II международная научная интернет-конференция

Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности. январь–май 2007 г.

Омск
Полиграфический центр КАН
2007

УДК 159.9: 331.101.3
ББК 88.52 + 65.240
П - 84

Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Материалы II международной интернет-конференции, январь – май 2007 г./отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во «Полиграфический центр КАН», 2007. 269 с.

ISBN 978-5-9931-0008-1

СОДЕРЖАНИЕ

Семенов Михаил Юрьевич
Концентрация усилий (вступительная статья)……..…6

I. Психологические аспекты освоения социально-экономического пространства

Гордиевич Татьяна Ивановна, Гордиевич Мария Зиновьевна (Омск, Россия)
Монетарное поведение населения……..…8
Гордиевич Татьяна Ивановна (Омск, Россия)
Психологические и социально-экономические детерминанты инфляционного поведения……14
Енин Виктор Викторович (Ставрополь, Россия)
Влияние образа денег на экономическое поведение в юношеском возрасте……19
Исмагилов Ралиф Галимханович (Уфа, Россия)
Игровое действие как способ освоения субъектом социального пространства……..33
Косов Александр Владиславович (Калуга, Россия)
Основная компонента экономического сознания – метафорическая…….……42
Рузанов Павел Викторович, Гордиевич Татьяна Ивановна (Омск, Россия)
Адаптивные стратегии населения в условиях роста стоимости жизни…….…….51
Рузанов Павел Викторович (Омск, Россия)
Субъектный подход к классификации трудовой адаптации……..57
Семенов Михаил Юрьевич (Омск, Россия)
Гендерные особенности экономического сознания старших школьников……..…62
Холодцева Елена Лиунгартовна (Кемерово, Россия)
Рыночная ориентация характера конкурентоспособной личности…….……85

II. Социально-психологические проблемы профессионализации личности

Асмаковец Елена Сергеевна (Омск, Россия)
Взаимосвязь эмоциональной гибкости и синдрома "эмоционального выгорания" учителя……..…92

Ефремов Евгений Георгиевич (Омск, Россия)
Особенности профессиональных притязаний студентов-психологов различных курсов……107
Захарова Людмила Николаевна (Нижний Новгород, Россия)
Неосознаваемые ценностные противоречия как барьеры организационного развития…….…….114
Казарян Мария Юрьевна (Москва, Россия)
Особенности социальных представлений о профессионализме…….....119
Капцов Александр Васильевич (Самара, Россия)
Проблемы профессионального развития студентов……..128
Карнелович Марина Михайловна (Гродно, Беларусь)
Факторная структура коммуникативной рефлексии учителей в общении с учащимися разного уровня успеваемости…….....139
Кудан Елена Николаевна (Гомель, Беларусь)
Доверие к себе как условие профессионализации личности будущего педагога……..151.
Кузнецова Лариса Геннадьевна (Уфа, Россия)
Развитие субъектности учителя в образовательном процессе учреждений системы повышения квалификации……..157
Малоземов Алексей Алексеевич (Москва, Россия)
Социально-психологический анализ глобализационных трансформаций системы профессионального образования России……165
Микляева Анастасия Владимировна, Румянцева Полина Витальевна (Санкт-Петербург, Россия)
Репрезентация признаков профессиональной идентичности в современных российских анекдотах……..177
Остапчук Наталья Владимировна, Комарова Марина Витальевна (Екатеринбург, Россия)
Детерминанты формирования психологической компетенции педагога……..183
Попова Наталья Владимировна (Краснодар, Россия)
Профессионализация и развитие личности Предпринимателя……193.
Портнова Алла Георгиевна, Холодцева Елена Лиунгартовна (Кемерово, Россия)
Влияние личностной и трудовой зрелости специалиста на достижение уровня профессионализма……197.
Прудило Александр Васильевич, Скворцова Лариса Леонидовна (Гродно, Беларусь)
Использование метода профессиональных проб для развития социальной компетентности студентов-экономистов……..211

Савченко Татьяна Викторовна (Омск, Россия)
Роль самостоятельной работы в подготовке будущих специалистов……..…216
Суханова Наталья Александровна (Ставрополь, Россия)
Специфика профессионального самоопределения личности и его психологическая обусловленность на этапе освоения профессии……..…220
Титовец Татьяна Евгеньевна (Минск, Беларусь)
Интеграция философского и профессионального мышления как фактор творческой самореализации учителя……..226
Туркина Марина Анатольевна, Костанова Любовь Юрьевна (Ставрополь, Россия)
Социально-психологические аспекты повседневного руководства деятельностью персонала……..…..232
Усова Ольга Валерьевна (Екатеринбург, Россия)
Профессиональное сознание будущих менеджеров: значимые факторы формирования……..….241

III. Социально-психологические проблемы обучения

Одинец Людмила Леонидовна (Иркутск, Россия)
Модульный тренинг как инструмент развития управленческих компетенций……..251
Попова Алла Викторовна (Москва, Россия)
Социально-психологический тренинг как средство развития групповой сплоченности студентов педагогического колледжа……..260

КОНЦЕНТРАЦИЯ УСИЛИЙ
(вступительная статья)

Вот и прошла еще одна – вторая – научная Интернет-конференция "Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности". Присланные статьи, на наш взгляд, в целом отражают современные тенденции развития социально-экономической психологии в России, а также разнообразие интересов ученых.

Представленные участниками материалы охватывают значительную часть спектра обозначенной проблематики. Это происходит на фоне снижения или изменения интереса к экономической психологии.

Специализированные научные конференции по экономической психологии (Иркутск, Владимир) и периодические издания («Проблемы экономической психологии» Института психологии РАН), как и данная Интернет-конференция, выступают каналом профессиональной коммуникации.

Интернет-конференция, на наш взгляд, является наиболее демократичной, поскольку позволяет непосредственно общаться участникам друг с другом и практически не зависит от финансовых и статусных возможностей участников.

Однако все еще нет обсуждения присланных статей, по крайней мере, публичного. Возможно, это страх и недоверие, или нечего сказать, или отсутствуют социально устоявшиеся формы такого рода обсуждений в сети Интернет. Сейчас трудно однозначно ответить на этот вопрос, возможно, есть еще что-то. Многие участники конференции, кто представляет результаты исследований, были бы искренне заинтересованы в обсуждении опубликованных материалов специалистами и получении обратной связи.

Сравнение материалов, присланных на три предложенные секции, дает основание сделать следующие обобщенные выводы. Продолжает оставаться самой популярной секция «Социально-психологические проблемы профессионализации личности», прежде всего, за счет изучения профессионализации в сфере образования.

Секция «Психологические аспекты освоения социально-экономического пространства» представлена статьями как психологов, так и экономистов. Это, на наш взгляд, существенное приобретение данной конференции, потому что именно на стыке экономики психологии и должна развиваться экономическая психология, а конференции как раз и позволяют организовать диалог ученых. Бросается в глаза существенное различие в описании экономических явлений и используемых методологических подходах у специалистов разных наук. Возможно, такая интернет-площадка послужит стимулом для лучшего понимания позиций разных ученых.

Все еще мало статей, посвященных профессиональному обучению «Социально-психологические проблемы обучения персонала». Создается впечатление, что научное осмысление и прикладные эмпирические исследования обучения и развития отстает от широкой практики.

