в вузе включает ряд основных составляющих: социально-психологическую, психологическую и деятельностную [3]. Лагерёв В.В. выделяет также ряд исходных субъективных факторов, негативно влияющих на процесс адаптации и лежащих в основе типичных затруднений, испытываемых студентами начальных курсов в период обучения:

1. Недостаточный уровень фактической подготовленности по программе средней школы, пренебрежение многими знаниями из курсов школьных дисциплин вследствие неразвитости трудолюбия и любознательности, дефицита личной ответственности и учебной активности, невысокого уровня духовного и интеллектуального потенциалов.
2. Слабо выраженные навыки учебной работы, недостаточно развитое словесно-логическое (отвлеченное) мышление, неразвитость концентрации и распределения внимания, незнание эффективных мнемонических приемов, слабость волевой регуляции.
3. Привычная для условий средней школы пассивная роль, несамостоятельность в овладении избранной специальностью.
4. Невысокий уровень культуры, нравственной и трудовой воспитанности, проявляющиеся на фоне ограниченного жизненного опыта и социальной зрелости; мировоззренческая и социальная инфантильность.
5. Недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, случайность сделанного профессионального и жизненного выбора.
6. Неуверенность в собственных силах, сомнение в возможности успешного обучения в вузе как результат осознания студентами рассмотренных выше факторов [3, с. 2-4].

Рассматривая профессиональную адаптацию личности как процесс, пользуясь понятием «профессиональная адаптированность», мы обозначаем результат этого процесса. Таким образом, профессиональная адаптированность – это результат личностных изменений в процессе согласования профессиональных намерений, качеств личности и требований конкретной профессиональной деятельности при адекватном реагировании на собственные изменения, изменения профессиональной деятельности и профессиональной среды под воздействием факторов, порождаемых при включении личности в систему непрерывного образования. Следо-

вательно, профессиональная адаптация личности студента служит психологической основой его профессиональной подготовки. Построение воспитательно-образовательного процесса профессионального учебного заведения без учёта особенностей и закономерностей этого процесса способствует снижению качества профессионального образования, получаемого студентами. Из этих посылок вытекает, что профессиональную адаптированность необходимо считать одним из показателей уровня профессиональной подготовки студентов и формировать в интегративном единстве с профессиональным обучением и воспитанием с учётом приведённых ниже закономерностей:

- 1) начало профессиональной адаптации личности приходится на школьный период, затем процесс продолжается в ходе профессиональной подготовки и заканчивается в период профессиональной реализации специалиста;
- 2) профессиональная адаптация личности – целостная многокомпонентная система, свойства которой несводимы к сумме свойств её компонентов. Вместе с тем компоненты этой системы имеют относительную самостоятельность. Их взаимодействие, при условии доминирования одного из них, может привести к различным результатам. Каждый компонент этой системы, согласно принципу иерархичности, может рассматриваться как система, содержащая свои компоненты;
- 3) профессиональная адаптация личности студента на каждом последующем этапе включает в себя в качестве основы адаптационные способности и умения, полученные на предыдущем этапе. Каждый последующий этап является развитием предыдущего с качественно новыми образованиями, причём этот этап формирования профессиональной адаптированности есть только условное дискретное образование в целостном непрерывном динамическом процессе профессиональной адаптации личности студента и содержит в себе возможности для решения проблем, которые невозможно решить на отдельных его этапах;
- 4) профессиональная адаптация студента в профессиональном учебном заведении выступает как сложный процесс, в котором проявляются многочисленные объективные и субъективные факторы, обуславливающие сложность данного процесса своим совокупным действием;
- 5) с учётом основных механизмов профессиональной адаптации личности формирование профессиональной адаптированности студен-

тов эффективно в трёх основных фазах: учебно-профессиональной деятельности, учебно-профессиональном общении и профессиональном самосознании (сбалансированности внутренней позиции индивида с её оценкой другими индивидами);

- б) профессиональной адаптации присущи следующие признаки: социальная обусловленность, полимотивационный характер адаптивной деятельности, обуславливающий диалектическое единство всех её сторон, диалектически противоречивое единство адаптационных и дезадаптационных явлений [2; 3; 7].

Сформированность психологической готовности к труду является результатом профессионального обучения, в ходе которого активно развивающаяся операциональная подструктура вызывает качественные изменения личностной подструктуры будущего профессионала. Этот уровень выражается в готовности личности к конкретной профессиональной деятельности, к вхождению в трудовой коллектив, в систему профессиональных и производственных взаимоотношений и является предпосылкой успешной профессиональной адаптации, а также в значительной степени определяет динамику профессионального самоопределения личности на данной стадии ее профессионального становления [5, с. 92 – 100].

Эффективная психическая адаптация представляет собой одну из предпосылок к успешной профессиональной деятельности. В профессиональной деятельности стрессовые ситуации могут создаваться динамичностью событий, необходимостью быстрого принятия решения, рассогласованием между индивидуальными особенностями, ритмом и характером деятельности. Факторами, способствующими возникновению эмоционального стресса в этих ситуациях, могут быть недостаточность информации, её противоречивость, чрезмерное разнообразие или монотонность, оценка работы как превышающей возможности индивидуума по объему или степени сложности, противоречивые или неопределенные требования, критические обстоятельства или риск при принятии решения [2, с. 131 – 135].

Реализация процесса психической адаптации обеспечивается, по словам Ф.Б. Березина, сложной многоуровневой функциональной системой, на разных уровнях которой регулирование осуществляется преимущественно психологическими (социально-психологическими и собственно психическими) или физиологическими механизмами. В общей системе психической адаптации им выделяется три основных уровня или подсистем

темы: собственно психический, социально-психологический и психофизиологический. При этом задачами собственно психической адаптации является поддержание психического гомеостаза и сохранение психического здоровья, социально-психологической – организация адекватного микросоциального взаимодействия, психофизиологической адаптации – оптимальное формирование психофизиологических соотношений и сохранение физического здоровья. При исследовании показателей психической адаптации поэтому предполагается комплексный подход и одновременная оценка соответственно актуального психического состояния, особенностей микросоциального взаимодействия, церебральной активности и вегетативного регулирования [1, с. 255 – 256].

По утверждению Ф.Б. Березина, эффективность адаптации нельзя оценивать независимо от затратных показателей. Он определяет психическую адаптацию как «процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранении психического и физического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [1, с. 5]. Относительно профессиональной деятельности это означает, что человек в процессе деятельности удовлетворяет свои потребности, успешно справляется со своими профессиональными обязанностями.

Процесс профессиональной адаптации требует от молодых специалистов значительного напряжения регуляторных систем организма а также затраты личностных ресурсов. Длительное пребывание в состоянии напряжения может привести к физиологическому и психическому истощению, эмоциональному перегоранию. Вопрос восстановления затраченной в процессе адаптации энергии требует отдельного рассмотрения.

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции его поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе учебной группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе, а также отвечающих характеру избранной профессии. Психологическая составляющая отражает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям про-

фессионального обучения, резкое возрастание роли функций внимания, памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей. Деятельностная составляющая отражает приспособление студентов к новым психофизиологическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, приобщение к напряженному учебному труду, преодоление своеобразного индивидуального «взрыва», противоречие для части студентов между личными интересами и необходимостью, связанное с недостаточной четкостью их социальной установки на овладение профессией [3, с. 6 – 12].

Процесс профессиональной адаптации молодых специалистов развивается нормально, если устанавливается соответствие между подсистемами следующих характеристик: комплекс требований, предъявляемых в соответствии с современным стандартом данной специальности к личности специалиста и связанных с его готовностью к профессиональной деятельности (высокий уровень профессиональных знаний, любовь к своей специальности, инициативность, самостоятельность, организованность и другие профессионально значимые качества), а также комплекс ожиданий и требований со стороны специалистов к будущему месту работы – это ожидания, связанные как с самой деятельностью (актуальность, разнообразие, сложность решаемых задач, возможности профессионального роста, актуализации творческих способностей), так и с более широкими возможностями работы: общение с коллегами, должностной рост, материальная обеспеченность, улучшение социально-бытовых условий.

Условием быстрой адаптации к условиям труда и дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации является профессиональная готовность студента. Профессиональная готовность студента помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий. Профессиональная готовность студента является результатом профессионального становления личности за период обучения [8, с. 189-190].

Адаптация к профессиональной деятельности менеджера в условиях вуза – это процесс, в ходе которого студент приобретает профессионально важные знания, навыки, качества. Условием его успешной адаптации к профессиональной деятельности в процессе обучения является положи-

тельное отношение к учебе, научно оправданная организация учебной деятельности, выполнение задач, упражнений, создание обстановки для наиболее интенсивного проявления и совершенствования профессионально важных знаний, навыков, умений, психических процессов, личных качеств [8, с. 308].

Профессиональная адаптация – это полное и успешное овладение новой профессией, то есть привыкание, приспособление к содержанию и характеру труда, его условиям и организации. Она выражается в определенном уровне овладения профессиональными знаниями и навыками, в умении, в соответствии характера личности характеру профессии. Под профессиональной адаптацией исследователи понимают достижение работником определённого уровня в овладении профессиональными умениями и навыками, формирование некоторых профессионально необходимых качеств личности, развитие устойчивого положительного отношения к избранной специальности. Социально-психологическая адаптация – это адаптация к личностной среде предприятия, его коллективу, которая выражается в благополучном вхождении в коллектив, в усвоении и принятии им норм жизни данного коллектива, в закреплении и развитии умений и навыков межличностного общения в данном коллективе, в достижении такого положения, когда он становится полноправным членом коллектива, достигает зоны эмоционального комфорта.

Профессиональная адаптация, как показывает анализ литературы, включает собственно профессиональную и социально-психологическую адаптацию.

Профессиональная адаптация реализуется в определенном уровне овладения профессиональными навыками и умениями, в формировании некоторых профессионально необходимых качеств личности, в развитии устойчивого положительного отношения работника к своей профессии.

Социально-психологическая адаптация заключается в освоении социально-психологических особенностей организации, вхождении в сложившуюся в нем систему отношений, позитивном взаимодействии с его членами. Это включение работника в систему взаимоотношений организации с его традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями.

Профессиональная адаптация играет большую роль в ситуации вхождения в организацию молодого специалиста, когда имеется в основном теоретическое представление о том, как происходит рабочий процесс. При изучении профессиональной адаптации молодых специалистов необхо-

димо придерживаться такой структуры, которая отражала бы основные, наиболее общие её аспекты примерно одного уровня значимости, была чёткой и достаточно простой. В неё входят: 1) адаптация к содержанию конкретного вида профессиональной деятельности – профессиональная адаптация; 2) адаптация к системе взаимоотношений в коллективе – социально-психологическая адаптация; 3) адаптация к комплексу различных, специфически проявляющихся факторов – собственно производственная адаптация. Выделение отдельных видов адаптации имеет элемент условности, реально же они тесно взаимосвязаны.

Адаптация молодого специалиста к профессиональной деятельности начинается при определённом опыте социальной активности, что представляет собой потенциал адаптированности. Отметим, что термин «адаптированность» отражает определённое качественное состояние личности как результат процесса адаптации, а термин «адаптация» адекватен обозначению самого процесса взаимодействия личности и среды. Профессиональная адаптация есть заключительный этап овладения профессией, критерии адаптированности являются одновременно и критериями успешности всего процесса адаптации (т.е. при дальнейшем взаимодействии личности и профессии). Так, критериями для оценки профессиональной адаптированности могут выступить: 1) отношение к выполняемой работе; 2) самооценка степени освоения специфики работы; 3) установка на продолжение работы по специальности в будущем; 4) оценка руководителем качества работы, соблюдения сроков выполнения работы, уровня сложности работы, уровня самостоятельности молодого специалиста; 5) структура деловых качеств; 6) оценка руководителем перспективности молодого специалиста; 7) наличие поощрений. Критериями для оценки уровня социально-психологической адаптированности являются: 1) удовлетворённость местом в системе взаимоотношений; 2) эмоциональное отношение к коллективу; 3) установка на продолжение работы в том же коллективе; 4) оценка руководителем успешности адаптации в коллективе молодого специалиста; 5) активность участия в коллективных мероприятиях, в общественной работе; 6) авторитет в коллективе. Процесс адаптации как система действий, имеющих адаптивную мотивацию и постепенно развёртывающихся во времени и пространстве, может привести к ликвидации временной дезадаптированности и созданию состояния адаптированной личности. Главным результатом адаптации является «авторство», т.е. особый способ трансформации новых социальных условий, с

которыми сталкивается личность, разработка способов решения своих жизненных задач.

Адаптированность к профессиональной деятельности, сформировавшаяся за время обучения в вузе дает возможность молодежи повысить свою конкурентоспособность, мобильность на рынке труда, уменьшить риск стать безработным, добиться успеха в сфере общественного производства, частного предпринимательства и услуг.

Направления оптимизации адаптационного процесса в вузе включают в себя как собственно психологические, так и педагогические аспекты. Так как показатели адаптации на этих уровнях тесно связаны между собой, то для наибольшей эффективности психической адаптации необходимы сотрудничество и координация действий соответствующих вузовских служб и подразделений.

В процессе профессионального развития молодого специалиста адаптация означает «не приспособиться и потреблять», а «найти условия и выработать средства для становления и развития личности».

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 270 с.
2. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 131 – 135.
3. Лагерев В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М., 1991. – 48 с.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. – 342 с.
5. Кудрявцев Г.В. Психологические основы профобучения. – М.: Педагогика, 1988. – 216 с.
6. Петровский А.В. К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. – № 3. – С. 26 – 38.
7. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92 – 100.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: личность, образование, профессия. – Мипск: Нар. асвета, 1996. – 399с.

ТРУД ВОЛОНТЕРОВ И НАЕМНЫХ РАБОТНИКОВ: СРАВНЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЗАПАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Кудринская Людмила Александровна, доцент, кандидат социологических наук, Омский государственный технический университет, kudr@mila.omsk.su

Добровольческий труд как феномен человеческой деятельности впервые ярко проявился сначала в США, затем в других развитых странах мира (Западная Европа, Австралия, Япония и др.). Этому широко распространенному сегодня во многих странах мира социальному явлению посвящены в западной научной литературе многочисленные исследования. В России это явление впервые встречается в конце 19 – начале 20 века с развитием товарно-денежных отношений и появлением достаточно состоятельного слоя общества. В советский период добровольческий труд формально встречается во всех сферах общества в форме субботников, тимуровской помощи и т.п., однако по существу этот труд может быть назван в тот период чаще всего добровольно-принудительным. В современной России добровольческий труд связан с деятельностью некоммерческих негосударственных организаций - НКО, которые составляют ядро так называемого Третьего сектора – основы гражданского общества. Появляются и первые российские научные исследования добровольчества. Однако они крайне малочисленны в сравнении с западными. Цель данной статьи – восполнить пробел в изучении рассматриваемого социального явления через знакомство с последними. Мы рассмотрим подходы различных западных авторов на основании данных, приведенных в статье австралийских авторов, опубликованной в западном журнале по социальной психологии /1/.