Если сравнивать первую (2005) и вторую (2007) Интернет-конференции, можно отметить следующие особенности последней.

Во-первых, изменился состав участников конференции, следовательно, еще не устоялся круг профессионалов. Публикации часто носят статусный характер.

Во-вторых, остается постоянной география авторов, присутствуют статьи из России и Беларуси. Хотя, если судить по поисковым запросам Яндекса, есть русскоязычные научные центры в Казахстане и на Украине. Кстати, русскоязычность конференции ограничивает участие ученых из стран с другими языками. Мы планируем преодолеть это ограничение на следующей конференции.

В соответствии с положением конференции оргкомитет отобрал 4 доклада для публикации в журнале «Омский научный вестник»:

- Косов Александр Владиславович (Калуга, Россия) «Основная компонента экономического сознания – метафорическая»,
- Казарян Мария Юрьевна (Москва, Россия) «Особенности социальных представлений о профессионализме»,
- Прудило Александр Васильевич, Скворцова Лариса Леонидовна (Гродно, Беларусь) «Использование метода профессиональных проб для развития социальной компетентности студентов-экономистов»,
- Одинец Людмила Леонидовна (Иркутск, Россия) «Модульный тренинг как инструмент развития управленческих компетенций».

В заключении хочется поблагодарить Международную Академию Психологических Наук в лице профессора Владимира Козлова, а также ректора Омского государственного технического университета и заведующего кафедрой психологии труда и организационной психологии за создание необходимых условий для проведения данной научной конференции.

М.Ю. Семенов

Секция 1. Психологические аспекты освоения социально-экономического пространства

МОНЕТАРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ

Гордиевич Татьяна Ивановна, кандидат экономических наук, доцент, кафедра «Основы экономической теории», Омский государственный технический университет,
г. Омск, pluchin2@mail.ru

Гордиевич Мария Зиновьевна, кандидат экономических наук, доцент, кафедра «Основы экономической теории», Омский государственный технический университет,
г. Омск, pluchin2@mail.ru

Основной тенденцией современной науки является применение междисциплинарного подхода к изучению экономических явлений. Методологические подходы социологии и психологии проникают в различные научные сферы, в том числе и в монетарную теорию. Это обусловлено тем, что на устойчивость денежного обращения помимо чисто монетарных факторов оказывают влияние социальные и психологические аспекты взаимоотношений индивидов. В связи с актуальностью выбранной темы в данной работе представлена попытка определения содержания, структуры и функций монетарного поведения. В процессе научного анализа применялись различные подходы: институциональный, функциональный, утилитарный, динамический, структурный, адаптационный.

В институциональном аспекте монетарное поведение представляет собой производную компоненту монетарной сферы, которая с институциональной точки зрения есть система экономических секторов, вовлечённых в функционирование денежного механизма. Первый сектор монетарной сферы экономики – финансово-кредитные институты, которые определяют правила и нормы образования денежной массы и обеспечения денежного обращения, организации движения и регулирования финансовых потоков на разных уровнях управления, создания и исполнения финансовых ресурсов. Нефинансовые предприятия – второй сектор, выполняют функцию производства материальных благ и услуг нефинансового характера, в основном за счет ресурсов из выручки от продаж. Домашние хозяйства составляют третий сектор, основная функция которых – потребление. Основные ресурсы домашних хозяйств формируются из заработной платы, доходов от собственности, получения наследства, трансфертов других секторов. Четвёртый

сектор – сектор государственных учреждений, которые выполняют функцию перераспределения национального дохода и национального богатства. В каждом секторе формируются свои формы и мотивы монетарного поведения. Объектом рассмотрения в данной работе является монетарное поведение домашних хозяйств.

В функциональном аспекте монетарное поведение выступает как проекция динамики функционирования денежного рынка. Основным элементом денежного механизма является денежная масса в обращении. Как и любая товарная категория, равновесное количество денег в обращении формируется под воздействием спроса и предложения.

В любой рыночной экономике предложение денежной массы осуществляется по трём каналам. Прежде всего, государство в виде различных выплат ведёт расчёты с частным сектором. Вторым каналом считается предоставление центральным банком кредитных ресурсов коммерческим банкам. Третий канал – чистые иностранные активы центрального банка, полученные в результате внешнеэкономических операций. Все три канала формируют формы монетарного поведения, выражающиеся в проводимой правительством монетарной политике. Степень её жестокости или мягкости, будет определять количество денежной массы в обращении.

Второй величиной, характеризующей количество денег в обращении, является спрос на деньги. От этого показателя зависит функционирование денежного механизма в целом.

Спрос на деньги — желание экономических субъектов иметь в своем распоряжении определенное количество платежных средств, которое фирмы и население намерены держать у себя в данный момент; общая потребность рынка в денежных средствах. Спрос на деньги определяет ту часть активов, которую фирмы и домохозяйства хотят иметь в виде наличности, а не в виде акций, облигаций, недвижимости, производственного оборудования и т. д. Это реальный спрос на деньги. Спрос на деньги вытекает из двух функций денег – быть средством обращения и средством сохранения богатства.

Существуют различные теоретические модели спроса на деньги. К примеру, в кейнсианской терминологии спрос на деньги – это предпочтение ликвидности. В работе "Общая теория занятости, процента и денег" Дж.М.Кейнс выдвинул три психологических мотива, побуждающие людей хранить сбережения в денежной (ликвидной) форме: трансакционный, спекулятивный и предосторожности. В соответствии с кейнсианской теорией монетарное поведение можно дифференцировать на три вида: трансакционное (операционное) поведение – это осуществление домохозяйствами запланированных покупок и платежей, производное от дохода; спекулятивное поведение определяется желанием людей сохранить свое имущество или накопить его; этот вид

монетарного поведения связан с функцией денег сохранения богатства, а не с функцией средства платежа; поведение предосторожности связано с желанием домашних хозяйств хранить наличные деньги для непредвиденных обстоятельств (болезнь, несчастные случаи, колебания цен на рынке, возможность совершить очень выгодную покупку и т. д.); оно необходимо для обеспечения в будущем возможности распоряжаться определенной частью своих ресурсов в форме наличных денег.

Если возникает превышение спроса над предложением денег, то это способствует их дефициту. Для его компенсации экономические субъекты – прежде всего производители, стремятся получить необходимую сумму денег через "инфляционный налог" – повышая цены на свою продукцию. В условиях инфляции прогнозировать динамику цен довольно нелегко. Практика рыночного хозяйствования подсказывает необходимость страхования цен, которое производится методом включения в контракты определённых оговорок – о возможности повышения издержек и колебаний рыночных цен. Что касается продавцов конечной продукции, страхование их цен производится путём переложения роста предполагаемых издержек на потребителей. Постоянно повторяющаяся накидка на цену продукции является результатом «инфляционных ожиданий» и служит способом страхования рисков в бизнесе. Инфляционное поведение выступает одной из форм монетарного поведения.

Как модификация социально-экономического поведения монетарное поведение, с одной стороны, алгоритмизировано механизмом самой монетарной сферы, с другой стороны, модифицировано спонтанными, характерологическими поступками, выражающими уникальный эмоциональный мир человека. Исходя их этого, возможно выделение субъектных аспектов исследования монетарного поведения: утилитарный, адаптационный, динамический подходы.