Добровольцы оказывают услуги обществу, делая это по собственному желанию, и не получают какого-либо денежного вознаграждения за эти услуги (Нобель, 1997). Большинство исследователей волонтерства (Клэри и Оренстайн, 1991; Клэри, Снайдер и Стукас, 1996; Кнаан и Голдберг-Глен, 1991; Доллинджер и Леонг, 1993; Сероу, 1991; Спитц и МакКиннон, 1993) сосредоточивались либо на добровольцах, участвующих в исследовании, либо на демографических характеристиках и мотивах добровольцев в обществе. Исследование ограничивалось концентрацией на личных

качествах людей, которые помогали другим по своей инициативе (в организациях, например). Исследователи организационного волонтерства изучают длительно продолжающееся оказание помощи в ситуациях, в которых человек не связан обязательством, но он выбирает помощь (Омото и Снайдер, 1995). Омото и Снайдер (1995) полагают, что определенные черты личности могут предрасполагать некоторых индивидов к оказанию помощи и защите в отношении других людей - сочувствующие, воспитательные и социально ответственные качества. Существует несколько доказательств наличия личностных характеристик людей, которые становятся добровольцами, чтобы помогать другим. Исследователи, использующие 16-факторную анкету индивидуальности (Кэттелл, 1993), показывают, что добровольцы характеризуются доверием и одобрением (Спитц и МакКиннон, 1993), которые отражают соответствующие личностные черты. В одном из исследований, касающемся личности и волонтерства в организационном контексте, Митчелл и Шуфф (1995) изучая больничных добровольцев, показали, что эти добровольцы были экстравертивны и проявили преобладание интуиции над разумностью, а также преобладание чувствительности над сознательностью, которые отражали сочувствующую ориентацию по отношению к другим и касались человеческих сторон ситуации.

Экстравертивные люди более вероятно могут стать добровольцами, чем интровертивные (Суда и Фотс, 1980). Последующие исследователи рассказывают о более высоком уровне экстравертивности среди добровольцев, и обнаруживают, что они более склонны к риску, чем оплачиваемые рабочие (Спитц и МакКиннон, 1993). К тому же, социальные поступки ассоциируются с низким уровнем беспокойства и депрессии (О'Коннор и Кевас, 1982). Кроме того, люди, которые помогают другим, чаще бывают эмоционально устойчивыми и у них часто бывает хорошее настроение (Гома-и-Фрайксане, 1995).

Можно критиковать подходы некоторых вышеуказанных исследователей волонтерства и личности за использование моделей личности, которые не могут измерить все стороны личностной сферы. Есть необходимость дальнейшего исследования в этой области, в пределах различных добровольческих примеров, используя более объемлющую модель личности, чтобы предоставить больше доказательств того, какие личностные черты более присущи добровольцам.

Основной задачей авторов австралийского исследования - Кэрол Эльшауг и Жака Метцер, работающих в университете Южной Австралии (Аде-

лаида) /1/, было определить, как отличаются личностные качества австралийских добровольцев и оплачиваемых работников, участвующих в похожей деятельности. Их второстепенной задачей было определить, были ли схожи индивидуальные качества добровольцев, вовлеченных в различные виды деятельности.

Ученые использовали разработанный другими исследователями Коста и МакКро Модернизированный Метод Личности НЕО (NEO-PI-R, Коста и МакКро, 1992), который был описан как лучшая модель для оценки комплексных сфер личности, так как она сосредотачивается на тех сторонах личности, которые другими моделями не измеряются. Метод выделяет 5 основных личностных сфер: нервозность, экстравертивность, откровенность, доброжелательность и сознательность, а также 6 лежащих в основе каждой сферы аспектов. Этот метод и был применен австралийскими учеными, исследование которых уникально тем, что был также осуществлен наиболее соответствующий групповой контроль неволонтеров - оплачиваемых работников, занятых в деятельности, схожей с деятельностью добровольцев. Можно предположить, что эти две группы имеют отличные мотивы при выполнении сходных задач. Второстепенной целью было рассмотрение того, различаются ли личностные качества добровольцев, занятых различной деятельностью. Такое рассмотрение может указать на то, что либо уникальный тип волонтерской личности существует, либо личностные качества варьируются в зависимости от окружающей обстановки или от вида деятельности добровольца. Кэрол Эльшауг и Жак Метцер построили гипотезу о том, что существует ряд черт, типичных для добровольца: экстравертивность (предпочтение компании других людей, активный поиск общественного стимулирования), открытость новым испытаниям, опыту (уважение многообразия, готовность пробовать себя в различной деятельности) и доброжелательность (активный интерес к благосостоянию других людей, готовность помочь нуждающимся).

Выборка. В данном опросе участвовали австралийцы, составляющие 36 добровольных поваров из организации «Еда на колесах» (16 мужчин и 20 женщин, средний возраст 64,6 года, среднее отклонение 10,4); 38 оплачиваемых поваров (шеф-повара, повара, ученики), работающие в различных отелях и кафетериях в столичном районе Аделаиды (12 мужчин и 26 женщин, средний возраст 32,3 года, среднее отклонение 8,8) и 32 добровольных пожарных из Ассоциации Добровольных пожарных бригад

Южной Австралии (26 мужчин и 6 женщин, средний возраст 44,0 года, среднее отклонение 11,8).

Материалы и процедура. Участники заполнили демографическую анкету относительно социально-экономического статуса, уровня образования, опыта работы (число лет работы за плату или добровольно в их настоящих организациях) и среднего количества часов, проведенных на работе, в неделю. Кроме того, участников из числа добровольцев просили указать, были ли они частью какой-либо правительственной инициативной программы, чтобы гарантировать, что они стали добровольцами по своему собственному желанию. Также респондентов спрашивали, участвовали ли волонтеры в оплачиваемом найме, а также – участвовали ли оплачиваемые работники в волонтерской работе. Отбор участников проходил посредством установления контакта с представителем добровольной организации или организации письменно или по телефону. С помощью руководителей в каждой области, мы получили разрешение приблизиться к добровольцам и служащим внутри их организаций. Сначала респондентам дали листы информации касательно исследования, после того, как они согласились на участие, заполнили NEO-PI-R (Коста и МакКро, 1992) и демографическую анкету.

Результаты. Три группы значительно различались по личностным аспектам экстравертивности и доброжелательности. Не обнаружено разницы между группами по таким аспектам, как нервозность, откровенность и сознательность. Оплачиваемые повара значительно проигрывают по факторам экстравертивности и доброжелательности добровольцам в той же сфере. Не обнаружено значительной разницы между двумя волонтерскими группами ни по показателям экстравертивности, ни по доброжелательности.

Три группы различаются по показателям экстравертивных сторон сердечности, ассертивности и положительных эмоций. Результаты анализа теста Фишера показали, что оплачиваемые повара были гораздо менее сердечными и испытывали меньше положительных эмоций, чем добровольные повара. К тому же, добровольные повара гораздо менее ассертивны, чем добровольные пожарные. Три аспекта доброжелательности – доверие, альтруизм, отзывчивость – также различают группы. Исследование выявило, что у группы наемных поваров показатели доверия, альтруизма и отзывчивости ниже, чем у группы добровольных поваров. Ученые не обнаружили существенных различий между двумя волонтерскими группами по какой-либо составляющей доброжелательности.

Данные результаты подтверждают гипотезу о том, что существует комплекс черт, включая экстравертивность (в частности, составляющие сердечность и положительные эмоции) и доброжелательность (в частности, доверие, альтруизм и положительные эмоции), который характеризует волонтерский характер. Кажется справедливым сделать заключение о том, что добровольцы в данном исследовании более, чем наемные служащие, были дружелюбными людьми, которые получали удовольствие от того, что привязывались к другим людям и получали много положительных эмоций. Хотя интуитивно казалось, что волонтеры и наемные служащие различаются ассертивностью, но на самом деле, когда ученые сравнили волонтеров и наемных служащих одной возрастной группы, занятых схожей деятельностью, это оказалось не так. Добровольные пожарные были более ассертивны, чем добровольные повара. Это различие может быть обусловлено сущностью деятельности пожарных, которая требует больше ассертивности, чем этого требует деятельность повара, особенно относительно качеств лидера и процесса принятия решений.

Важным заключением, исходя из данных результатов, является то, что определенные аспекты личности могут быть связаны с нарастающей частотой добровольных наймов на работу. Более веселые, более активные, энергичные, способные лучше сосредоточиться на задании волонтеры отдавали больше времени добровольной работе.

Участники с большим опытом работы в качестве добровольцев также имеют тенденцию посвящать больше времени (часы в неделю) добровольной работе. Эта тенденция означает: а) что независимо от времени волонтерство объединяется в стиль жизни, и б) что для людей, которые работают волонтерами регулярно, эта деятельность становится важной частью их повседневной жизни, и они посвящают большинство своего времени волонтерской работе. Однако, возможно также такое, что чем дольше работаешь добровольцем в организации, тем больше от тебя требуют и ожидают; следовательно, чаще чувствуешь себя обязанным помогать.

1. Elshaug, C.; Metzger, J. Personality attributes of volunteers and paid workers engages in similar occupational tasks // J. Of social psychology.- Provincetown, 2001.- Vol. 141, N 6.

СВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ ВУЗА С ЦЕННОСТЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Киреева Оксана Васильевна, Кубанский государственный университет (Краснодар), преподаватель кафедры социальной психологии и социологии управления, spsy@manag.kubsu.ru

В современной социокультурной ситуации проблемы профессионализации личности могут быть связаны со сложностями в выборе профессии и учебного заведения. Трудности могут быть обусловлены наличием разнообразных альтернатив: существованием большого числа вузов, факультетов и специальностей. В процессе выбора для старшеклассников возрастает роль социального представления об учебных заведениях. В связи с этим актуальным становится психологическое сопровождение процесса выбора вуза, а также изучение этого вопроса.

В психологии обнаруживаются разные подходы к определению сущности выбора и его детерминант. Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что в юности в определенном культурном контексте и исторической эпохе происходит формирование мировоззрения, в частности системы ценностей, которыми подрастающее поколение будет руководствоваться при принятии жизненно важных решений [Андреева, 2000; Крайг, 2002; Лишин, 2002]. Достаточно изученной оказывается проблема выбора профессии, в отличие от выбора вуза [Бичева, 2003; Ильин, 2003]. Опираясь на подход Д.А. Леонтьева, выбор будет рассматриваться как деятельность, которая регулируется личностными смыслами, а на высшем уровне - личностными ценностями, которые устойчивы в масштабе жизни субъекта как источник смыслообразования, автономны по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром [Леонтьев, 2003]. Актуальным является поиск связей между этими психическими явлениями, направляющими выбор вуза старшеклассниками, для которых эта задача является значимой и объективно предопределенной.

Необходимо провести теоретический анализ понятия «ценность», которое не имеет однозначной трактовки и используется не только в психологии, но и в других науках. В философском словаре «ценности» трактуются как «характеристики объектов и процессов мира, имеющих положительное или отрицательное значение для жизни человека» [Современ-

ная философия, 2003, С.87], здесь ценность представляет собой атрибут чего-либо. В социологических концепциях ценностные ориентации представлены как социальные ценности, передаваемые личности в процессе социализации и регулирующие поведение [Большой психологический словарь]. В культурологии с помощью понятия «ценность» «характеризуется личностный смысл для отдельного человека и социально-историческое значение для общества определенных предметов и явлений действительности» [Энциклопедический словарь по культурологии, 1997. С.426]. Следовательно, с помощью этого понятие выражается отношение человека к объективному миру. В педагогике проблема ценностей рассматривается в контексте процесса воспитания. Таким образом, ценность может трактоваться либо как атрибут, характеристика объекта, либо как сам предмет, который может удовлетворить требования человека [Ильин, 2003].

В психологических работах дается определение понятия «ценность» как то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл [Шакуров, 2003]. При этом оно отличается от понятия «ценностные ориентации», введенного в послевоенной социальной психологии. Оно обозначает «важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей» [Большой психологический словарь, 2003. С.596-597]. В психологической литературе разделение этих понятий сводится к рассмотрению ценностных ориентаций как индивидуальных форм репрезентации наиндивидуальных ценностей. Необходимо также разделять понятия «социальная ценность» и «социальная установка» [Шихирев, 2000]. В современных исследованиях этих психологических явлений процедура изучения ценностей предполагает оценку объектов, а изучение установок – выявление мнения респондента. Кроме того, Д.А. Леонтьев разделяет понятия «ценность» и «потребность» [Леонтьев, 2003]. Так, источником потребностей являются индивидуальные отношения с миром, а личностных ценностей – коллективный опыт социальной общности. Относительная значимость и побудительная сила потребностей постоянно меняется, а в личностных ценностях она неизменна. Кроме того, потребности сильно зависят от момента, в отличие от личностных ценностей. В отношении субъективной локализации потребности зафиксированы «внутри», а личностные ценности – «снаружи».

Различаются они и по характеру воздействия: потребности «толкают», а ценности – «притягивают». При этом потребности направляют на желаемое состояние, а ценности в желательном направлении. Насыщение и деактуализация в отношении потребностей временно возможны, в отличие от личностных ценностей. Различными являются и формы репрезентации: в первом случае – это связи с объективными условиями жизни, а во втором – идеал. Критерии необходимости потребностей – индивидуальные, а ценностей – социальные.

Проблема ценностей встречается в психологических работах в разных контекстах. Так, в теориях личности обнаруживается следующий взгляд на данный вопрос [Хьелл, Зиглер, 1997]. Например, З. Фрейд указывает на наличие и значимость в подструктуре личности «Сверх-Я» полученных в ходе социализации ценностей, К.Г. Юнг рассматривал возможность изменения ценностных ориентиров в переломные этапы жизни личности, Э. Фромм изучал проблему ценностей в связи с формированием характера. Г. Олпорт, основываясь на подходе Э. Шпрангера, представил ценности как черты более глубокого уровня, как существенную часть личности и выделил теоретическую, экономическую, эстетическую, социальную, политическую и религиозную ценности. В зарубежной и отечественной психологии ценности понимались как элемент мотивационной сферы, побуждающей к деятельности, рассматривается отражение личностью социальных процессов [Пископпель, 2001, Козлитина, Рюмшина, Ильин, 2003]. В других подходах представлен взгляд на ценности как на элемент когнитивной структуры личности (М. Рокич, Д.А. Леонтьев), то есть как на механизм регуляции жизнедеятельности человека. В работе Е.В. Гавриловой представлен синтетический подход к данной проблеме. По ее мнению, «ценности направляют, организуют, ориентируют поведение человека на определенные цели и в тоже время детерминируют когнитивные процессы. То есть ценности выступают как образования мотивационно-потребностной сферы и регулируют социальное поведение людей, с другой стороны, ценности выступают для индивида как некоторые оценки действительности, в частности других людей, а также самого себя» [Гаврилова, 2003. С.48]. В социальной психологии ценности изучаются в связи с социализацией, динамическими процессами в малых группах (например, в концепции А.В.Петровского), с изменением социальной ситуации [Магун, 1998, Андреева, 1999, 2000, Белинская, Тихомандрицкая, 2001, Кузуб, 2003]. Так, В.А. Ядов рассматривает ценностные ориентации личности как высший уровень диспозиций, как регулирую-

щие «поведение и деятельность личности в наиболее значимых ситуациях ее социальной активности, в которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности, к средствам удовлетворения этих целей, т.е. к обстоятельствам жизни личности, детерминированным общими социальными условиями, типом общества, системой его экономических, политических, идеологических принципов» [Андреева, 1999. С.298]. В данной концепции указывается на широкий социальный контекст. В методологических работах изучается ценностная регуляция прикладных исследований [Шихирев, 2000].

В данном исследовании целью является выявление особенностей восприятия вуза старшеклассниками и их соотнесение с ценностями. В качестве методов исследования использовались анкетирование, методики «Незавершенное предложение» и «Ценностные ориентации» М. Рокича. Выборка состояла из учащихся 11-х классов г. Краснодара и а. Вочепший.

Анализ полученных данных позволил выявить следующий список характеристик вуза, расположенных по уровню значимости для старшеклассников: 1. Престиж вуза; 2. Квалифицированный преподавательский состав; 3. Международное значение диплома; 4. Информационное обеспечение вуза; 5. Доступность поступления; 6. Чтобы в вузе учились друзья и знакомые; 7. Чтобы вуз был близко расположен к месту жительства; 8. Красивое здание вуза; 9. Наличие общежития; 10. Если в данном вузе учились родители. Обнаруженные приоритеты говорят о стремлении будущих выпускников школ приобрести определенный социальный статус через поступление в вуз, а также о понимании вуза как места профессионализации. При этом у большинства старшеклассников наблюдается отвержение опыта родителей, отказ от опоры на него.

В результате исследования были выявлены различия в значимости характеристик вуза у городских жителей и жителей сельской местности. Так, для краснодарских старшеклассников наиболее важным оказался процесс профессионализации в вузе, а для жителей сельской местности – социальный статус вуза по престижности. Следовательно, первые в большей степени ориентируются на профессию, а вторые – на приобретение принадлежности к определенной группе, на социальное представление об учебном заведении.

В данном исследовании сопоставлялась значимость характеристик вуза с ценностями старшеклассников. Методика М. Рокича позволила выявить терминальные ценности как убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, а также

инструментальные как убеждения в том, какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Данная выборка характеризуется значимостью терминальных ценностей здоровья, социальных отношений, ориентациями на стабильные, отсроченные ресурсы и отрицанием красоты природы и искусства, спокойствия в стране, творческой деятельности. Полученные данные подтверждают результаты исследований ценностей профорientированных и непрофорientированных подростков, причем для этих подгрупп не выявлено различий [Бичевая, 2003].

Несмотря на приоритет ценности «здоровье», значимость терминальных ценностей различна в подгруппах городских и сельских жителей. Затем по значимости для старшеклассников из города появляется наличие верных и хороших друзей, счастливая семейная жизнь и любовь, а для сельских жителей – уверенность в себе, материальное обеспечение и лишь затем ценности личной жизни. То есть для первых важны позитивные социальные отношения, удовлетворение потребности в принадлежности, а для вторых – личные качества и наличие финансовых ресурсов, что, возможно, обеспечит реализацию личности в разных сферах жизнедеятельности, а также определенный социальный статус. Можно сказать, что старшеклассники из города идеалистичны, а из сельской местности – прагматичны.

Анализ соотношения терминальных ценностей и значимости характеристик вуза для старшеклассников проводился путем деления выборки на подгруппы по значимости терминальных ценностей и по их сочетанию с инструментальными ценностями. Так, были выделены три подгруппы испытуемых: ориентированные на активную деятельную жизнь, на личные ценности и на межличностные отношения.

Если для старшеклассников значимой является активная, деятельная жизнь, то они также в качестве целей рассматривают материально обеспеченную жизнь, интересную работу и познание, но отвергают получение удовольствий и равенство в возможностях. В этой подгруппе в качестве инструментальных ценностей выступают образованность и ценности дела (аккуратность, трудолюбие, ответственность). Оценивая вуз, старшеклассники из этой подгруппы указывают на значимость социальных характеристик (престиж вуза и диплома), наличие квалифицированного преподавательского состава, а также близкое расположение вуза к дому, то есть через поступление в вуз они стремятся получить социальный статус и успешно пройти процесс профессионализации, для них познание в стенах вуза представляется как деятельность.

В другой подгруппе для учащихся важным оказалось достижение личных ценностей: независимости суждений и оценок, уверенности в себе с помощью самоконтроля и этических инструментальных ценностей (честности, воспитанности). Характеризуя вуз, в котором хотели бы учиться, они обращают внимание на престиж вуза, информационное обеспечение и квалифицированный преподавательский состав, доступность поступления. Следовательно, эти старшеклассники в большей степени ориентированы на собственные способности, выбирают вуз по этим признакам, чтобы подтвердить свои возможности, а за счет престижного статуса и профессионализации, саморазвития получить независимость и уверенность в себе.

В третьей подгруппе старшеклассники отдают приоритет межличностным отношениям (дружбе, любви и счастливой семейной жизни), отвергая широкий контекст социальной ситуации, так как они стремятся реализовывать свою активность именно в этой сфере. Для них значимым является материальное обеспечение, здоровье, а в качестве средств они выбирают этические ценности и независимость, что может указывать на стремление молодых людей отделиться от семьи за счет ориентации на задачи следующего возрастного этапа. Испытуемые, отнесенные к этой подгруппе, в вузе выделяют признаки профессионализации, престиж, доступность поступления и наличие друзей. Следовательно, для лиц с такими ценностными ориентациями, на первое место выходят особенности профессионального образования, возможность получения социального статуса, а также наличие дружеских и широких социальных контактов.

Таким образом, можно сказать, что ценности регулируют и направляют процесс восприятия объекта при выборе, выделяя в нем соответствующие значимые элементы, способные обеспечить достижение целей личности. Учащиеся 11-х классов стремящиеся к активной деятельной жизни ориентируются как на отдаленные цели (успешная профессиональная деятельность), так и на ближайшие цели (процесс образования в учебном заведении). Старшеклассники, ценящие межличностные отношения, в большей степени используют возможности профессионализации в вузе для обеспечения материальных ресурсов, необходимых, например, для счастливой семейной жизни. То есть их цели отсрочены и являются внешними по отношению к профессионализации, реализации личности в профессии.

Полученные данные о связи восприятия вуза с ценностями старшеклассников могут быть использованы в процессе разработки образа вуза для абитуриентов, а также в процессе обучения и воспитания в вузе.

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2000. – 288 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. - М.: Аспект Пресс, 1999. - 376 с.
3. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. – М., 2001. – 301 с.
4. Бичева Л.Ф., Буйволова О.В., Дьяченко В.А., Заварыкина Е.С., Флоровский С.Ю., Хорошун М.Э. Профессиональная ориентация как фактор социально-психологической адаптации подростков: ценностно-смысловые основания построения жизненной перспективы// Личность и бытие: Личность и социальная реальность: Материалы всероссийской научно-практической конференции/ Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – Краснодар: КубГУ, 2003. – С.115-123.
5. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
6. Гаврилова Е.В. Субъективная категоризация в межличностном познании и ценностные ориентации личности. Дис. ... канд. психол. наук (19.00.01) – Общая психология, психология личности, история психологии. – Краснодар, 2003. – 147 с.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
8. Козлитина О.Н. Коммуникативные ценности современной молодежи, обучающейся в вузе// Психология общения: социокультурный анализ: Материалы международной конференции. – Р-на/Д: Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С.164-166.
9. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2002. – 992 с.
10. Кузуб А.В. Влияние художественных фильмов на систему ценностей личности// Личность и бытие: Личность и социальная реальность: Материалы всероссийской научно-практической конференции/ Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – Краснодар: КубГУ, 2003. – С.150-154.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
12. Лишин О.В. Смысловой конструкт в личностном становлении подростков и юношей (Психологические предпосылки, механизмы развития и эффективность воздействия педагогически организованной коллективной деятельности) // Мир психологии. – 2002. - № 1 (29), январь-март. – С.83-99.

13. Магун В.С. Российские трудовые ценности: идеология и массовое сознание// Мир России. – 1998. – Том 7. – № 4. – С. 139-141.
14. Пископель А.А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам// Вопросы психологии. – 2001. - № 6. – С.103-119.
15. Психологические тесты/ Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т.1. – 312 с.
16. Рюмшина Л.И. Ценностно-смысловой подход к общению// Психология общения: социокультурный анализ: Материалы международной конференции. – Р-на/Д: Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С.276-278.
17. Современная философия: Словарь и хрестоматия. – Р-на/Д.: Феникс, 1995. – 511 с.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб., 1997. – 608 с.
19. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления// Вопросы психологии. – 2003. - №5. – С.18-33.
20. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. – М.: ИП РАН, 2000. – 448 с.
21. Энциклопедический словарь по культурологии/ Под общ. ред. А.А.Радугина. – М.: издательство «Центр», 1997. – 480 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА КАК ВАРИАНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Баженова Анжела Нурбиевна, старший преподаватель кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет, bazhen@omgru.omsk.edu

Престижность профессии психолога в современной России обусловила повышение научного интереса к вопросам профессионального становления психолога и условий, способствующих достижению успехов в его профессиональной деятельности. Одной из малоизученных проблем профессионального развития психолога является проблема взаимосвязи между компонентами его индивидуальности: индивидом, субъектом профессиональной деятельности и личностью. В научных исследованиях эта

проблема периодически возникала, но в основном рассматривался психофизиологический аспект, то есть, влияние профессиональной деятельности на организм человека, на индивида. Сегодня в центре изучения отношений человека и профессии психологический аспект: влияние профессиональной деятельности на личность и, в целом, на жизнь человека.

Поскольку человек большую часть жизни осуществляет трудовую и, в частности, профессиональную деятельность, особенности и условия этой деятельности выступают важнейшим фактором развития его личности. Проблема профессионального развития с разных точек зрения раскрыта в работах как зарубежных (Е.С.Сук, F.J.Dorn, J.L.Holland, D.A.Jepsen, J.D.Kramboitz и др) так и отечественных (Л.И.Анцыферова, А.Н.Леонтьев, А.К.Маркова, Ю.П.Поваренков, Е.С.Романова, С.Л.Рубинштейн) психологов. Особенности профессионального развития психолога представлены в работах А.Ф.Бондаренко, Е.А.Климова, Д.Н.Леонтьева, Н.С.Пряжникова, О.Н.Родиной и др. Специфика профессиональной деятельности школьного психолога и требования к нему как к профессионалу описаны в трудах М.Р.Битяновой, И.В.Дубровиной, Р.В.Овчаровой. Одним из главных вопросов выступает вопрос об изменении личности психолога в процессе профессионализации. В некоторых публикациях (В.Е.Каган, Г.А.-Миккин, Е.Михайлова) указывается на то, что для профессии психолога естественным является такое, например, изменение как эмоциональное сгорание или деформация личности. Само же явление профессиональной деформации психолога практически не изучено и не описано. Теоретически оно представлено в работах С.П.Безносова, А.К.Марковой, однако целостного представления о причинах возникновения, особенностях проявления и признаках профессиональной деформации психолога в отечественной психологической науке на сегодняшний день нет.

Так как процесс профессионального развития школьного психолога начинается с момента профессионального самоопределения, важнейшей задачей становится профилактика профессиональной деформации. Психологическое образование, в основном, направлено на формирование профессионально важных качеств, и особое внимание уделяется интеллектуальному развитию студентов. Задачи развития и сохранности личности будущих профессионалов-психологов зачастую не предусматриваются в образовательных стандартах. Поэтому изучение профессиональной деформации психолога позволит дополнить существующие программы профессионального развития студентов-психологов с целью ее профилактики.

Целью нашей работы явилось исследование профессиональной деформации школьного психолога как варианта его профессионального развития. В исследовании принимали участие 85 человек, из них 50 – студенты – психологи 4-5-х курсов факультета психологии и педагогики Омского Государственного Педагогического Университета (средний возраст – 21,7 года) и 35 человек – работающие школьные психологи (средний возраст – 32,6 года) со стажем психологической практики в среднем – 7,2 года. Включение в исследование студентов обусловлено необходимостью проверки предположения о том, что профессиональная деформация как профессиональный регресс развивается постепенно и какие-то признаки можно выявить уже на заключительном этапе профессионального обучения, тем более, что многие студенты работают по специальности. Диагностический материал был подобран так, чтобы определить особенности профессионального развития психолога на всех уровнях его индивидуальности – индивида, субъекта профессиональной деятельности и личности.

Люди, выбирающие профессию школьного психолога, по результатам нашего исследования, из благополучных полных семей, которые имели хорошие социально-экономические условия, позволяющие ребенку развиваться как физически, так и интеллектуально. Психологические особенности родителей, черты их характера могут рассматриваться как позитивный социальный фактор развития личности будущих психологов, что подтверждается достаточно высоким уровнем личностной зрелости, проявляющимся в самостоятельности при решении трудных жизненных ситуаций, в частности, преодоления возрастных социальных проблем и профессионального самоопределения. До момента осуществления профессиональной деятельности между студентами и работающими психологами по субъективным описаниям различий нет.

Для студентов – психологов характерно преобладание позитивного отношения к миру и окружающим людям, потребность в общении, формирующийся мотивационный комплекс профессиональной деятельности, представление о том, как она должна осуществляться, но отсутствие практических навыков, что вызывает переживания, но не критической силы для психологического состояния, активность и способность решать трудные проблемы, конструктивный способ преодоления ситуаций неудач и поражений. Признаков эмоционального выгорания не выявлено, однако часть студентов-психологов входит в группу риска с вероятностью профессионального выгорания уже в период адаптации к профессиональной деятельности.

В отношении к Другому работающих психологов преобладает потребность в совместной деятельности, эмоционально положительное отношение и интерес к личности. Отношение к субъектам профессиональной сферы обуславливает гибкость поведения, в не профессиональной сфере отношения строятся с учетом интересов ее субъектов. Выявлен средний уровень эмпатии. Профессиональная деятельность основана на неоптимальной мотивации, приводящей к эмоциональной нестабильности. Как следствие, есть признаки эмоционального и профессионального выгорания.

На основе проведенного анализа результатов исследования в группах студентов – психологов и работающих психологов можно выделить основные особенности профессиональной деформации практического психолога, под которой понимаются изменения в процессе профессионального развития, имеющие характер регресса и касающиеся всех уровней его индивидуальности. Итак, на уровне индивида, в соответствии с теоретическими положениями В.В.Бойко, профессиональная деформация проявляется как эмоциональное выгорание – выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального поведения, возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. По результатам исследования в группе работающих психологов выявлены случаи сформировавшихся фаз эмоционального выгорания и, соответственно, входящих в каждую фазу симптомов. Для психологов характерно осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, вследствие чего наблюдается недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями, что порождает ситуативную или личностную тревогу. Психологи неадекватно расходуют свои эмоции, а именно ограничивают эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации субъектов деятельности, что подтверждается преобладанием в группе среднего уровня эмпатии. Это недостаточно стимулирует нравственные чувства, что обуславливает попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

На уровне субъекта деятельности, обусловленная больше объективными особенностями самой деятельности, профессиональная деформация

проявляется как два варианта профессионального выгорания. Первый – характеризуется экстремально высоким субъективным значением профессиональной деятельности, большой степенью готовности к энергетическим затратам, низкой устойчивостью к фрустрации и стрессу; преобладание негативных эмоций, являющихся следствием психической перегрузки, может приводить к различного рода психосоматическим расстройствам с высоким риском коронарных заболеваний. Второй – отмечен низким субъективным значением деятельности, низкой стрессоустойчивостью, ограниченной способностью к релаксации и конструктивному решению проблем, тенденцией к отказу в трудных ситуациях; не способен к сохранению необходимой дистанции по отношению к работе, что приводит к дополнительным психическим нагрузкам, постоянной неудовлетворенности собой, снижению общей психической устойчивости организма, апатии и нежеланию выполнять профессиональные задачи.