Утилитарный или ценностно-потребностный подход делает упор на актуализацию потребностей личности и их удовлетворение. Любое социально-экономического поведение реализуется путём осуществления различных экономических ролей. Основная роль домашних хозяйств быть потребителями. Монетарное поведение потребителей можно понимать как процесс целенаправленной активности в соответствии со значимыми денежными интересами и потребностями людей. В качестве основного денежного интереса человека выступает интерес улучшения своего материального положения. Основные потребности – выражаются в получении доходов, обеспечивающих достойный уровень жизни. В основе монетарных интересов и потребностей лежат интернациональные образцы материального благосостояния общества, достигнутые в развитых рыночных странах, а также представления

людей о справедливости и равенстве, значении денег в жизни человека, отношении к деньгам, богатству, бедности, собственности.

Монетарное поведение есть определённый процесс действий, поступков, совершаемых со стороны потребителей. В динамическом аспекте монетарное поведение представляет собой деятельность потребителей, непосредственно вовлечённая в процессы получения денежных доходов, их использования и накопления, включая процессы принятия решений, предшествующие этой деятельности и следующие за ней.

В процессе деятельности потребителей формируются характер, способ и формы монетарного поведения, которые определяются социальными и функциональными характеристиками индивида: ресурсно-экономическими, статусно - ролевыми, ценностно - культурологическими.

Деятельность потребителей, связанная с получением доходов, в значительной мере определяется ресурсами, прежде всего экономическими. В развитой рыночной экономике ресурсы, которыми обладают домашние хозяйства, многообразны, это – физические и умственные способности к труду; финансовые, производственные и земельные ресурсы; предпринимательские способности человека. Таким образом, потребление невозможно без наличия собственности на факторы производства. Доходы, получаемые собственниками экономических ресурсов, позволяют им осуществлять потребление.

Собственность на факторы производства определяет вид доходов: собственник труда получает доход в виде заработной платы, собственник капитала – доход в виде процента на капитал, собственник природных ресурсов – доход в виде ренты, собственник предпринимательских способностей – прибыль.

Доходность всех факторов означает, что все их собственники выступают независимыми и равноправными партнерами, более того, можно даже говорить о своеобразной экономической справедливости, ибо доходы каждого собственника соответствуют вкладу принадлежащего ему фактора в создании совокупного дохода. Однако, величина доходов, получаемых собственниками факторов производства неодинакова. Наиболее низкой доходностью обладает труд, наиболее высокой – капитал и предпринимательство.

Вид экономических ресурсов домохозяйств влияет на уровень доходов и структуру потребления. С ростом дохода домохозяйства доля затрат бюджета домохозяйства на продукты первой необходимости падает, а доля затрат на товары длительного пользования – растёт. Домохозяйства с высокими доходами имеют возможности осуществлять коммерческую, финансовую деятельность, направленную на приумножение своего богатства.

Работа, выполняемая потребителями, собственность и доход являются детерминантами социального статуса, определяют принадлежность к той или иной стратификационной группе.

Человек как социальный индивид, наделён определёнными качественными характеристиками – культурные ценности и установки, нравственные и политические идеалы, мировоззрение, убеждения. Монетарное поведение как модификация социально-экономического поведения осуществляется в соответствие с личностным социальным потенциалом человека.

Таким образом, цели и стратегия монетарного поведения определяется конкретным набором альтернатив, выбираемых индивидуумом для реализации своих потребностей, связанных с достижением определённого материального благосостояния в переделах заданного ресурсно-экономического, статусно - ролевого и ценностно - культурологического репертуара.

Также как и социальное поведение в целом, монетарное поведение имеет структуру и траекторию развития. Оно осуществляется в конкретных исторических условиях и варьируется в очень широком диапазоне: от стандартных институционально-необходимых действий до уникальных поведенческих акций, реакций и поступков.

Структура монетарного поведения обладает сложной конфигурацией. Она включает циклически повторяющиеся действия, однотипные по результату, воспроизводящие стандартные статусно-ролевые состояния. К примеру, трудовая деятельность индивида, представляющая функционально-технологический набор трудовых операций, предписанных функциональной программой, совершающиеся каждодневно однотипные финансовые операции купли-продажи капитала, недвижимости, иностранной валюты. Постоянно повторяющаяся деятельность воспроизводит определённый уровень благосостояния и социальный статус. Для повышения своего социального ранга необходим выход за рамки однотипных действий и принятие нестандартных решений.

Формой монетарного поведения также выступают поведенческие схемы и стереотипы, выражающие глубоко интернационализированные социокультурные образцы. Культура действует преимущественно путём установления границ индивидуального поведения, обеспечивая рамки, в которых развивается жизненный стиль индивидуума и домохозяйства. В процессе рыночной трансформации общества в России единственной конечной целью жизни человека стало стремление к материальному благополучию, социально предпочитаемыми ориентирами поведения – собственность, деньги и богатство. Этим ценностям подчинены все общественные нормы – правила, которые предписывают конкретные поступки. И это не является в рыночной экономике недостатком. Однако, не во всех странах конкретные поступки, связан-

ные с обогащением, соответствуют нормам права. Воровство и коррупция превратились в способы достижения материальных целей, производных от массового опыта обогащения в различных социально-экономических условиях. Таким образом, выработанные в течение десятилетий, а то и веков правила, традиции, оказываются гораздо более устойчивыми в сравнении с быстро принимаемыми и столь же легко изменяемыми нормативно-законодательными установлениями.

К формам монетарного поведения относятся действия, в основе которых лежат рационализированные схемы, переведённые в план устойчивых убеждений. Используя приёмы маржиналисткой методологии, потребителя можно рассматривать как рационального субъекта, оценивающего плюсы и минусы своей деятельности. Как работник, зарабатывающий себе доход, потребитель сравнивает трудовые затраты своего участия в производстве, и заработную плату, предназначенную для денежной компенсации отрицательных эмоций, полученных в процессе производства. Потребитель, владея капиталом, может либо немедленно потратить капитал на личное потребление, руководствуясь своими представлениями о предельной полезности различных благ, либо «отсрочить удовольствие», воздержавшись от потребительского решения и направив капитал в производство с расчётом на процент. Величина последнего зависит от субъективных оценок собственника капитала, от того, насколько он сочтет второй вариант выгоднее первого.

Осознанно повторяющиеся стереотипы массового и группового поведения также являются формой монетарного поведения. В побудительные мотивы изменения поведения превращаются «инфляционные ожидания» – опасения потребителей и производителей ускорения темпов инфляции в ближайший период. Инфляционные ожидания выступают как негативный социально-психологический фактор рыночного поведения основных экономических субъектов, дестабилизирующий макроэкономику.

Монетарное поведение потребителей осуществляется в конкретной экономической среде и сталкивается с определёнными трудностями. Возникает необходимость приспособления потребителей к разнообразным условиям. В этом контексте монетарное поведение выступает как адаптационный процесс. Потребители – собственники только рабочей силы, не имеющие других доходов кроме заработной платы, вынуждены приспособляться к низкому уровню жизни. Собственники-предприниматели вынуждены приспособляться к неустойчивому спросу на свой товар. Собственники капитала приспосабливаются к низкой ставке по депозитам. Все домашние хозяйства приспосабливаются к постоянному уровню цен и обесценению своих доходов. В ситуации роста стоимости жизни многим домохозяйствам приходится искать до-

полнительные способы выживания, самообеспечения и улучшения своего материального положения. Следовательно, монетарное поведение это сложнейшая система адаптации и приспособления потребителей к разнообразным социально-экономическим условиям.