Наконец, на уровне личности профессиональная деформация проявляется как изменение отношения к себе, профессиональному окружению, друзьям и близким. Психологи оценивают другого человека по его способности быть активным, самостоятельным и достаточно интеллектуальным, желают видеть субъектов профессиональной деятельности (коллег, клиентов) именно такими, готовы работать при оправдании своих ожиданий. В противном случае испытывают эмоционально негативное отношение. Возможно, в зависимости от индивидуально-типологических особенностей, могут быть конформными или жесткими в профессиональном окружении, зависимыми или стремящимися к полной изоляции. Возможно, это связано с мотивационным комплексом, который является не совсем оптимальным, то есть, немалое значение имеет стремление избежать неприятностей или наказаний со стороны руководства и критики со стороны коллег. Такое профессиональное поведение определяет отношение и поведение вне профессиональной среды – возможны варианты серьезных психологических конфликтов в семейной сфере на основе негативного отношения к входящим в нее людям. Учитывая, что семья является, пожалуй, самым главным в жизни человека (по крайней мере, российского), можно представить значение деформирующего воздействия профессиональной деятельности на жизнь психолога, становящегося дома просто мамой или папой, мужем или женой. Вероятно, с этим связано такое количество неблагополучных браков среди психологов.

Проведенное исследование показало необходимость дальнейшей работы над проблемой профессионального развития школьного психоло-

га, связанной с процессом подготовки психологов в вузах и затрагивающей образовательные и воспитательные технологии.

1. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности. Дисс. ... доктора психол. наук. СПб, 1997.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М, 2000.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. М, 1998.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М, 1996.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М, 1993.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГА

Анкина Екатерина Дмитриевна, ассистент кафедры социальной антропологии и психологии, Факультет гуманитарного образования, Уральский государственный технический университет, ankin@r66.ru

В данной работе внимание сосредоточится на проблемах профессионализации психолога, как социальных, так и чисто психологических. Быть психологом довольно сложная и очень ответственная задача. И, несомненно, как и любая другая профессия – профессия психолога откладывает свой отпечаток на личность человека и предъявляет специфические требования к человеку, который решил посвятить себя помощи другим.

Для начала рассмотрим те специфические качества, которыми должен обладать профессиональный психолог. В естественных науках профессиональным идеалом является умение предсказать некое явление на основе знания закона, которому оно подчиняется. Психическая же реальность, с которой имеет дело психолог, такова, что основную свою сущность выражает в непредсказуемости [Налимов В.В., 1989]. Психолог вынужден избавляться от того, чтобы мыслить в категориях верно-неверно, хорошо-плохо, правильно-неправильно, т.к. в психологии подобная дихотомия попросту не имеет места. Вместо этого он вынужден мыслить безоценочно, исходя из контекста взаимоотношений с клиентом.

Психолог должен осознавать, что понять психику другого человека невозможно иным способом, как через диалог. Это трудная для психоло-

га задача, т.к. диалог полноценный, в результате которого клиент сможет раскрыть себя, проявить свой внутренний мир, могут поддерживать лишь два человека, находящихся в равных позициях, люди которые находятся в партнерских отношениях. Но при этом психолог также должен занимать метапозицию, которая не позволит ему просто увязнуть в проблемах клиента.

Важной задачей для психолога является обладание широким кругозором, способностью понимать совершенно разные точки зрения, т.е. необходим высокий культурный уровень специалиста. Психолог должен владеть множеством различных языков: языком символов, логики, чувств. Иначе он не сможет в полной мере понимать Другого.

Без глубокого понимания себя, без навыков постоянной рефлексии психологу также будет недоступен внутренний мир другой личности. Так как в основном все проблемы людей в конечном счете сводятся к экзистенциальным, для психолога важно взять на себя смелость и научиться принимать свою конечность, смочь в полной мере брать на себя ответственность за каждый выбор. К. Ясперс писал, что «смерть есть условие, дающее возможность нам жить подлинной жизнью». И, действительно, для психолога очень важно научиться преодолевать экзистенциальные конфликты, которые порождаются смертью, свободой, изоляцией и бессмысленностью [Ялом И., 1999] .

Давно уже известно, что психотерапевты лечат не столько словами, сколько своей собственной личностью, своим примером. То же относится и к профессии психолога, где главное качество, которым должен обладать профессионал (по мнению К. Роджерса) – это аутентичность, т.е. согласованность между внутренней сущностью и внешними проявлениями личности.

Качества, необходимые для психолога – развитое воображение и творческое мышление. Благодаря таким качествам психолог может слышать значимые элементы, детали в рассказе клиента. Это также способствует новому видению проблемы, позволяет психологу выйти за рамки той парадигмы, которую предоставляет клиент, позволяет использовать новые методы, способы познания.

Мы рассмотрели лишь часть качеств, которые необходимы профессионалу, работающему в сфере психологической помощи. Теперь сосредоточим внимание на некоторых проблемах, присущих этой профессии.

В настоящее время наблюдается все большее увеличение числа людей, присоединяющихся к профессии психолога и предлагающих свои услу-

ги. Но, к сожалению, увеличение количества никак не сопряжено с качеством предлагаемых услуг. Как было показано выше, специфичные требования, предъявляемые профессией к специалисту достаточно велики, и все чаще в последнее время можно встретить такое словосочетание, как «профессиональный непрофессионализм». Такая ситуация, в свою очередь негативно влияет на образ психолога, который складывается в общественном сознании.

Следующая важная проблема, относящаяся к разряду психологических – «синдром сгорания», который является неременным спутником профессии психолога, опять же из-за больших требований, предъявляемых данной профессией. Для решения этой проблемы, целесообразнее будет использовать следующие мероприятия:

1. «Профессиональный рост», а именно: развитие у психолога таких качеств, как эмпатия, сочувствие, понимание другого человека. А также умение отделять информацию, поступающую от клиента от личной информации, то есть от собственных взглядов, чувств, проблем. Консультант посещает различные профессионально ориентированные тренинги и семинары для обретения этого навыка.

2. Изменение профессиональных, организационных и других рамок, адаптацию их к себе, к своему организму, к своей душе. Однако, эти изменения - главным образом внешние (например, изменение условий труда) и практически не касаются содержания работы.

3. Уменьшение эмоциональных затрат, связанных с консультированием. Сюда же относятся разные способы «психологической защиты», оберегающие консультанта от «вовлеченности в процесс», «контроль контрпереноса», «разделение ответственности», формализация и структурирование своей деятельности, использование «техник» и т.д.

4. Мероприятия, направленные на восполнение потерь, которые понес психолог в процессе консультирования. Сюда относятся различные способы компенсации затраченных усилий и стимулирующие мероприятия: отслеживание результата, получение благодарности от клиентов, материальное вознаграждение, получение определенного статуса среди специалистов.

1. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Изд-во «Прометей», 1989. - 288 с.

2. Трунов Д.Г. Еще раз о «синдроме сгорания»: экзистенциальный подход. // Журнал практической психологии и психоанализа. - № 4. - 2001.
3. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: «Класс», 1999.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА РАЗЛИЧНЫХ СТАДИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Ефремов Евгений Георгиевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологии труда и организационной психологии», Омский государственный технический университет, egefremov@yandex.ru

Мандрикова Елена Александровна, аспирант факультета психологии, Московский государственный университет

В условиях экономических реформ в России важнейшими задачами для профессионального образования становится разработка и реализация на практике личностно-ориентированной модели образования. Именно такая модель в большей степени рассчитана на подготовку высококвалифицированных работников, способных быстро приспосабливаться к новым условиям труда, обладающих высоким профессионализмом и конкурентоспособностью на рынке труда.

Такая личностно-ориентированная модель образования должна брать за основу социально-психологические механизмы самоопределения молодого человека. Профессиональное самоопределение - это процесс формирования личностью своего отношения к профессии и к трудовой среде. Оно выражается в осознании своих интересов, склонностей, возможностей; выборе сферы приложения сил; формировании представлений о профессиональной карьере и активной реализации своих планов. И, конечно, глубина, своевременность и адекватность профессионального самоопределения влияет на эффективность профессиональной подготовки.

Чаще всего профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, ориентированный на конечный результат, а именно, определение социально-профессиональной позиции в далеком будущем и представлений о пути к этому результату. На наш взгляд профессиональное

самоопределение может быть не только стратегического плана, но и тактического. Студент включается в процесс профессионального самоопределения уже и тогда, когда формирует представления о своем профессиональном росте и эффективных методах профессионального развития в стенах вуза.

Само профессиональное самоопределение включает в себя представления о стадиях профессионального роста, уровня профессионального развития на различных этапах, скорости достижения определенного уровня профессионализма. Следствием этого является учебно-профессиональная позиция студента, уровень учебно-профессиональной мотивации и активности студента.

Рассматривая механизмы профессионального самоопределения и, в частности, формирования представлений о профессиональном развитии, психологи выделяют особую роль самосознания личности. Образ себя, самооценка своих способностей, уровень притязаний личности и другие компоненты самосознания определяют и представления о развитии, и реальный характер, и динамику профессионального развития.

Наше исследование было сосредоточено на выявлении роли самооценки в формировании представлений о профессиональном развитии. Мы попытались проанализировать эти представления в реальной группе студентов одной специальности (психологов), но на разных стадиях профессионального обучения.

Теоретические положения исследования

Рассматривая значение понятия «представления о профессиональном развитии», мы исходили из того, что такие представления базируются на самооценочных суждениях. В этом случае мы опирались на позицию В.Ф. Сафина (Сафин В.Ф., 1986.) В исследовании самоопределения он выделяет следующие основные виды самооценки:

1. самооценка, включающая в себя стремления, намерения, жизненные цели субъекта - «**хочу**» (интенции);
2. самооценка, включающая в себя познавательные и интеллектуальные возможности (потенции)- «**могу**»;
3. самооценка, включающая в себя устойчивые физические, психофизиологические, закрепившиеся характерологические свойства субъекта - «**имею**» (поссиденции).

Эти три вида самооценки мы спроецировали на представления о профессиональном развитии. Поскольку такие представления очень легко

«ложатся» на графический образ, то мы и используем понятие «траектория развития», как выраженное представление о профессиональном росте.

Следовательно, студент может представлять свое профессиональное развитие, строя определенную траекторию по уровню профессионализма на различных стадиях:

- 1) **траектория желаемого (интенции)** - «я хочу иметь такой уровень профессионализма на заданных этапах профессионального роста». Основанием для этого являются доминирующие мотивы и ценности, модели и образцы профессионализма, уровень притязания личности;
- 2) **траектория возможного (потенции)** - «я могу достичь такого уровня профессионального развития, на различных стадиях роста, в силу своих способностей и возможностей». Основанием для этого является представления человека о том, каким потенциалом он обладает;
- 3) **траектория наличного (посиденции)** - «я объективно достигаю такого уровня профессионализма в силу различных обстоятельств». Основанием для такого построения могут являться образ себя (негативная и позитивная оценка) и представление о внутренних и внешних условиях профессионального развития. В этом случае индивид с адекватным суждением будет производить коррекцию оценки «хочу иметь» и «могу иметь» в соответствии со своим опытом взаимодействия с объективным миром.

Первый вид самооценки, в основном, играет побуждающую роль, обеспечивает субъект энергетическим напряжением; второй вид отвечает за планирование и развертывание программы, за информационное обеспечение деятельности; третий вид чаще всего отвечает за регулятивную сторону деятельности субъекта.

Из вышеизложенного следует, что выделенные виды самооценки относительно самостоятельны, но взаимосвязаны, взаимообусловлены, по отношению друг к другу могут выступать и как причина, и как следствие. В процессе самоопределения в практической деятельности, тем более в самоопределении в жизнедеятельности, они «предстают» в самосознании то одной, то другой стороной.

Кроме того, в самосознании более четко «представляется» та самооценка из трех, которая более значима в данный момент деятельности. Тесная взаимосвязь между этими тремя самооценочными образованиями обус-

ловливает то, что они кажутся «представленными» друг в друге. Например, наличное «я», включающее осознание и самооценку субъектом своих устойчивых физических, психофизиологических, характерологических качеств, может выступать как мотив, вместо образования «хочу», которое включает намерения, цели, умыслы, стремления.

Если допускать относительную самостоятельность в самооценках развития (интенции, потенции, поведенции), то мы можем выделить ряд специфических показателей, которые позволят выразить особенности индивидуального самосознания профессионального развития.

Таковыми показателями являются:

1. **Уровень профессионализма**, как условный показатель - «я хочу иметь определенный уровень», «я могу иметь определенный уровень», «я имею определенный уровень профессиональной компетентности». Если представить некоторый график, где по горизонтали будут отмечаться стадии профессионального развития, а по вертикали уровень профессионализма, то такой график может выглядеть как восходящая кривая. Уровень профессионализма, как правило, повышается с каждой стадией профессионального развития.

2. **Скорость профессионального роста** - представления о динамике профессионального развития. В графической проекции на будущее мы можем это обнаружить в угле наклона графика развития профессионализма. В числовом выражении этот показатель есть разность между удаленной точкой и первоначальной точкой профессионального развития. Мы ввели специальный символ (Д). И тогда Д1 - скорость профессионального роста в категории «хочу»; Д2 - скорость профессионального роста в категории «могу»; Д3 - скорость профессионального роста в категории «имею».

Поскольку все перечисленные выше самооценочные представления (интенции, потенции, поведенции) существуют как самостоятельные траектории, то разность между ними также может быть интерпретирована как специфический показатель.

3. **Показатель разности уровней интенции («Хочу») и потенции («Могу»).**

Этот показатель ($a = X - M$) по своему психологическому смыслу тождественен такому элементу самосознания как «уровень притязаний».

4. **Показатель разности уровней потенции («Могу») и поведенции («Имею»).**

По существу, показатель $b = M - I$ отражает те условия, которые не позволяют испытуемым сделать столько, сколько они могут. Общий смысл этого показателя - «НЕ ХОЧУ ИМЕТЬ». В это «не хочу иметь» может входить ряд субъективных (недостаток мотивации, лень, личностные особенности и т.п.) и объективных (экономическое положение, семья, объективные ограничения и т.п.) факторов.

5. Показатель разности уровней интенции («Хочу») и посиденции («Имею»).

Показатель ($c = X - I$) определяет «зону профессионального развития» личности.

6. Показатель разности абсолютного уровня и уровня интенции («Хочу»).

Показатель $d = 100 - X$ является суммой тех факторов, которые не позволяют испытуемому хотеть максимального (в данном случае хотеть быть профессионалом на все 100 %). В эти ограничивающие желания факторы могут входить социальные установки, стереотипы, иные субъективные и объективные факторы. Общий смысл этого показателя - «НЕ МОГУ ХОТЕТЬ».

В целом этот показатель может иметь двоякий смысл: 1) он может носить субъективный характер, то есть всецело зависеть от личностных особенностей; 2) он может носить объективный характер, то есть зависеть от объективных обстоятельств.

7. Отношение показателя b и d (b/d). Это степень выраженности тормозящих профессиональный рост тенденций («отрицательный потенциал»). Отношение «НЕ ХОЧУ ИМЕТЬ» к «НЕ МОГУ ХОТЕТЬ». Он отражает то, насколько личность сама мешает себе развиваться. Здесь возможны два фиксированных значения:

1. $b/d=0$, т. е. $b=0$, $M=I$.

Чем ниже «отрицательный потенциал», тем ближе отношение к 0 и тем выше «реальный» уровень профессионального развития. Уровень реальных достижений в этом случае достигает уровня возможностей и способностей. Человек работает в полную силу.

В этом случае показатель d имеет объективный смысл: существуют некоторые социальные факторы, не зависящие от человека, которые не позволяют ему хотеть иметь 100% профессионализма.

2. $b/d=1$, т. е. $M-I=100-X$. «не хочу иметь» = «не могу хотеть». Чем выше «отрицательный потенциал» (чем дальше он от нуля), тем больше

проявляется в личности или нежелание иметь столько, сколько может, или нежелание хотеть большего (тенденция довольствоваться тем, что есть).

В данном случае показатель d имеет субъективный смысл: нежелание человека хотеть большего зависит от его личностных особенностей.

Результаты исследований

Исследование проведено в декабре 1999 г. на факультете психологии ОмГУ. Диагностика профессиональных представлений проводилась на пяти курсах с участием основного состава учебных групп (не менее 80%). Общее количество выборки составило 210 человек. Рассмотрим результаты на отдельных стадиях обучения. Как основной инструмент применялся авторский вариант методики «Оценка профессионального развития». Целью данной методики является определение представлений о своем профессиональном развитии в ближайшем будущем и оценка динамики профессионального развития. Инструкция показывает процедуру диагностики:

Инструкция: «Вам предоставляется возможность выразить графически уровень Вашего профессионализма в настоящее время, на предыдущих курсах и ожидаемый уровень в будущем.

Уровень профессионализма выражается в процентах на графике (по вертикали уровень профессионализма; по горизонтали стадии профессионального обучения).

Возьмите один из цветных карандашей и отметьте точками на графике тот уровень профессионализма, который Вы **хотели бы иметь** на каждом из 5-ти курсов. Соедините точки для обозначения траектории профессионального роста «Хочу».

Возьмите другой цветной карандаш и отметьте точками на графике тот уровень профессионализма, который Вы **могли бы иметь** на каждом из 5-ти курсов. Соедините точки для обозначения траектории профессионального роста «Могу».

Возьмите третий карандаш и отметьте точками на графике тот уровень профессионализма, который реально достигим и **который вы ожидаете иметь** на каждом из 5-ти курсов. Соедините точки для обозначения траектории профессионального роста «Имею».

Анализ полученных данных позволяет зафиксировать ряд существенных особенностей профессионального самосознания студентов-первокурсников. Результаты по методике представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние показатели прогноза профессионального развития для студентов 1-го курса (100% - максимум профессионализма)

Траектории	курс			
	1-й	2-й	3-й	4
Прогноз интенций (Х)	22%	40%	55%	7
Прогноз потенций (М)	20%	36%	53%	6
Прогноз посиденций (И)	17%	30%	45%	6
Средний балл	19,6%	35,3%	51%	6

Прежде всего подчеркнем, что в представлении студентов существует однозначная тенденция роста профессиональной компетентности в течение пяти лет обучения. Этот рост представляется равномерным и последовательным от курса к курсу. За пять лет обучения в среднем студенты-первокурсники предполагают повысить свой профессионализм на 58% (показатель ДЗ в табл. 1). Это показатель реальной, с их точки зрения, скорости профессионального развития. Но этот показатель может быть большим, так как оценка возможностей и желания выше ($D_1 = 66$, $D_2 = 63$ в табл. 1).

При этом видно, что первокурсники не рассматривают исходную точку своего профессионального развития как нулевую, а предполагают, что уже на этот период имеют потенциал профессионализма равный 17%.

На наш взгляд, последний факт имеет особое значение, так как показывает наличие профессионального самосознания на этот период обучения. Теперь мы можем точно сказать, что несмотря на отсутствие реальной профессиональной деятельности, первокурсник обладает профессиональным самосознанием, которое **проявляется в факте осознания своих профессиональных способностей, потенций и перспектив.**

Итогом профессионального роста в вузе для первокурсников является уровень 75% профессиональной компетентности («Имею»). Хотя желание они выражают на 88%, а свои возможности для профессионального роста расценивают на 83%. Такое соотношение представлений является, на наш взгляд, адекватным, так как студенты оценивают реальную компетентность ниже, предполагая, что не все их возможности реализуются и не все желаемое может сбыться. Но здесь важно отметить следующую особенность: разрыв между желаемым и возможным для первокурсни-

ков составляет 3,2 (показатель «а» в табл. 2). И это меньше, чем между возможным и реально имеющимся профессиональным ростом ($b = 6,6$). То есть, находясь на 1-ом курсе, студент предполагает значительно большее в своих возможностях, чем он реализует на самом деле. А у 36% выборки отмечен даже отрицательный показатель «а», что значит оценка профессиональных возможностей (М) выше желаемого в профессиональном развитии (Х).

Но если сравнить показатель «b» первокурсников с этим показателем других курсов (табл. 2), то мы видим, что «b» здесь имеет самое низкое значение. То есть студент 1-го курса переживает больший уровень профессиональной самореализации, чем студенты других курсов. И это легко объясняется низкой осведомленностью первокурсников о профессии. То, как они представляют профессиональную деятельность психолога, и то, что они делают, для них не так уж сильно различается. Это осознание сводится к простому тезису – «Я в общем представляю, что значит быть психологом, и это у меня, в целом, получается».

Таблица 2

Показатели разницы между траекториями профессионального развития (Х, М, И) для студентов всех курсов

Показатели	К		
	1-й	2-й	
a = "Хочу"- "Могу"	3,2	5	
b="Могу"- "Имею"	6,6	7,8	
c="Хочу"- "Имею"	9,8	12,8	
d=100% - "Хочу"	44,6	45	
b/d	0,15	0,17	

Показатель «с» говорит об уровне профессиональных притязаний и профессиональной самооценки первокурсников. Здесь эта разница между желаемым (Х) и реальным (И) составила почти 10 % ($c = 9,8$), что является самым высоким по сравнению с результатами других курсов.

Показатель «отрицательного потенциала» студентов 1-го курса (b/d) равен 0,15. Этот показатель близок к нулю и, следовательно, отражает стремление выровнять желания и возможности. Этот факт говорит о том, что для первокурсников важно реализовать свои возможности, способности и довести их до уровня желаемого в своем профессиональном раз-

витии. И проявляется это стремление в большей активности в профессиональном направлении, эмоциональном подъеме, интересе к профессиональной сфере в целом.

Следует отметить и тот факт, что в ответах по этой методике больший индивидуальный разброс прогнозов проявлялся в траектории «Имею» (то есть профессиональная самооценка) и почти не проявлялось индивидуальных отклонений в категории «Хочу» и «Могу». Это еще раз подчеркивает наличие в самосознании первокурсников типичной тенденции устремленности в будущее с большим желанием профессионального развития. На наш взгляд, такая устремленность в профессиональное будущее приносит нереальность, неадекватность своих прогнозов. Этот момент отражается в том, что траектория «Имею» растет с отставанием от траекторий «Хочу» и «Могу» (58% к 66% и 63% соответственно).

То есть для построения прогнозов своего профессионального развития первокурсник опирается в большей степени на свою самооценку и желания, чем на объективные критерии условий и особенности профессии (это они еще недостаточно понимают).

Количественные параметры, для студентов 2-го курса, несколько ниже, чем для первокурсников, но сохраняется общая тенденция оценивать свой профессиональный рост как последовательную и равномерную линию. При этом начальная точка профессионального роста составляет 15% (табл. 3), а реальный итоговый уровень прогнозируется в 71% (И).

Таблица 3

Средние показатели прогноза профессионального развития для студентов 2-го курса (100% - это максимум профессионализма)

Траектории	курс			
	1-й	2-й	3-й	4
Прогноз интенций (Х)	23%	40%	57%	7
Прогноз потенциалов (М)	21%	38%	51%	6
Прогноз посидений (И)	15%	29%	41%	5
Средний балл	19,6%	35,6%	49,6%	6

Отличает эти результаты от результатов 1-го курса показатель роста профессионального развития по траектории «Могу» (Д = 55 в табл. 3), и он не просто приближается к показателю роста в траектории «Имею» (Д =

56 в табл. 3), но и становится даже ниже этого показателя. Следовательно, для студентов 2-го курса характерно представление о своих низких профессиональных возможностях. В то время как представление о скорости роста в категории X достаточно велико ($D_1 = 60$). В этом проявляется противоречие профессионального самосознания: осознается сильное желание к профессиональному росту и, одновременно осознаются слабые профессиональные возможности.

Показатели разности a , b , c , по сравнению с показателями первокурсников, также отличаются. Все они больше, чем такие же показатели первокурсников ($a = 5$; $b = 7,8$; $c = 12,8$ в табл. 2). То есть мы можем отметить в этот период увеличение разрыва между всеми траекториями «Могу», «Хочу», «Имею». Такая дифференциация говорит о том, что стремление к профессиональному развитию, уровень профессиональных притязаний сохраняется высоким, но меняются основания (критерии) для оценки своего профессионального потенциала и реальной профессиональной компетентности.

Самый высокий показатель $d = 45$ у 2-го курса, и это означает, что 2-й курс хочет иметь на 45% меньше абсолютного 100%-го профессионализма и у них самый низкий уровень профессиональных притязаний по сравнению с другим курсами. Показатель «отрицательного потенциала» активности студентов 2-го курса (b/d) равен 0,17 (табл. 2). Он так же, как у первокурсников, близок к нулю, и это означает, что траектории «Могу» и «Имею» стремятся к уравниванию в ближайшем будущем. Это может произойти за счет повышения уровня самооценки своих реальных достижений, либо понижения уровня самооценки своих возможностей и способностей (не исключена, конечно, и конвергенция траекторий). Важно отметить и то, что в результатах второкурсников мы наблюдаем теперь и «ретровзгляд», то есть оценку того, каким я был профессионально компетентным в прошлом (год назад). В этой оценке второкурсники в среднем отмечают увеличение своего профессионализма почти в два раза (показатель «Имею» на первом курсе 15%, а на втором - 29% в табл. 3).

Для студентов 3-го курса характерно то, что их оценка уровня профессионализма выше, чем у студентов 2-го курса. Это видно по средним результатам в каждой категории ($X = 61$, $M = 59$, $I = 50$ в табл. 4). При этом в их представлении предполагается, что они уже достигли 50-ти процентного уровня, то есть прошли ровно половину пути в своем профессиональном развитии.

Таблица 4

Средние показатели прогноза профессионального развития для студентов 3-го курса (100% - максимум профессионализма)

Траектории	курс			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Прогноз интенций (X)	29%	45%	61%	76%
Прогноз потенций (M)	29%	43%	59%	69%
Прогноз посиденций (И)	21%	34%	50%	54%
Средний балл	26,3 %	40,6 %	56,6 %	69,6 %

Следует отметить, что студенты 3-го курса, оглядываясь назад, видят, что они начинали с точки 21% профессионализма, а итогом обучения в вузе рассматривают уровень 74%.

Здесь же мы видим вновь схождение траекторий, примерно так, как у студентов 1-го курса. Если на 2-м курсе наблюдалась дифференциация, то теперь, на 3-м курсе, вновь соединение, что проявляется отчетливо при сопоставлении показателей роста ($D_1 = 57$, $D_2 = 56$, $D_3 = 53$ в табл. 4). Об этом же нам говорит и показатель «с» (разница между «Хочу» и «Имею»), равный здесь 10,8%, тогда как на втором курсе он имел значение 12,8% (табл. 2).

Третьекурсники, так же как и студенты 2-го курса, оценивают ниже скорость роста реального профессионализма, чем скорость роста своих желаний и потенциала. Это отставание говорит о росте адекватности профессиональной самооценки. Отметим, что средняя оценка уровня профессиональной компетентности в сознании третьекурсников для первой стадии обучения совпадают в траекториях «Хочу» и «Могу» (29% и 29% в табл. 4). Но потом обе этих линии плавно расходятся, и дальнейших совпадений и пересечений не наблюдается.

Анализируя показатели а, b, с, можно сделать вывод, что разница между желаемым и возможным ($a = 3,4$) для третьекурсников меньше в два раза, чем между возможным и реальным уровнем профессионализма ($b = 7,4$). При этом у 30% выборки данной группы студентов отмечается отрицательный показатель «а», и у 10% он равен нулю, что означает оценку профессиональных возможностей на уровне профессиональных желаний (идеала), то есть высокую оценку профессиональных задатков.

На основе этих данных можно заключить, что для студентов 3-го курса, отчасти, сохраняется тенденция низкой профессиональной самооценки. Оценивая свои реальные достижения ниже своих возможностей, способностей и профессиональных желаний, 3-й курс проявляет устойчивую заниженную профессиональную самооценку. Но при этом дается высокая оценка потенциалу своих возможностей. Все это позволяет третьекурсникам сохранять стремление к профессиональному развитию и выравниванию своего «Могу» с «Имею», что проявляется в показателе «отрицательного потенциала» активности (b/d). Для студентов 3-го курса этот показатель равен 0,18 (почти такой же, как у студентов 1-го и 2-го курсов). Рассмотрим результаты исследования на 4-м курсе.

Таблица 5

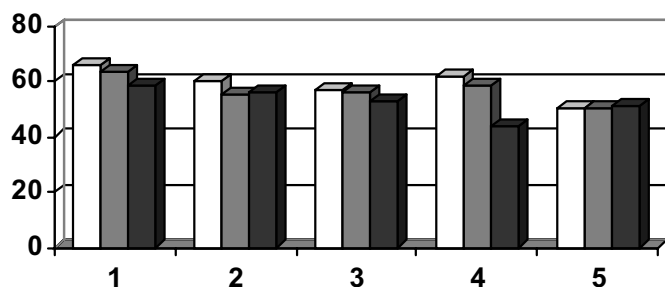
Средние показатели прогноза профессионального развития для студентов 4-го курса (100% - максимум профессионализма)

Траектория	курс		
	1-й	2-й	3-й
Прогноз интенций (X)	27%	44%	57%
Прогноз потенций (M)	27%	43%	57%
Прогноз посиденций (И)	19%	31%	43%
Средний балл	24,3%	39,3%	52,3%

Результаты исследования студентов 4-го курса по данной методике показывают, что траектория «Хочу» и «Могу» практически тождественны (табл. 5). Это может свидетельствовать, что в целом студенты на этом этапе обучения оценивают свои профессиональные возможности высоко. Но вот траектория «Имею» существенно отличается от первых двух линий. Если ориентироваться на средние показатели траекторий, то разрыв между «Имею» и «Могу» составляет 12%. Следовательно, вновь мы наблюдаем, как и у студентов 2 и 3-го курса, принятие себя как профессионала в задатке, то есть высокую оценку возможностей, но в то же время низкую оценку своей реальной профессиональной компетентности.