Таким образом, в результате применения различных подходов научного анализа становиться возможным определение категории монетарного поведения. Монетарное поведение есть совокупность действий и поступков экономических субъектов, в том числе потребителей-домохозяйств, посредством и в процессе которых обеспечивается синхронизация их материальных интересов, ресурсно-экономических возможностей и нормативно-культурологического потенциала с институционально заданной монетарной системой экономики. Ясно, что вопрос монетарного поведения – многоаспектный, для представления полной картины происходящих процессов – требует более детального анализа поведения других экономических субъектов. Это предопределяет актуальность данной темы и необходимость её дальнейшей научной разработки.

Литература

Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988.

Верховин В.И. Содержание, структура и функции трудового поведения. // Социологические исследования. – 1991. – № 11. – с. 25-36.

Алёшина И.В. Поведение потребителей: Учеб. пособие для вузов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 384 с.: ил.

Кейнс Дж. М. Общая теория занятости, процента и денег. Пер. с англ. М. Экономика, 1993.

Харрис Л. Денежная теория. Пер. с англ. - М., Прогресс, 1990.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ИНФЛЯЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Гордиевич Татьяна Ивановна, кандидат экономических наук, доцент, кафедра «Основы экономической теории», Омский государственный технический университет,
г. Омск, pluchin2@mail.ru

Согласно основным психологическим теориям, инфляционное поведение человека и групп людей обусловлено различными социально-экономическими условиями, в частности инфляционными процессами

в экономике, которые выражаются во всеобщем росте цен на товары и услуги. В этом контексте инфляционное поведение может рассматриваться как совокупность поступков людей, которые превращаются в стандартные институционально-необходимые действия, способствующие всеобщему росту цен. Целью поступка может стать как сохранение материального уровня благосостояния (защитная реакция), так и приобретение нового статусно-экономического ранга (развитие). Основными мотиваторами инфляционного поведения выступают: в рамках защитной реакции – страх обесценения своих доходов и денежных накоплений, страх потери части материального богатства (инфлятофобия); в рамках развития – жажда наживы и обогащения.

По отношению к инфляционному поведению полностью выполняется «закон эффекта» Л. Торндайка, заключающийся в том, что связь между стимулом и реакцией будет усиливаться, если за реакцией следует подкрепление. Особую роль в инфляционном поведении играют такие стимуляторы-«подкрепители» как деньги и материальное благосостояние [1].

Ключевым понятием в психологической науке имеет ожидание как субъективная категория. Понятие "инфляционные экспектации" (ожидания) стало применяться в экономической науке в рамках классической количественной теории денег. «Инфляционные ожидания» это субъективная вероятность обесценения доходов и денежных накоплений как следствия роста цен. Возможны и «постинфляционные ожидания» – это субъективная вероятность, с какой, по мнению человека или иного субъекта, определённое подкрепление – сохранение материального богатства или его приумножение – будет иметь место как следствие определённого поведения в условиях роста цен. Информация, собранная за годы жизни о поведении цен в различные периоды социально-экономического развития, становится знанием об экономике. Совокупность знаний об инфляционных процессах возможна благодаря познавательным процессам – восприятию, вниманию, памяти и т.д. Массовый опыт обогащения в различных социально-экономических условиях показывает способы адаптации к инфляции и способы достижения материальных целей с помощью инфляции.

В случае с инфляционным поведением, необходимо признать, что основным его механизмом выступает не бессознательное поведение человека, а преднамеренное, сознательное реагирование на всеобщий рост цен на товары и услуги. В этом случае человек проявляет вынужденную активность. Инфляционное развитие экономики выступает для человека как некий сигнал к действию.

В рамках двух стратегий – защитной реакции и развития – дифференцируются формы инфляционного поведения. Это конкретный набор

альтернатив, выбираемых индивидуумом или группой людей для реализации своих целей

Основной формой инфляционного поведения в рамках стратегии защитной реакции является ценообразование фирм. Решая вопрос о цене товара, фирма-производитель должна собрать достоверную информацию внутреннего и внешнего характера – об издержках производства и технологических возможностях, о рынке товара, особенностях отрасли, законодательно-правовых нормах, действиях правительства. Так как только на собственника падают все положительные и отрицательные результаты осуществляемой им деятельности, он заинтересован в максимально полном их учёте при принятии решений. Допущенный просчёт в установлении уровня цены на производимую продукцию может привести к значительным потерям выручки от реализации. Следовательно, установление цены на продукцию, выпускаемую фирмой, связано с определённой степенью риска.

В условиях инфляции прогнозировать динамику цен довольно нелегко. Практика рыночного хозяйствования подсказывает необходимость страхования цен, которое производится методом включения в контракты определённых оговорок – о возможности повышения издержек и колебаний рыночных цен. Что касается продавцов конечной продукции, страхование их цен производится путём переложения роста предполагаемых издержек на потребителей. Постоянно повторяющаяся накидка на цену продукции служит способом страхования рисков в бизнесе. Таким образом, инфляция превращается в способ страхования рисков в бизнесе. Чем выше вероятность увеличения издержек бизнеса в будущем, тем выше уровень цен.

Для потребителей также характерно инфляционное поведение. По мере углубления инфляция превращается в серьёзное препятствие для воспроизводства. Деньги теряют цену и перестают выполнять свои функции, товарообменные процессы дезорганизуются, производство сокращается, хозяйственные связи нарушаются, усиливаются финансовые спекуляции, банкротства, депрессия, общественно-политические беспорядки и т. д. Неравномерный рост цен усиливает диспропорции между отраслями, искажает структуру потребительского спроса и обостряет проблему реализации товаров на внутреннем рынке. Такая инфляция активизирует бегство от денег к товарам, превращая этот процесс в лавинообразный. Таким образом, инфляционное поведение потребителей выражается в ажиотажном спросе на товары и услуги.

В рамках стратегии развития и обогащения инфляционное поведение выражается в деятельности государства, прибегающего к денежной экспансии; предприятий-монополистов, устанавливающих необоснованно высокие цены на свою продукцию; финансовых структур, нажи-

вающихся на грабительских процентах; теневой экономики, втянутой в денежные спекуляции.

Так называемый «инфляционный налог», устанавливаемый вышеназванными субъектами, приводит к несправедливому распределению доходов в обществе.

Из экономической истории Древней Греции и Древнего Рима уже известны случаи неэквивалентного обмена вследствие инфляции, а в Средневековье схоласты уже оправдывают неэквивалентный обмен и прославляют коммерческие отношения. Якоб из Вораджо (XIII в.) – архиепископ Генуи, одного из богатейших торговых центров того времени, в своей «Золотой легенде» уподобляет Христа купцу. Римский папа Клемент VI в 1343 г. обосновал продажу индульгенций, схоласт Лоренцо Ридольфи в XIV в. стал склоняться к оправданию неэквивалентного обмена, в XV в. Антонин Флорентийский настоящим капиталом называл только деньги, а Бернардин Сиенский призывал вкладывать деньги в торговлю.