Эти выводы подтверждаются показателями оценки профессионального роста (Д). Для четверокурсников представление о скорости роста в траектории «Хочу» и траектории «Могу» достаточно велико (Д1 = 62 и Д2 = 58 в табл. 5). Только у первокурсников эти показатели выше. Но показатель скорости роста в траектории «Имею» ниже всех показателей у других курсов (Д3 = 44 в табл. 5).

Можно сделать предварительный вывод, что прогноз реального профессионального развития со сроком обучения становится все более адекватным, что выражается в изменении угла наклона (ДЗ) траектории развития в вузе (см. гистограмму №1).



Гистограмма 1. Сравнение скорости профессионального роста для каждого курса

Следует отметить, что вновь, хотя и не значительно, снижается, по сравнению с 3-м курсом, реальный итоговый уровень к окончанию вуза. Студенты 4-го курса определяют это в 70%, в то время как у 1-го курса это 75%, а у 3-го 74%.

Показатель «отрицательного потенциала» равен 0,3. Это самый высокий показатель по всем курсам отделения психологии. У остальных курсов этот показатель значительно ниже (1-й курс - 0,15, 2-й - 0,17, 3-й - 0,18, 5-й - 0,17), (табл. 2). Это означает, что у 4-го курса отмечается снижение активности, устремленности к повышению своего профессионализма.

Для профессионального самосознания студентов 5-го курса характерно то, что оценка уровня профессионализма (И) на последнем этапе профессионального обучения наиболее низкая из всех пяти курсов (69%). Это может быть следствием коррекции профессиональной самооценки (табл. 6). Проявление коррекции оценок мы можем также обнаружить в «ретровзгляде» пятикурсников. На первом курсе обучения они отмечали большой разрыв между «Хочу», «Могу» и «Имею». Так они отмечают выраженное желание быть психологом (33%) значительно ниже способности (23%) и еще ниже оценивают имеющуюся компетентность (18%). Но на последующих курсах эти траектории постепенно сближаются.

*Средние показатели прогноза профессионального развития
для студентов 5-го курса (100% - максимум профессионализма)*

Траектория	курс			
	1-й	2-й	3-й	4-й
Прогноз интенций (Х)	33%	49%	61%	71%
Прогноз потенций (М)	23%	41%	53%	61%
Прогноз посиденций (И)	18%	32%	46%	51%
Средний балл	25,3%	40,6%	53,3%	61,7%

При сопоставлении величины разрыва между разными этапами обучения, отчетливо просматривается в самосознании студентов тенденция видеть ускорение профессионального развития на первых курсах и уменьшение скорости на последних курсах. Так разрыв между 1 и 2-м курсом почти 15%, между 2 и 3-м почти 13%, а между 4 и 5-м только 10% (табл. 6). Такая тенденция в оценках появляется на последних курсах профессионального обучения. И нам кажется, что это есть следствие коррекции оценки себя на основе динамично изменяющихся профессиональных критериев. Заметим, что у студентов 1-го курса такой тенденции не наблюдается. Они прогнозируют рост профессионализма в равной степени от года к году.

Следует отметить, что у студентов 5-го курса показатели скорости роста практически тождественны для всех траекторий («Хочу» - 50%, «Могу» - 50% и «Имею» - 51%). Это значит, что в представлении пятикурсника отчетливо складывается мнение - за пять лет обучения пройдено только половина пути в профессиональном развитии (гистограмма 1).

Профессиональная самооценка пятикурсников низка. Об этом говорит показатель «с», который равен 15,2 (табл. 2). Это обозначено еще существенным разрывом траекторий, но следует отметить, что этот разрыв складывается за счет показателя «а» = 8,2 (самый низкий из всех курсов), и за счет показателя «b» = 7 (табл. 2). И это говорит о снижении профессиональной самооценки. Совсем другое положение у 4-го курса, хотя значение «с» здесь также велико - 14, но эта разница складывается и за счет разницы между «Могу» и «Имею» (b = 12). Этот факт говорит о снижении мотивации к профессиональному развитию.

Показатель «отрицательного потенциала» для пятикурсников равен 0,17. Можно сделать вывод, что проявляется высокий уровень активности в стремлении студентов 5-го курса повышать уровень своего профессионализма.

Подводя итог по полученным результатам, можно сделать следующие выводы:

1. Для всех курсов в профессиональном самосознании сохраняется общая тенденция представлений о последовательном и равномерном росте профессионализма в течение обучения в вузе.

2. Просматривается тенденция видеть ускорение профессионального развития на первых курсах и уменьшение скорости такого развития на последних курсах. То есть, чем дольше происходит профессиональное обучение, тем больше студенты осознают факторы (объективные и субъективные), тормозящие профессиональное развитие.

3. Для всех студентов характерно стремление к высокому уровню профессионализма (траектория «Хочу»), хотя свои профессиональные способности для этого они оценивают ниже (траектория «Могу»), а свои реальные достижения они видят еще ниже своих возможностей (траектория «Имею»).

4. На всех стадиях учебного процесса, кроме 4-го курса, просматривается выраженное стремление к повышению профессионализма, к активной учебно-профессиональной деятельности. Для студентов 4-го курса показатель «отрицательного потенциала» равен 0,3, что говорит о наличии тормозящих мотивационных тенденций.

5. По мере обучения проявляется тенденция к более адекватной оценке реального профессионального развития, что выражается в изменении угла наклона траектории развития (ДЗ) и снижении уровня реальной профессиональной компетентности на последней стадии обучения (показатель «Имею» на 5 курсе).

6. Несмотря на отсутствие реальной профессиональной деятельности, первокурсник уже обладает профессиональным самосознанием, которое проявляется в факте осознания своих профессиональных способностей, потенций и перспектив.

7. В сравнении со студентами других курсов первокурсники имеют самый высокий уровень профессиональной самореализации (показатель «b» первокурсников самый низкий). Такое состояние возникает в силу того, что они слабо осведомлены о сложности профессиональной деятельности. То, как они представляют профессиональную деятельность психолога, и то, что они делают, для них не так уж сильно различается.

8. Первокурсники имеют наиболее высокий профессиональный уровень притязаний. А при построении прогнозов своего профессионального развития они опираются, в большей степени, на свои желания и само-

оценку задатков, а не на объективные критерии условий профессионального развития.

9. Для студентов 2-го курса характерно представление о своих низких профессиональных возможностях, в то время как сохраняется сильное желание к профессиональному росту. Это приводит к переживанию противоречия в профессиональном самосознании.

10. Для студентов 3-го курса характерно то, что их оценка уровня профессионализма выше, чем у студентов 2-го курса. Но все же сохраняется тенденция к занижению профессиональной самооценки. При этом дается высокая оценка своему потенциалу возможностей. Все это позволяет третьекурсникам сохранять стремление к профессиональному развитию и выравниванию своих представлений «Могу» и «Имею».

По мнению студентов 3-го курса, они прошли уже половину пути своего профессионального развития и имеют 50% профессиональной компетентности.

11. Студенты 4-го курса в целом оценивают свои профессиональные возможности высоко, но свои реальные профессиональные достижения низко. Проявляется это в высокой профессиональной самооценке, но низком показателе профессиональной самореализации. То есть четверокурсники осознают, что реально имеют гораздо меньший профессиональный уровень, чем могли бы. Эта ситуация в профессиональном самосознании для многих студентов 4-го курса перерастает в состояние снижения учебной активности и стремления к профессиональному развитию.

12. У студентов 5-го курса показатели скорости роста практически тождественны для всех траекторий («Хочу» - 50%, «Могу» - 50% и «Имею» - 51%). Это значит, что в представлении пятикурсника отчетливо складывается мнение - за пять лет обучения пройдено только половина пути в профессиональном развитии (гистограмма 11). При этом они полагают, что на первых стадиях профессионального обучения профессиональный рост был интенсивнее, чем на последних курсах.

1. Ефремов Е.Г., Шиныбаева Е.Н. Феномен профессиональной идентификации и его динамика в период профессионального обучения // Сибирский психологический журнал. Томск, 2000. № 11.
2. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения. Канд. диссертация. Томск, 2000.
3. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск, 1986.

СЕКЦИЯ 3
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ОБУЧЕНИЮ КОНКУРЕНТА
И «ТРОЯНСКОЕ» ОБУЧЕНИЕ
ПРИ ЭКОНОМИЧЕСКОМ СОПЕРНИЧЕСТВЕ

Поддьяков Александр Николаевич (Poddiakov, Alexander N.), доктор психологических наук, профессор факультета психологии Государственного университета - Высшей школы экономики, г. Москва, alpod@gol.ru

«Способность учиться быстрее своих конкурентов является единственным надежным источником превосходства над ними».

Arie de Geus (Arie de Geus).

Это высказывание, логически и эмоционально связанное с бэконовским «Знание - сила», быстро завоевывает мир. Знания и высокая обучаемость ценятся в современном мире очень высоко - в том числе и как орудия конкуренции. Однако в любой области конкурентные преимущества могут достигаться, с одной стороны, путем усиления своего собственного потенциала (соревновательная конкуренция), а с другой - путем целенаправленного ослабления соперника, то есть путем хищнической конкуренции (Радаев, 2003).

Соответственно, понимание ключевой роли обучения может вести к двум разным стратегиям конкуренции. Соревновательная конкуренция проявляется в повышении своей собственной обученности и обучаемости, а хищническая - в ослаблении чужой (Поддьяков, 2004). Сюда входит: а) скрытое противодействие обучению другого субъекта; и б) «трояnsкое» обучение - обучение конкурента тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения. В отличие от Ари де Гиуса, делающего акцент на соревновательной конкуренции, мы обсуждаем проблему хищнической конкуренции в обучении.

Данная проблематика междисциплинарна. Она лежит на стыке конфликтологии; теории управления знаниями; экономики; теории человеческого капитала; психологии поведения экспертов, дающих рекомендации не в интересах клиента, а в своих интересах; философии и социологии образования; психологии обучения.

Г.Беккер (2003) показал важнейшую роль образования и обучения в росте человеческого капитала. С другой стороны, в теории «принципал - агент» (agency theory) показано, что агент (например, советник, консультант) может преднамеренно дезориентировать клиентов и давать им такие советы и рекомендации, которые выгодны консультанту и не выгодны клиенту (Кузьминов, 2004; Юдкевич, Подколзина, Рябинина, 2002; Jonas, Frey, 2003). На наш взгляд, применение этой теории к проблемам образования весьма актуально. Л.Л.Любимов (2003) характеризует современный рынок образовательных услуг как «рынок с тонированными стеклами», «рынок дезинформации». Е.А.Климов (1998) считает: одна из тенденций развития современной психологии в стране состоит в возрождении средневековых традиций утаивания секретов профессионального мастерства, что может угрожать воспроизводству профессиональной психологической культуры.

В течение ряда лет мы разрабатываем следующие положения. Развитие личностей, социальных групп и обществ находится под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных взаимодействий: а) поддержки; б) противодействия и подавления обучения, образования и развития (Поддьяков, 1999, 2000, 2004; Poddiakov, 2001, 2002, 2003, 2004). Обучение и развитие, связанное с противодействием, - это не отдельные исключительные случаи, а фундаментальное психологическое и образовательное явление. Удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных, чтобы сделать конкурента несостоятельным в меняющемся мире. С точки зрения экономики, построенной на знаниях, противодействие обучению конкурента и его «троянское обучение» - это закономерная работа по снижению роста данного вида человеческого капитала (или потенциала) у соперника.

Эффективное троянское обучение делает переучивание, необходимое учащемуся для того, чтобы все-таки достичь необходимого уровня компетентности, более затратным в отношении материальных, финансовых, временных, психологических ресурсов, чем это было бы без проведенно-

го троянского обучения, или даже вообще невозможным. Тем самым можно утверждать, что троянское обучение уменьшает человеческий капитал обучаемого (Поддьяков, 2004; Poddiakov, 2004).

Многочисленные реальные примеры противодействия обучению других субъектов и их троянского обучения встречаются в самых разных возрастных, социальных и профессиональных группах (Поддьяков, 1999, 2000, 2003, 2004). Экономические причины такого поведения вполне прозрачны. Опишем здесь переформулированный нами в учебных целях случай конфликта интересов из книги «On Being a Scientist: Responsible Conduct in Research»

<http://www.nap.edu/readingroom/books/obas/contents/conflicts.html>).

«Доцент Петр участвует в факультетском семинаре по проблемам молекулярной биологии. На одном из заседаний аспирантка 3-го года предваряет свой доклад благодарностью биотехнологической фирме, которую она консультирует и которая выделила грант на ее исследование. В ходе доклада Петр понимает, что работает над методом, способным существенно продвинуть работу аспирантки. Но он консультирует конкурирующую фирму. Каковы возможные варианты поведения Петра? Как он должен участвовать в обсуждении?»

Очевидно, что у Петра имеется соблазн промолчать или же, при сильной конкуренции между фирмами и выраженности у Петра макиавеллистских черт, даже дезориентировать аспирантку в обсуждении так, чтобы она как можно дольше не обнаружила эффективное решение. (О макиавеллизме как черте личности см.: Знаков, 2002).

Для ответа на вопрос о распространенности противодействия обучению конкурента и «троянского обучения» мы разработали опросник «Умышленная дидактогения» (Поддьяков, 2004). Термин «дидактогения» означает действие участника педагогического процесса, приводящее к отрицательному эффекту для обучающегося, а также и сам этот эффект (Подласый, 2000).

В опросе участвовало 455 человек: а) 32 российских преподавателя школ и вузов; б) 212 россиян - не преподавателей; в) 211 американцев - не преподавателей. Таблица 1 содержит общие результаты опроса.

*Ответы респондентов о помехах
в обучении и обучении «со злым умыслом»*
Ам – обычные американцы, *Рос* – обычные россияне,
Пр – преподаватели-россияне

Вопросы*	Процент участ. утвердителей	
	<i>Ам</i>	<i>Рос</i>
1. Вы помогли другому человеку научиться чему-то?	99.5	99
2. Вы помогли другому человеку научиться чему-то и потом жалели об этом?	72***	51 ^а
3. Если жалели, то почему?		
<i>a</i> - этот человек не научился	26	1
<i>b</i> – нанес непредумышленный ущерб	20	1
<i>в</i> – преднамеренно нанес ущерб	8	1
<i>г</i> – другие причины	36	1
4. В реальной жизни бывают случаи "обучения со злым умыслом"?	96	9
5. ... в школьной или студенческой жизни?	95	9
6. Пытался ли кто-то из недружественных побуждений вмешаться в вашу учебу?	84	4
7. Пытались ли по отношению к вам провести "обучение со злым умыслом"?	52	4
8. Проводили ли вы сами "обучение со злым умыслом"?	22	1
9. Пытались ли по отношению к вам провести "обучение со злым умыслом" в борьбе за..?	38	2
10. Проводили ли вы сами "обучение со злым умыслом" в борьбе за..?	11	1

Примечание:

* Вопросы приведены в сокращенной редакции, полную русскоязычную версию см.: Поддьяков, 2004, англоязычную - Poddiakov, 2004.

** Критерий χ^2 , двусторонний.

*** Величины процентов ответов на вопрос 2 не равны сумме процентов ответов на вопрос 3 в том же столбце, поскольку вопрос 3 допускал выбор сразу нескольких вариантов ответов.

Можно констатировать высокое сходство профилей ответов участников на большинство из представленных вопросов. Более 80% респондентов во всех подгруппах считают, что обучение со злым умыслом бывает в реальной жизни и имеет место в школах и университетах. Около половины участников считают, что их учебе мешали из недружественных побуждений, а также пытались проводить по отношению к ним обучение со злым умыслом. От 9 до 20% респондентов в разных подгруппах сами проводили такое обучение по отношению к кому-то. Полученные результаты позволяют достоверно утверждать, что, наряду с помощью и кооперацией, в практике обучения относительно широкое распространение имеют также и нечестная конкуренция, помехи чужому обучению, использование ситуаций обучения для нанесения ущерба. Количество людей, утвердительно ответивших на многие из заданных вопросов, не позволяет игнорировать эту проблему и заставляет считать ее психологически и педагогически значимой. Представления о противодействии обучению и троянском обучении могут быть частью имплицитных теорий обучения участников образовательного процесса (как «агрессоров», так и жертв).

В специальном эксперименте, проведенном под нашим руководством П.М.Вуколовой (2000), были выявлены следующие стратегии «троянского» обучения: а) предъявление больших объемов малосущественной («пустой») информации; б) отбор информации, выглядящей трудно для понимания; в) нарушения естественной логики перехода от подсказки к подсказке, «перескоки» в содержании; г) обеспечение секретности истинных целей обучающего и сохранение доверия ученика. Результаты этого, а также других наших исследований показывают, что часто декларируемое метафорическое правило обучения «давать удочку, а не рыбу» может пониматься и применяться различным образом, в зависимости от отношения человека к другому и конкуренции между ними.

Для изучения возможностей нейтрализации «троянского обучения» был проведен естественный провокационный эксперимент со взрослыми учащимися курсов повышения квалификации. Преподаватель намеренно внес скрытый дефект в изучаемую компьютерную программу по расчету промышленного оборудования. Дефект, однако, был подобран так, чтобы учащиеся, изучая рекомендованную литературу и одновременно экспериментируя с программой, могли его выявить. Лишь 4 человека из 38 занялись этим и обнаружили ошибку. Через неделю преподаватель на специальном занятии продемонстрировал дефект, обсудил проблемы противо-

действия конкурентам в изучаемой области и меры защиты от него. Занятие вызвало неподдельный интерес слушателей (Поддьяков, 2002).

Средства борьбы с «троянским» обучением: активное самостоятельное исследовательское поведение субъектов учебной деятельности; учет ими целей участников образовательного процесса; критическая и осмысленная работа учащегося с предлагаемым ему учебным содержанием (Поддьяков, 2002).

БЛАГОДАРНОСТИ

Я признателен профессору С. вон Клюге (S. von Kluge) из Университета Восточного Мичигана за редактирование англоязычной версии опросника «Умышленная дидактогения» и сбор данных на американской выборке, доценту ТГПУ С.Л.Бурягину, студенткам О.И.Гремяковой (ГУ-ВШЭ), С.В.Мамиоф и К.А.Харитоновой (НГУ Натальи Нестеровой) за помощь в сборе данных на российской выборке.

Работа поддержана исследовательским грантом ГУ-ВШЭ 2004-2005 г и грантом РОО «Открытая Россия» на стажировку в США в 2004 г.

1. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
2. Вуклова П.М. Помощь и противодействие в обучении как психолого-педагогическая проблема. Дипломная работа. М.: Ф-т психологии МГУ, 2000.
3. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. N 6. С.45-54. <http://courier.com.ru/vp/vp0602znakov.htm>.
4. Климов Е.А. О предполагаемых путях развития психологического образования в стране // Развивающаяся психология - основа гуманизации образования: Материалы 1 Всероссийской научно-методической конференции. Москва, 19-21 марта 1998 г. Т. 2. С. 8-14. М., 1998. Кузьминов Я.И. Доклад на V Международной научной конференции «Конкурентоспособность и модернизация экономики». Москва, ГУ ВШЭ. 6-8 апреля 2004 г.
5. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. М.: Ин-т психологии РАН, 2000. Электр. версия: http://www.procept.ru/biblio/lefevr_conflict_structure.htm.
6. Любимов Л.Л. Выступление перед студентами и преподавателями факультета психологии Государственного университета - Высшей школы экономики. М., 17 сентября 2003 г.

7. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. Электр. версия: <http://www.researcher.ru/methodics> .
8. Поддьяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопросы психологии. 2003. N 2. С.122-132. <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>
9. Поддьяков А.Н. Ориентировочная и дезориентирующая основы деятельности: иерархии целей обучения в конфликтующих системах // Вопросы психологии. 2002. N 5. С. 79-89.
10. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопр. психологии. 1999. N 1. С. 13-20. Электр. версия: <http://www.courier.com.ru/vp/educ.htm> .
11. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению конкурента и «тройное» обучение в экономическом поведении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. N 3. С. 65-82.
12. Подласый И.П. Педагогика. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. М.: ВЛАДОС, 2000.
13. Радаев В.В. Социология рынков: к формированию нового направления. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
14. Jonas E., Frey D. Information search and presentation in advisor-client interactions // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2003. 91 (2). pp. 154-168.
15. On Being a Scientist: Responsible Conduct in Research. Washington: National Academy Press, 1995. <http://www.nap.edu/readingroom/books/obas>.
16. Poddiakov A. N. Counteraction as a crucial factor of learning, education and development: opposition to help // Forum: Qualitative Social Research / Forum: Qualitative Social Research. (On-line Journal). 2001. Vol. 2(3). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01poddiakov-e.htm> .
17. Poddiakov A. Teaching economic thought: landscapes after battles. Commentary on the article: van Bavel R., Gaskell G. Narrative and systemic modes of economic thought // Culture & psychology. 2004(a). Vol. 10 (4). pp. 441-453.
18. Poddiakov A.N. The philosophy of education: the problem of counteraction // Journal of Russian and East European Psychology. 2003. 41(6). pp. 37-52.
19. Poddiakov A. N. The space of responsibility of cultural psychology. Review essay on the book: Benson, C. The cultural psychology of self: place,

morality and art in human worlds. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001 // Culture and psychology. 2002. 8(3). pp. 327-336.

20. Poddiakov A. «Trojan horse» teaching in economic behavior. Internet-version of the paper presented at the international conference «Cross-fertilization between economics and psychology». Drexel University, USA. 2004 (b) // Social Science Research Network. <http://ssrn.com/abstract=627432> .

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА В ЧАСТНОЙ ТОРГОВОЙ ФИРМЕ

Удалова Татьяна Юрьевна, старший преподаватель кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета, Udalova@omgpu.omsk.edu

Леденева Татьяна Николаевна, менеджер по продажам ООО «Компания «Акра», г. Омск.

На сегодняшний день ситуация развития экономики такова, что современные предприятия и организации вынуждены держать в своем штате психолога, в обязанности которого входит не только подбор персонала, но и его обучение. Организуя обучение, необходимо ответить на три вопроса: зачем, чему и как учить.

Первый вопрос может быть снят тем, чтобы подбирать уже обученный персонал. Но дело в том, что насколько бы не был опытен и профессионален специалист, он все равно должен адаптироваться к условиям данной организации. А опыт может решить лишь проблему более быстрого вхождения данного человека в новую для него среду. Каждая организация в условиях конкуренции нарабатывает свой опыт, который является коммерческой собственностью данной организации. Кроме того, реализуемая в рамках предприятия ротация кадров предполагает освоение нового опыта, в результате чего человек вынужден систематически повышать свою квалификацию, чтобы оставаться востребованным специалистом.

Так чему же обучается персонал торговой фирмы, да еще и психологом - специалистом в сфере человеческих отношений? В первую очередь –

корпоративным нормам и принципам, действующим в данной коммерческой структуре. Любая коммерческая структура – это машина, направленная на конкретный результат – получение прибыли. Персонал для нее – орудие, при помощи которого достигается цель. Чем более профессионален персонал, тем легче достигается цель. Задача психолога состоит в обучении персонала наиболее эффективному взаимодействию друг с другом, коммерческими партнерами и потребителями, неся миссию, заявленную данной фирмой.

Если рассматривать обучение всего персонала фирмы, мы (поддерживая идеи Шейнис, раскрытые в книге «Практический психолог организации») можем выделить три ступени обучения:

- Первая – обучение персонала методам саморегуляции, с помощью которых сотрудники могут эффективно снимать нервное напряжение, настраиваться на предстоящую деятельность. Данный уровень проходят все сотрудники фирмы.
- Вторая – обучение эффективному взаимодействию, т.е. приемам эффективного общения, методам убеждения, преодоления возражений, ухода от манипуляций и других неблагоприятных ситуаций. Данную ступень проходят после освоения первой те специалисты, которые по роду своей деятельности общаются с людьми.
- Третья ступень – обучение персонала приемам и способам управления и администрирования. Эта ступень разрабатывается и проводится только для специалистов, находящихся на управленческих должностях.

Какими методами осуществляется социально-психологическое обучение на каждой из ступеней?

Более привычный, традиционный метод – чтение лекций. Но с психологической точки зрения он низкоэффективный, т.к. мало людям дать информацию, гораздо важнее научить прикладным аспектам психологических знаний. А это возможно лишь при использовании активных форм обучения, к числу которых относятся тренинги, деловые и ролевые игры, дискуссии.

Вторая ступень социально-психологического обучения персонала предполагает проведение психологом ставшими уже классикой тренингов общения во всем их многообразии. Проведение переговоров, тренинги развития вербальных и невербальных компонентов общения, убеждающих стратегий. Тематика и методика проведения коммуникативных тренингов отражена в работах многих авторов. Наиболее интересный с нашей точки

зрения подход в работах Вачкова, Марасанова, Фоппеля, Большакова. Наличие большого количества литературы по данной тематике облегчает работу психолога при подготовке, организации, проведении и анализе обучающих тренингов на второй ступени.

Наиболее сложной, как в психологическом плане (работать с высоко-статусными специалистами), так и в плане методики является подбор и разработка тренингов для третьей ступени обучения. Разработки в данном плане мы встречаем значительно реже. Хорошие идеи есть у Фоппеля.

Основная сложность заключается в подборе тренингов под конкретных сформировавшихся и эффективных специалистов, имеющих свои наработки, стилевые и индивидуально-психологические особенности. Поэтому для таких людей нет универсальных тренингов. Данная категория специалистов достаточно тяжело идет на обучение. Есть и определенные сложности в подборе группы, а также определении времени проведения подобных работ (отрыв руководства от работы). Чтобы подобный тренинг был эффективен необходимо замотивировать данных людей, продемонстрировав эффективность и целесообразность изменений в их профессиональной деятельности. Здесь уместны тренинги стимулирования личностных и профессиональных изменений, креативные тренинги, лидерские и т.п.

На третьей ступени целесообразно и индивидуальное консультирование.

Таким образом, социально-психологическое обучение персонала в нашей стране является бурно развивающейся и достаточно перспективной сферой деятельности психолога в организации.

РОЛЬ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИДЕРОВ РОССИИ

Васюков Игорь Леонидович, старший преподаватель кафедры менеджмента, Череповецкий государственный университет, Вологодская область, vil1964@km.ru

В настоящее время в России происходит то, что лет двадцать – тридцать назад на Западе называли не иначе как «революция менеджеров».

Буквально во всех сферах нашей жизни, будто экономика, политика, промышленность, малый и средний бизнес, культура, образование и т.д. принципиально меняется взгляд на управление и на профессиональную прослойку людей, ее осуществляющую. Уже считается банальной истиной мнение о том, что наиболее эффективные инвестиции, которые может позволить себе то или иное предприятия или организация, это инвестиции в развитие своих руководителей. На рынке труда в России профессия менеджера, особенно имеющего опыт работы в крупных процветающих организациях, - самая престижная и оплачиваемая.

Вместе с тем, наряду с очевидной ценностью для новых российских реалий, квалифицированного менеджмента и менеджеров, для многих российских предприятий, шире – сфер экономики, политики, бизнеса, культуры, образования, становится очевидным тот факт, что самый значительный, «прорывной» вклад в развитие тех или иных организаций, отраслей экономики, сфер жизни, создают не столько люди, которые имеют соответствующий управленческий профиль, высокую квалификацию, опыт, или, как сейчас становится модным говорить, - компетенции, а люди, еще и способные взять на себя дополнительную ответственность за решение тех или иных проблем, действовать в условиях неопределенности, сформулировать новую идею решения ее, выстроить программу, увлечь этой программой людей, сформировать команду единомышленников и повести их за собой.

В данном случае мы говорим о лидерах, о лидерском потенциале нашей экономики, бизнеса, политики, культуры, образования. Можно с большой долей уверенности утверждать, что среди всех дефицитов, которые испытывает сейчас Россия, российская экономика, российский народ, наши предприятия и организации, самым большим дефицитом является дефицит именно таких людей.

В тоже время надо понимать, что сами лидеры ниоткуда не возьмутся. А нашей стране принято иногда считать, что сама жизнь народа, когда того требуют обстоятельства, способна в трудных случаях выдвинуть из своих рядов подобного рода людей. Мол, попади Россия в невыносимые обстоятельства и, вот тебе, пожалуйста, на авансцену истории выдвигаются такие люди как Минин и Пожарский, Петр I, Суворов, Жуков и т.д. и т.п. Но это все мифология, если не сказать больше – стремление избежать ответственности за настоящее, желая собственные чудовищные минусы, недостатки обратить в некие достоинства, в плюс.

Жизнь, в настоящее время, вопрос выхода на авансцену истории страны, каждого города, предприятия, организации, студенческой группы, школьного класса ставит просто – лидеров, людей способных осуществлять «прорывы», пусть даже в микроистории отдельного предприятия, надо готовить. Надо искать их, создавать им условия, учить, образовывать, предоставлять возможности для самореализации. И делать это надо, начиная со школьной и студенческой скамьи, когда формируется личность человека, его идеалы, мировоззрение, направленность, важнейшие особенности интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер.

Лидерство можно назвать высшим пилотажем в управлении, переходящим в разряд искусства. Как показывает история и практика менеджер и лидер - не одно и тоже понятие. В основе - различный характер взаимодействия с подчиненными. В зависимости от того, какой тип взаимодействия лежит между сотрудником и руководителем можно говорить о стиле лидерства, т.е. о степени влияния руководителя. За последние 100 лет сложилось три парадигмы взаимодействия с человеком: императивная, манипулятивная и диалоговая, развивающая. Человек из объекта воздействия становится субъектом, партнером по интересам. Все концепции поведенческого направления в менеджменте (особенно с 80-х годов) развернуты в сторону развивающего взаимодействия. «Проблема подготовки менеджеров – есть проблема подготовки лидеров и именно здесь необходимо искать пути развития качества управленческого образования» (Тюлю). Эту крылатую фразу можно повернуть и обратным образом. Она может звучать уже и так: «Проблема подготовки лидеров – есть проблема подготовки менеджеров».

В настоящее время школы бизнеса всего мира ведут поиск моделей эффективной подготовки менеджеров - лидеров. Проблема заключается в том, что очень трудно ввести в образовательный процесс реальный контекст профессии. И, тем более, реальных контекст профессионального лидерства, лидерства вообще. Не случайно во всем мире и у нас в стране создаются корпоративные университеты, одна из важнейших задач которых - готовить именно менеджеров-лидеров.