Оправдание алчности подготавливало переход к новым формам нормативного анализа, ставившим в центр внимания обогащение отдельных экономических субъектов. Публикатор античных текстов, литератор-предприниматель и канцлер Флорентийской республики Поджо Браччолини в XV в. в диалоге «Об алчности» писал, что жажда денег естественна и более того, полезна для общества, поскольку способствует возвышению потребностей, блеску городов, великолепию памятников. «Деньги – это нужнейший нерв государства, а корыстолюбцы должны считаться его фундаментом и опорой [2].

Таким, образом, именно жажда денег во многом послужила психологической опорой для инфляционных процессов, а неэквивалентный обмен, спекулятивные операции представили для роста цен экономическую возможность.

Инфляционное поведение осуществляется в конкретной экономической среде и как модификация социально-экономического поведения представляет собой производную компоненту социально-экономического развития.

Анализ инфляционных процессов в мировой практике показывает, что темпы роста цен в постиндустриальных странах снижаются. В течение 10-15 последних лет резко снижалась общемировая инфляция – с 30 до 4% в год. К примеру, в США в 2004 г. «удавалось совмещать значительные темпы роста и почти нулевую инфляцию» [3, с. 3, 5]. Яркий пример безинфляционного развития экономики представляет Япония, где за последние 10 лет среднегодовой прирост инфляции составил 0,3%. Современные исследователи пророчат постиндустриальным странам жизнь без инфляции.

В последние годы в России наблюдается снижение темпов инфляции. Официальный индекс потребительских цен за 2006 г. составил 10,9%. Однако, по мнению большинства опрошенных в результате проведённых социологических опросов инфляция в 2006 г. составляла 12,5%. Проводившиеся социологические исследования показали, что в группу наиболее острых проблем, волнующих население, входят высокие цены (95% опрошенных) [4, с. 135].

На чём основывается безинфляционный механизм рыночной экономики развитых стран и почему в России сохраняется инфляционное поведение экономических субъектов?

В мировой практике глобализация и формирование «новой экономики» меняют монетарный облик экономики, финансовую парадигму экономического регулирования. Тенденция роста цен ослабляется через следующие механизмы. Во-первых, сокращаются издержки – производства, трансакционные, меню и т.д. Во-вторых, вследствие наступления глобальной мобильности, альтернативности и информативности потребители как класс становятся более сплочёнными и оказывают противодействие монопольным тенденциям. Примечательно, что уже в ближайшее десятилетие снижение цен на товары и услуги будет происходить при увеличении доходов населения.

В России – инфляция является неизбежным результатом инфляционного поведения отдельных институциональных групп – монополий, коррумпированных структур, теневой экономики. Основным стимулом является стремление присвоить как можно большую долю национального дохода через «инфляционный налог», спекулятивные сделки, рост трансакционных издержек (взятки и поборы).

Таким образом, инфляционное поведение во многом детерминируется социально-экономическими факторами. Выступая как модификация социально-экономического поведения, инфляционное поведение определяется интересами социально-экономических групп. Согласно психологической теории, основным механизмом инфляционного поведения выступает преднамеренное, сознательное реагирование на всеобщий рост цен на товары и услуги. Психологической опорой для инфляционных процессов, с одной стороны – выступает инфялтофобия, с другой – жажда денег и обогащения.

Литература

1. Экономическая психология / Под ред. И.В. Андреевой – СПб: Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Теория и практика менеджмента»)

2. Костюк В.Н. История экономических учений. – М.: Центр, 1998. – 224 с.

3. Никитина Н.И. Инфляция и экономический рост – стандартная модель и современная реальность // Вестник московского университета. Серия 6. Экономика. – 2005. – №5. – С. 3-2.

4. Гуревич М.А. Социальное самочувствие и адаптация населения крупного промышленного региона в период перехода к рыночным отношениям (на примере Челябинской области). – Челябинск: НТЦ-НИИОГР, 2001. – 199 с.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА ДЕНЕГ НА ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Енин Виктор Викторович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Ставропольский государственный университет, Ставрополь, Россия, yenin@lenta.ru

Тема денег сегодня имеет особую актуальность и в реальной жизни, и в науке. Разность восприятия денег как фактора детерминации абстрактных межличностных процессов экономического обмена делает их инструментально-символическим средством социального взаимодействия и достаточно психологизированным явлением. Их психологическая «насыщенность» в настоящее время уже доказана зарубежными и отечественными исследованиями (S. Lea 1995; M. Lynn 1991; W. McDonald 1994; R. Belk 1990; А.Б. Фенько 2000; О.С. Дейнека 2000; С.Б. Абрамова 2000 и др.).

Деньги - своеобразный источник сведений при изучении истории, идеологии, религии, политической мысли общества, которое эти деньги «породило» и использует. Кроме того, сами по себе деньги, являясь изделиями, позволяют судить об уровне техники в тот период, когда они были изготовлены, а иногда на деньгах можно увидеть и шедевры изобразительного искусства (В.В.Перемолотов, Р.М.Хайкин, 2002).

Современные зарубежные исследования в области психологии денег можно условно разделить на следующие направления: базовые установки по отношению к деньгам, их получению и использованию; сакральный и профанный смысл денег; культурные, этические и религиозные аспекты отношения к деньгам; повседневные привычки, связанные с тратами и сбережениями; психические расстройства, связанные с деньгами; специфика психологии очень богатых людей, изучение соотношения богатства и счастья; проблемы экономической социализации; исследования формирования представлений о значении, свойствах и происхождении денег у детей; правила распоряжения деньгами,

складывающиеся в семье; деньги в профессиональной сфере (Furnham&Argyle, 1998).

В обзоре западных исследований экономических представлений у детей Е.В.Щедриной (1991) подробно анализируются стадии формирования представлений о деньгах, зависимость экономических представлений от пола, возраста, социально-экономического положения и национально-культурных различий. Помимо общих социально-демографических условий, огромную роль в формировании экономического поведения и установок по отношению к деньгам играют следующие особенности: семейные ценности и установки, транслируемые детям в виде «родительских напутствий»; общая социально-экономическая ситуация, в которую помещен ребенок (в частности, экономический кризис); основная система распределения, принятая в данном обществе (социалистическая или рыночная); непосредственный опыт участия в экономической деятельности (осуществление купли-продажи, собственные заработки, карманные деньги).

Однако следует отметить, что на современном этапе психология денег недостаточно разработана на Западе, не говоря о России. Здесь она неоправданно долго была идеологически неактуальной. Некоторое внимание к деньгам уделялось в разделах социальной, промышленной психологии, психологии менеджмента, посвященных мотивам трудовой деятельности и материальному стимулированию. Правда, еще В.М. Бехтерев (1921) в труде «Коллективная рефлексология» утверждал значимость отношения к деньгам, ценности денег в обществе и взаимосвязь этой субъективной ценности с устойчивостью финансово-экономического рынка в стране. Отношение к деньгам является важным компонентом эргономического сознания групп и конкретных людей. Они могут выступать как цель, средство, самодостаточная ценность. Все зависит от того, какое место они занимают в структуре представлений и стереотипов социального поведения, как они соотносятся и регулируются ценностями и нормами. В период трансформаций в России значение и необходимость экономико-психологических исследований на макроэкономическом уровне все настоятельней подчеркивается в работах психологов и экономистов, обратившихся к психологическим аспектам экономики (В.В. Макаров, 2000; М.К Бункина, 1998; В.А. Семенов, 1989; О.С. Дейнека, 1999; А.Л. Журавлев, 1999; В.Д. Попов, 1999; В.М. Соколинский, 1999). Особенно подчеркивается необходимость экономико-психологического исследования феномена денег в структуре экономического сознания, понимаемое как высший уровень психического отражения экономических отношений общественно развитым человеком.

Экономическое сознание в настоящее время характеризуется как системная составляющая сознания в связи с особым местом, которое

занимает предпринимательская деятельность в общественном бытии современного человека, а также в реализации его основных целеустремлений (А.В. Филиппов, С.В. Ковалев, 1989).

Становление экономического сознания дано в работах зарубежных исследователей (Р.Абрамовича, 1987; А.Валяского, 1990; Д.Лассара, 1991; П.Плинера, 1993; К.Ролан-Леви, 1988; А.Стасей, 1994; Д.Фридмана, 1991).

Единой теории или всеобъемлющего труда по психологии денег нет. Имеются лишь разрозненные исследования восприятия монет и банкнот, отношения людей к деньгам, влияния денег на убеждения и поведение людей, установления корреляции между ценностным отношением к деньгам и доходом на душу населения, отношения к деньгам мужчин и женщин. Есть и работы по исследованию денег как фактора безопасности, удачливости, любви, свободы. Существуют отдельные и обоснованные соображения, что не так просто соотносить особенности денежного поведения, отношения к деньгам с такими личностными, внутренними, психофизиологическими качествами как, например, темперамент. Правильнее соотносить их с категориями, детерминированными внешними социальными механизмами - ценностями, установками, убеждениями (W. Rubinstein, 1981; K. Yamamuchi & D.Temper, 1982).

Также следует отметить, что работы отечественных исследователей по данной проблеме немногочисленны. Среди немногих можно отметить таких исследователей, как А.В. Бояринцева, 1995; В.А. Поляков, 1996; И.А. Сасова, 1993; Г.В. Семья, 1994; М.Н. Стельмашук, 1995. В этих работах были описаны стадии экономической социализации, факторы на них влияющие, а также подчеркивалось огромное значение юношеского возраста в экономической социализации.

Юношеский возраст, выступающий предметом многих исследований в зарубежной и отечественной психологии, рассматривающийся как переходный и критический период в развитии индивида (Л.С. Выготский, 1982; Л.И. Божович, 1995; В.Е. Каган, 1993; И.С. Кон, 1989; А.Н. Леонтьев, 1999; Д.Б. Эльконин, 1998 и др.), характеризуется углубленной рефлексией, самопознанием, выбором ценностно-смысловых ориентиров и началом самостоятельного жизненного пути. Центральным психологическим процессом для юности является формирование личностной идентичности (социально-ролевой, социально-экономической, возрастной, половой, полоролевой), а завершением данного этапа развития можно считать наступление эмоциональной зрелости индивида. Юность как завершающая стадия формирования зрелой психосоциальной идентичности оказывается самым важным и самым трудным возрастом в жизни человека.

Объективный процесс последовательного перехода от случайной формы стоимости к денежной через развернутую и всеобщую объясняет то, каким образом «был открыт товар товаров, который в скрытом виде содержит в себе все другие товары, волшебное средство, способное, если угодно, превращаться в любую заманчивую и желанную вещь» (К.Маркс, Ф.Энгельс, 1978). Представлены данные о динамике формирования и развития отношения к деньгам в онтогенезе.

Анализ научных исследований по проблеме исследований феномена денег и отношения к деньгам позволяет выделить основные контексты психологии денег: экономический; социокультурный; психологический.

Вокруг денег всегда много эмоций, поскольку они являются непосредственной мерой богатства и бедности, изобилия и нищеты, прибыли и убытка. Но, кроме того, в феномене денег содержится некая загадка, которая беспокоит исследователей не меньше, чем та, что заключена в феномене языка. Деньги - это средство обмена и как таковое является знаком. Поэтому в связи с деньгами как знаком перед нами возникают проблемы репрезентации.

Исследование данной проблемы с переходом к рыночной экономике и связанными с этим явлением социальными изменениями, становится все более актуальной. Знаковая природа денег еще в прошлом веке почти не замечалась или считалась второстепенной, поскольку денежная субстанция (золото, серебро) более или менее непосредственно гарантировала ценность обращающегося денежного знака. Сегодня все изменилось.

Становление гигантской банковской и финансовой системы и параллельное развитие бумажно-денежного и чекового оборота в конце концов превратили деньги в простую запись (ecriture). В этой связи проблема гарантий “реальной” ценности денежного знака сегодня звучит совсем не так, как прежде. Превратившись из находящегося в обращении сокровища в знак ценности или в операцию, производимую с ценностями, деньги, так сказать, “дематериализовались”. Соответственно, исследователи перешли от “материалистической” концепции денежного товара (или “денег-товара”) к “номиналистической” концепции “денег-знака”. Эти два термина перегружены семантическими напластованиями (отчасти наивными), так что с пониманием этого перехода могут возникнуть различные сложности.

Деньги представляют собой развивающуюся категорию и со времени своего возникновения претерпели значительные изменения, проявившиеся в переходе от применения одних видов денег к другим, а также в изменении условий их функционирования и в повышении их роли.

В связи с этим деньги являются объектом исследования многих социальных наук: антропологии, экономики, психологии, социологии. Различие в их подходах определяется, главным образом, отношением к фундаментальному принципу экономической рациональности: предпосылке рационального поведения экономических агентов. "Рациональным" же с экономической точки зрения является поведение, обеспечивающее максимизацию дохода. Поэтому такие типы поведения, как добровольный бесплатный труд, благотворительность, подарки, игра в лотерею, рассматриваются в рамках экономики как иррациональные, а в психологии - альтруистические.

В отличие от экономистов, скорее заинтересованных в обобщении данных на макроуровне, психологи в большей степени интересуются индивидуальными различиями и различиями малых групп. Однако известны примеры макроэкономических исследований, выполненных психологами (Дж. Хичкок, Р. Манро и др.). Как психологами, так и экономистами установлена функциональная сущность денег.

Во-первых, функциям денег присущи устойчивость, стабильность, они мало подвержены изменениям, в то время как, например, роль денег в различных условиях может меняться. Особенности функций состоят в том, что они в большинстве случаев осуществляются лишь деньгами. Деньги выступают в качестве: меры стоимости, средства обращения, средства платежа и средства накопления. Помимо перечисленных функций, нередко признается выполнение деньгами функции мировых денег. В современных условиях денежная единица РФ - рубль - не обладает собственной стоимостью и фиксированным золотым содержанием. Как правило, рубли не применяются для расчетов с другими странами, не выполняют функцию мировых денег, что определяет ненадежность и непостоянность денег нашей страны. В.В. Макаров (2000) в связи с этим указывает, "…жители нашей страны лишены опыта богатой жизни. Значительное большинство не имеет опыта материальной независимости. Многие были лишены опыта просто материально обеспеченной жизни. Более того, в советские годы у всех культивировалась психология бедняка".