Хорошее управленческое образование поможет правильно принимать решения, но этого недостаточно, чтобы принять правильное решение, так говорят практики, нужно знать ситуацию, иметь определенный опыт решения управленческих задач. «Более того, - добавляют другие, - важно еще и иметь дерзость взять на себя риск решения самых трудных, самых

неопределенных проблем». Трудно, но, вероятно, можно научить менеджера «выживать» в сложных условиях, если в учебных ситуациях показывать не просто успешных менеджеров, (успешность ситуативна в условиях динамизма внешней среды), а, прежде всего, анализировать трудности, проблемы на пути этих менеджеров и способы их решения, а также способы закрепления успеха, развития бизнеса (Тюлю). К этим словам можно добавить, что настоящему менеджеру – лидеру необходимо еще и безошибочно видеть источники лидерской позиции того или иного современного преуспевающего менеджера, понимать за счет чего, каких компетентностей и компетенций он выходит в лидеры. И, естественно, критически адаптировать эти лидерские модели поведения еще обучаясь в стенах вуза.

Необходимым условием успешности преобразований и реформ в сфере образования является доказательное и прогностически состоятельное обновление ценностно-целевых приоритетов. Без этого нельзя выстроить долговременную политику развития любого образования, разработать надежные критерии его эффективности и качества, предложить работоспособные стратегические идеи и концепции. Приходится признать, что в образовательных стандартах в области менеджмента, к сожалению, целевой блок не обоснован. Он находится на уровне знаний и умений. Говорить же о стандартах в области подготовки менеджеров лидерского плана вообще пока не приходится! Поэтому для построения действительно качественного образования менеджеров-лидеров необходимо определиться с методологией обоснования ценностей и целей.

Но имеется ли такая, адекватная сегодняшнему дню, методология? На наш взгляд есть такая методологическая основа, а именно ресурсный подход, который разрабатывается вот уже в течение нескольких лет на кафедре менеджмента Череповецкого Государственного Университета.

Корни ресурсного подхода лежат в нескольких областях: прежде всего в гуманистической психологии, далее – в синергетике, как междисциплинарной области, изучающей процессы развития в условиях неустойчивой внешней среды и в ресурсной концепции стратегического управления.

Ресурсная концепция как концепция стратегического управления стала доминировать в 1990 гг. Взрыв интереса к ней в научных и деловых кругах произошел благодаря статье 1990 г. Прахалада и Хамела «Ключевая концепция корпорации». Стержневые понятия ресурсной концепции (ресурсы, компетенции, способности) вызрели на основе синтеза экономи-

ческой, организационной и управленческой наук. Интеллектуальные корни ресурсной концепции обнаруживаются в классических работах по экономической теории прибыли и конкуренции (Рикардо, Шумпетер, Пенроуз), стратегии фирм (Чандер, Эндрюс). Большое значение для вызревания ресурсной концепции как альтернативы школы позиционирования М. Портера имело развитие экономической теории организации.

По-новому трактуется в ресурсной концепции и сущность стратегического управления. Ранее его смысл виделся в оптимальной состыковке фирмы с ее специфической внешней средой, т.е. концепция стратегий была реактивной. В ресурсном подходе она стала проактивной, поскольку теперь от фирмы требовалась опережающее создание и развитие уникальных ресурсов и способностей. Содержанием успешных стратегий стало считаться не подавление любой ценой соперника в рыночной конкуренции, а создание собственных трудно копируемых другими фирмами организационных компетенций как залога лидерства в бизнесе, которые получили название ключевых. В литературе по управлению знаниями ресурсный подход приобрел синонимичное название концепции интеллектуального потенциала фирмы.

Идея Прахалада и Хамела о том, что главным активом фирмы является ее «ключевая компетенция», в дальнейшем получила развитие в концепциях «конкуренция за будущее (2002)» и «стратегии как революции (2002)». В работах Гранта, Тиса, Рамелта Колиза и Монтгомери конкретизируются такие понятия как ресурс, динамическая способность, ключевая компетенция.

Логика ресурсного подхода, исходящего из приоритета создания и поддержания уникальности ресурсов и ключевых компетенций нашла, к сожалению, отражение лишь в немногих публикациях отечественных ученых (Тамбовуев, Гурков, Большаков, Катькало, Агеев) и совершенно не нашла никакого отражения в работах наших (и не только наших) российских психологов.

Однако именно с ресурсных позиций, хотя и не всегда очевидно, рассуждают о человеке, ученые, стоящие на позициях гуманистической психологии. Концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу не что иное как взгляд на человека с позиций ресурсного подхода. Эта и другие концепции личности, взращенные в рамках гуманистической психологии ориентирует нас на то, что иерархически высшие ценности и цели образования менеджера современного, лидерского типа должны восходить к

высшим человеческим приоритетам. Только на таком смыслообразующем уровне можно оценивать его истинную эффективность.

Метацелью (т.е. надпредметной целью) в образовании менеджеров – лидеров является цель жизненной самореализации, состоящая в том, чтобы принести максимально возможную пользу самому себе, своим близким, своей фирме, обществу, в котором он живет, человеческой цивилизации. В связи с этим приоритетность ресурсного подхода в условиях нестабильности внешней среды заключается в том, что жестко определить желаемый результат (тот, который хочет иметь государство) невозможно. Нельзя ориентироваться по заданным образцам, на конечный результат (что и подтверждают все извне заданные образовательные стандарты подготовки менеджеров). По отношению к студенту как развивающейся системе их не может быть! (Учебный план, как утверждает Г.М. Тюлю, должен иметь инвариант, вариативные личностные элементы и меняться в течение 5 лет). В этой связи имеет смысл говорить об устойчивости целесообразной направленности развития. При таком подходе знания и умения не есть цель, это лишь средство для становления и развития менеджера, лидера, менеджера – лидера.

На сегодняшний день просматривается попытка выйти за рамки «зунковского» образовательного пространства, потому что реально существуют два образования. Одно, представленное в программах, подлежит обязательному усвоению и оценке, другое – «скрытое образование (В.И. Слободчиков) – является своего рода побочным продуктом образовательного процесса. К нему относят все результаты, способствующие формированию компетентного и образованного специалиста: культура, личностный опыт, качества и др.». И как это часто бывает в процессе социальных модернизаций, то, что раньше было побочным, теперь становится приоритетным (В.А. Болотов, В.В. Сериков).

Каким образом выстроить содержание профессионального образования менеджера в ВУЗе?

Анализ работ в области методологии образования (Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, Е.В. Бондаревский и др.), проведенный Г.М. Тюлю, позволяет выделить следующие этапы проектирования.

1. Обоснование высших ценностей современного и будущего образования. Иерархически высшие ценности и мета цели образования должны восходить к высшим человеческим стремлениям и смыслам. Такой целью может стать – жизненная самореализация (Б.С. Гершунский). Смысл

жизни человека состоит в том, что принести максимально возможную пользу самому себе, своим близким, обществу, в котором он живет, человеческой цивилизации...

2. Выделение в содержании образования надпредметных, образовательных областей, компетенций, идеология формирования их строится от потребителя и от личности. Так на кафедре менеджмента ЧГУ начата разработка такого подхода. Первоначально данная работа связывалась с проблемой оценки качества подготовки менеджеров. Были выделены следующие области ключевых компетенций: образовательная, личностно-индивидуальная, специальная, социально-лидерская.

Компетенции менеджера

Образовательные:

1. Работа с разными источниками информации
2. Владение не менее 1-2 иностранными языками
3. Интеллектуальные способности и интеллектуальная свобода личности
4. Сформированность учебной деятельности
5. Рефлексия интеллектуальная
6. Образованность и общая культура

Личностно-индивидуальные:

1. Жизненные ценности
2. Активность (энергия)
3. Стрессоустойчивость, влияние на сохранение и развитие своего здоровья
4. Независимость
5. Нацеленность на результат (хорошие амбиции)
6. Способность к саморазвитию
7. Уверенность в себе
8. Рефлексия личностная
9. Способность (готовность) управлять собой
10. Эмоциональная культура

Социально-лидерские:

1. Целеустремленность, воля, профессиональная направленность
2. Работа в команде
3. Диалоговый характер взаимодействия
4. Влияние на других
5. Социальная ответственность

6. Умение выступать публично
7. Видение новых целей и идей
8. Рефлексия (ценностная и коммуникативная)

Специальные (ключевые компетенции в области профессиональных знаний и умений):

1. Понимание бизнеса, способов анализа и оценки
2. Знание объектов управления
3. Менеджерские функции
4. Предприимчивость
5. Инновативность
6. Системность мышления

Каждая из областей включает в себя набор компетенций. Компетенция, в трактовке Г.М. Тюлю, рассматривается как система базовых характеристик, определяющих профессиональный успех и которые могут быть описаны в терминах поведения, т.е. компетенция технологична и диагностируема.

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетенции включают в себя: знания, способности деятельности, способности, ценности, мотивы. Каждая компетенция реализуется на индивидуально-личностном, личностно-смысловом, операционном, информационном уровнях, что дает основания для управляемого и самоуправляемого развития компетенций. Несомненно перечень ключевых компетенций нуждается в факторе «осмысления», экспертной оценке, привязке к специализации, потому что они задают основание для дальнейшего проектирования содержания образования менеджеров.

3. Ключевые компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей, т.е. на уровне образовательного стандарта. В связи с этим необходима работа по согласованию вкладов различных образовательных областей в общий набор ключевых компетенций. Несомненно, реальной организационной формой реализации модели компетенции должен стать блок специализации, так мы осмысляем сегодня, что в учебном плане не хватает психологической компоненты.

4. Конкретизация происходит и на уровне студента, что находит выражение в вариативности и возможности индивидуализации образовательного процесса. Студент на протяжении всех лет обучения должен быть включен не только в процесс оценки, но и в проектирование содержания

собственного образования, в процесс его организации и контроля и мониторинга.

Профиль ресурсов компетенций будет разным у каждого студента, т.к. разные стартовые площадки, разные возможности. Важно, чтобы и студент и преподаватель работали на положительной обратной связи, которая позволяет видеть движение, развитие психологических ресурсов студента. Более того, важнейшее значение в качестве источника формирования важнейших ключевых компетенций будущих менеджеров – лидеров, мы придаем так называемой образовательной среде.

Под образовательной средой (Ясвин, 14) в современной науке понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно – предметном содержании.

Это означает, что в подготовке менеджеров современного лидерского типа мы не можем и не должны делать ставку только на технологию, предметную сторону их подготовки, а должны рассматривать ее в максимально широком аспекте образовательной среды, к которой мы можем отнести как ближайшее социальное, предметно-пространственное, символическое окружение, так и дальнее окружение, к которому с полным правом мы можем отнести весь современный мир и всю его историю, вчерашнюю и будущую.

Вместе с тем, исследований подобного типа, в которых бы описывалась система компетенций современного менеджера – лидера, система ее формирования и образовательная среда, служащая источником формирования этих компетенций, нам встречать пока не приходилось. Теоретическое обоснование ее и внедрение в практику работы с будущими лидерами одно из решающих условий решения огромного количества принципиальных вопросов в постреформенном российском государстве.

1. Гершунский Б.С. Консультация самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. - № 2. - 2003.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной практике // Педагогика. - №10. – 2003.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. - №2. – 2003.

4. Катъкало В.С. Ресурсная концепция стратегического управления: генезис основных идей и понятий. Вестник СПбГУ. Серия «Менеджмент». 2002. - №4.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. М.: «Смысл», 2001.
6. Тюлю Г.М. Ресурсный подход в профессиональной подготовке менеджеров// Материалы Региональной Конференции «Ресурсный подход к подготовке управленческих кадров в регионе». Череповец: ЧГУ, 2004.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ СЛОВО МОДЕРАТОРА КОНФЕРЕНЦИИ

Уважаемые коллеги! Всероссийская интернет-конференция «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности» завершена. Спасибо всем, кто принял участие в этом важном и знаковом событии.

Для меня это был первый опыт проведения такого рода конференций. Мы опробовали технологии рассылки приглашений, взаимодействия с авторами и администраторами сайта auditorium.ru, обсуждения статей.

Мы ожидали, что много статей будет посвящено обучению персонала и профессиональному самосознанию. Однако результаты несколько иные.

Прислано 24 статьи из разных городов СНГ. Работа проходила по трем секциям:

1. Психологические аспекты освоения социально-экономического пространства (10 статей).
2. Социально-психологические проблемы профессионализации личности (12 статей).
3. Социально-психологические проблемы обучения персонала (3 статьи).

Полагаю, что на конференции представлен реальный срез отношения наших ученых к Интернет-конференциям, которые, возможно, воспринимаются как имеющие менее привлекательный статус для них. К сожалению, не приняли участие в нашей работе сотрудники лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН и некоторые другие ученые.

Заметно различие в качестве присланного материала. Кто читал статьи, тот сразу обратил на это внимание. Мы не стали заниматься селекцией или редакторской деятельностью. Ценность такого рода конференций, нам кажется, заключается в установлении интернет-контактов, в поиске новых имен.

Если судить по количеству «кликов», самыми посещаемыми были статьи следующих авторов:

- 1) психолога, старшего преподавателя Череповецкого госуниверситета Игоря Васюкова «Роль ресурсного подхода и образовательной среды в подготовке современных лидеров России»;
- 2) студентки-социолога Омского госуниверситета Натальи Фейсхановой и ее научного руководителя, старшего преподавателя кафедры

социологии того же вуза Олега Емельянова «Разработка типологии монетарного поведения»;

- 3) психолога, заведующего психологической лабораторией Омского государственного технического университета Юрия Мацнева «Структура экономического сознания».

Что ж, популярность народная изменчива.

Как такового обсуждения присланных докладов не получилось, за исключением статей И.В. Васюкова. Это связано, как мне кажется, с разными мотивами размещения статей и посещения конференции, широтой обсуждаемых вопросов.

Всем участникам мы разошлем электронный вариант сборника статей. Перед каждой статьей есть электронный адрес автора, поэтому вы можете начать контакты уже вне рамок конференции.

И в завершении поделюсь планами на будущее. Лаборатория экономической психологии ОмГТУ планирует проведение международной интернет-конференции по экономической психологии в конце 2005 - начале 2006 года. Кроме того, в течение 2005 года мы планируем:

- создать сайт об экономической психологии, научных центрах и ученых, работающих в данной области;
- издать методическое пособие по методам изучения отношения к деньгам,
- сделать переводы с английского языка основных работ, посвященных монетарным отношениям.

Нам будет интересно узнать ваши планы и идеи. Пишите на адрес ast2@narod.ru.

И самое главное! Я хочу поблагодарить администраторов сайта auditorium.ru. и персонально координатора Елену Бабеншеву за профессиональную работу и человеческое отношение. Такое на просторах нашей Родины, увы, все еще редкость.

С уважением,

Семенов Михаил Юрьевич,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии ОмГТУ, заведующий лабораторией экономической психологии ОмГТУ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ
И ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ**

**Материалы всероссийской Интернет-конференции,
декабрь 2004 – январь 2005 гг.**

Лицензия ЛР № 020845

Подписано в печать 23.06.05
Формат 60x84/16
Бумага офсетная
П.л. – 9,75
Способ печати – оперативный
Тираж 100

Издательско-полиграфический центр ОмГМА
644099, Омск, ул. Ленина, 12; тел. 23-05-98