Во-вторых, функции денег рассматриваются как проявление их сущности. Вместе с тем они могут выполняться только при участии людей. Именно люди, используя возможности денег, могут определять цены товаров, применять деньги в процессах реализации и платежей, а также использовать их в качестве средства накопления, проявляя при этом свое отношение к деньгам.

Такой подход к функциям денег означает, что деньги представляют инструмент экономических отношений в обществе, а функции денег могут осуществляться лишь при участии людей. В связи с этим возникает психология денег, предпосылки развития которой на уровне

личности можно найти в классических школах психологии: в психоанализе, бихевиористской теории научения, в теории развития Пиаже, в работах когнитивистской ориентации.

Задачей большинства психологических исследований в денежно-финансовой сфере является демонстрация того, что люди вовсе не ведут себя рационально по отношению к деньгам. То, они их зарабатывают, тратят, делают (или не делают) сбережения, то берут в долг и делают покупки, иногда совершенно противоречит всем экономическим аксиомам. Часто люди совершают ошибки в силу незнания экономических законов, а в случае неврозов и зависимостей действуют себе в ущерб - хотя и против своей воли, но вполне сознательно.

Теоретический анализ сложных и малоизученных психических и психологизированных явлений предполагает исследование с позиций системного подхода. По выражению Дж. Катоны, деньги - психологизированное явление (G.Katona 1975), и их психологическая "насыщенность" в настоящее время уже доказана зарубежными и отечественными исследованиями (S.Lea 1995; M. Lynn 1991; W. McDonald 1994; R. Belk 1990; А.Б. Фенько 2000; О.С. Дейнека 2000).

Действительно, универсальный и, казалось бы, безликий платежный инструмент имеет ряд объективно-экономических функций, но они должны поддерживаться некоторыми "правилами игры", за которыми стоят люди, их психология. При эффективном выполнении своих основных функций (мера стоимости и средство обращения, средство накоплений и сбережений и средство платежа) деньги стимулируют экономический и социальный прогресс. При нарушении эффективного функционирования денег неизбежны сбои в экономике, социальном благополучии и развитии общества, отдельных людей, появление психологических проблем на уровне индивидуально взятой личности или группы.

Известно, что в классической традиции (истоки которой можно найти уже у Аристотеля) деньги одновременно выполняют три различные, но более или менее взаимосвязанные функции. Во-первых, деньги выполняют функцию меры ценности, поскольку ценность всех товаров можно оценить в денежных единицах. Во-вторых, деньги являются инструментом обмена, поскольку они опосредуют все акты покупки и продажи. В-третьих, они выполняют роль сокровища или резерва, поскольку благодаря более или менее гарантированной способности сохранять ценность деньги можно хранить и накапливать.

Изучая научные труды, посвященные этим трем различным, но взаимосвязанным функциям денег, нельзя не поразиться тому, насколько часто их авторы вынуждены прибегать к категориям “идеального”, “символического” и “реального” (О.С. Дейнека; F. de Saussure; C. Gide). Если рассматривать деньги только как "меру ценностей", то

они явно выступают здесь в “идеальном” или “воображаемом” виде; это простая единица измерения, с которой сравнивают товары для того, чтобы определить им цену. В этом случае к деньгам даже не обязательно обращаться. Они функционируют как “фиктивный” или идеальный эталон. Эта архетипическая роль денег, может быть, наиболее древняя из всех: к примеру, древние египтяне не знали денежного обращения, но имели деньги как единицу измерения. Можно вспомнить и “счетные деньги”, например, средневековые ливры.

Напротив, если воспринимать деньги в первую очередь как инструмент обмена, посредник при покупке или продаже товаров, их роль является символической. Здесь их можно заменить другими символами, не имеющими собственной ценности, простыми жетонами. Наконец, если деньги выступают как средство образования сокровища, от них ожидают, прежде всего, того, чтобы они обладали реальной ценностью, являлись субстанцией, которой, может быть, ошибочно, придается “собственная”, то есть более или менее устойчивая ценность. При описании функции “сокровища” неизменно возникает понятие реальной ценности. Ни идеальная функция меры ценности, ни символическая функция средства обмена, которую может выполнить простой знак, здесь недостаточны. Ценность должна быть “реальной”.

Многозначность понятия денег подтверждают и психологические исследования. В частности Яманчи и Темплером были выделены факторы отношения к деньгам, денежные аттитюды: социальное окружение, пол, экономический статус, личностные особенности.

Если в зарубежной психологической науке психология денег является малоразработанной, то в отечественной науке эта проблема специально не разрабатывалась. В отечественной психологии известно исследование С.Л. Рубинштейна, выполненного для журнала "Psychology Today", охватившего 20.000 российский респондентов, из которых 57 % считают благоразумным скрывать свой доход от друзей и семьи. Автор пришел к выводу о том, что процент респондентов, скрывающих свое финансовое положение, увеличивается с увеличением дохода.

Наиболее представлена проблема отношения к деньгам в исследованиях, посвященных изучению деятельности личности предпринимателей и менеджеров (М.И. Мелия, М.В. Розин, 1993; С.Г. Климова, Л.В. Дунаевский, 1993; Н.Л. Журавлев, В.П. Поздняков, 1993 и др.).

Таковы категории идеального, символического и реального, используемые при разделении трех основных функций денег. Можно утверждать, что эти же категории крайне необходимы при исследовании языка, знака, репрезентации. В несколько иной форме их можно найти у Пиаже или Лакана (Ж. Пиаже 1965; Ж. Лакан 1995). Возможно, что любой процесс обмена (а значит, и всякая общность в самом широком смысле) может быть описана с помощью этих категорий.

Слово, как и золото, обладает “естественностью”, которая на поверку оказывается более или менее воображаемой. Звуки, легко произносимые человеческими существами, “естественно” начинают казаться особыми, привилегированными знаками, эталоном или всеобщим эквивалентом всех других знаков. Это ведет к идеализации устной речи. Точно так же считается, что золото или серебро становятся универсальными деньгами из практических соображений, “без всякого вмешательства закона, а только в силу логики вещей” (Turgot 1957).

Но обусловленное с незапамятных времен жизненной и исторической необходимостью представление слова в виде буквенной записи, а также субституция золота конвенциональными знаками открывают новые возможности для экспансии знаков, их инфляции, замены одних знаков другими. Эти субституции до бесконечности откладывают нашу встречу с полным смыслом или реальной ценностью. Именно в этом неопределенном, открытом пространстве субституций мы сегодня и существуем.

“Запись” и “жетон” отныне не являются временными посредниками, которые нуждаются в покрытии, подтверждающем их конвертируемость в реальные вещи, а формируют парадоксальный порядок, имеющий свою собственную логику неопределенных, бесконечных отношений знаков к знакам без отсылки к конечной реальности.

В этом символическом режиме три функции всеобщего эквивалента более не воплощены в одном осязаемом объекте. Единые деньги исчезают. Идеальный эталон, или архетип, который является мерой ценностей, чисто символический жетон, находящийся в обращении, и ощутимое реальное сокровище более не связаны воедино, как в эпоху, которая видела триумф золотых денег и саморегулирующегося рынка. Сегодня функции архетипа и сокровища стали потенциальными, так как в практике господствуют чисто символические операции. Этот чистый символ следует рассматривать не как субститут, представляющий некую отсутствующую вещь, а как механизм, обладающий определенной собственной эффективностью. В других областях, таких, как эстетика или семиотика, мы обнаруживаем то же преобладание “символического” аспекта над идеальным и реальным.

Таким образом, в условиях несбалансированного рынка, социально-экономической нестабильности государства неизбежной становится проблема изучения денег - знаковой и функциональной сущности, предполагающей участие людей и отношение их к деньгам как к ценности.

Несмотря на то, что в отрочестве и юношестве еще не всегда можно говорить о полных проявлениях вовлеченности молодежи в экономические отношения, тем не менее, они продолжают получать опыт

взаимодействия с экономическим миром взрослых и испытывают на себе его влияние.

Таким образом, актуальность, теоретическая и практическая значимость, а также недостаточная разработанность темы позволили нам провести нам исследование, направленное на изучение образов восприятия феномена денег у юношей и девушек с различными конституционально-типологическими особенностями личности.

В работе применялся метод экспериментальной психосемантики для исследования представлений в обыденном сознании (И.Г. Дубов, А.А. Хвостов, 2000; В.Ф. Петренко, 1988, 1997; В.Ф. Петренко, О.В. Митина, 2000; А.Г. Шмелев, 1983; О.В. Митина, 1993), адекватность психосемантического подхода к изучению восприятия денег.

Испытуемыми заполнялись индивидуальные матрицы частного ролевого семантического дифференциала. Измерялись значения 15 объектов по 60 шкалам. В качестве шкал-дискрипторов, учитывая задачи исследования, испытуемым предлагались пословицы и поговорки, которые условно можно отнести к ориентированным на материальное благополучие («денежка дорожку прокладывает», «богатый силен, что медведь» и т.п.), на духовные ценности («деньгами души не купишь»; «что беднее, то щедрее»), эмоционально окрашенные или аффективно заряженные («лучше мучиться, чем мучить»; «богаты - так здравствуйте, а убоги - так прощайте» и т.п.), демонстрирующие рациональное отношение к деньгам («деньги счет любят»; «чаще счет - крепче дружба» и т.п.), социокультурно обусловленное отношение к деньгам, внешне детерминированное («без нужды живет, кто деньги бережет»; «не оскудеет рука дающего» и т.п.), личностно-ориентированное отношение к деньгам как внутренне детерминированное («что мне золото, светило бы солнышко»; «люблю того, кто не обидит никого» и т.п.). Всего использовалось 60 шкал. Измерение проводилось по 7-балльной шкале.

Объектами оценки выступали различные ролевые оппозиции: «Я», «Я через 15 лет», «моя мама», «мой папа», «самодостаточный человек», «скряга», «транжир», «денежный мешок», «бизнесмен (деловой мужчина)», «торгаш», «игрок», «коллекционер», «завистник», «паразит», «фальшивомонетчик», «альтруист». Все обследуемые в соответствии с методологическими принципами конституциональной психологии были дифференцированы на четыре психотипа, что в целом соответствует представлениям о типологии высшей нервной деятельности (Б.М. Теплов, В.Н. Небылицин, Б.М. Русалов), типологии темпераментов (Я. Стреляу, А.И. Фальков) или конституциональных психотипов (Э. Кречмер, К. Конрад, У. Шелдон, П.К. Ушаков).

Результаты экспериментально-психологических исследований восприятия денег у юношей и девушек в зависимости от конституционально-психотипологических особенностей личности.

У представителей мужской и женской выборок различия в представлениях о деньгах заключаются как в содержании выделенных факторов, так и в распределении ролевых позиций по фактору.

Качественный анализ выделенных при факторном анализе оценочных шкал позволил установить содержание стоящих за ними глубинных, так называемых «суперординатных» конструктов. Такими конструктами в результате факторизации, соотносимыми с образом «самодостаточного человека», у девушек явились 4 биполярных фактора: 1) материальное благополучие/ ориентация на духовные ценности; 2) рациональное отношение к деньгам/ личностно ориентированное отношение к деньгам; 3) аффективно-заряженное отношение; 4) социокультурно обусловленное отношение.

Корреляционный анализ ролевых позиций показывает, что у испытуемых женской выборки образ «Я» достоверно коррелирует с образами «альтруист» (-0,513), «мама» (-0,412), «папа» (-0,308). В таком распределении значимых корреляций отражается степень проявления потребности человека в отождествлении себя с другими значимыми в его жизни людьми, которые оцениваются позитивно. Выявленный факт указывает на ориентацию девушек на духовно-альтруистические ценности и стандарты, положительное отношение к собственной Я-концепции, что приводит к осознанию собственной ценности.

Данные корреляционного анализа нашли подтверждение при построении семантических пространств с использованием факторного анализа. Были выделены базисные категории, лежащие в основе представлений о деньгах. Наиболее информативным является первая ось семантического пространства («материальное благополучие/ориентация на духовные ценности»), которая получила максимальный процент вклада в общую дисперсию и отражает эмоционально-оценочный уровень субъективной репрезентации феномена денег («кто богат, тот мне и брат», «с деньгами мил, без денег постыл», «богатый силен, что медведь», «деньгами души не купишь», «доброму Бог помогает»), что необходимо для построения «ориентировочной основы материального поведения».

Следует отметить, что для девушек этот фактор становится более насыщенным по количеству выделенных шкал и значимости их нагрузок. В этом факторе соединились осгудовские факторы «Оценка» и «Сила», в связи с чем данный фактор приобретает смысл жизненных ценностей и ориентаций личности, основной упор делается на ценностной системе человека, связанной с занимаемой им позицией в отно-

шении материальных ценностей. Последнее сказалось на размещении ролевых позиций на полюсе «Ориентация на духовные ценности».

В общей выборке юношей наиболее значимым является фактор «Рациональное отношение к деньгам/ личностно ориентированное отношение к деньгам», что позволяет выделить второе направление в формировании представлений о деньгах, которое оценивается с позиции силы или слабости личности. На наш взгляд, это обусловлено особенностями возрастных изменений, связанных с тем, что в юношеском возрасте возрастает потребность в жизненном самоопределении, которая предполагает достаточный уровень развития материальных ценностей, «спаянных» с мужским образом. Другими словами, фиксация на деньгах определяет существо мужчины, мужа, семьянина.

Таким образом, выделенные факторы характеризуют наиболее значимые оценочные категории, смысловые установки респондентов в восприятии образа денег, а также их социокультурную направленность. Для девушек и юношей самодостаточный человек - это, прежде всего, человек, смысл жизненных ценностей и ориентаций личности которого связан с занимаемой им позицией в отношении материальных ценностей, неотделимых от «ориентации на духовные ценности». Для юношей возрастающая потребность в жизненном самоопределении связана с материальными ценностями, достижением финансового успеха, богатства, которое, по представлениям респондентов, и является главным достоинством настоящего мужчины.

Анализ результатов исследования восприятия денег юношами и девушками эпилептоидного психотипа личности. У юношей и девушек эпилептоидного психотипа наиболее ярко, на наш взгляд, особенности индивидуально-психотипологических различий проявились в содержании второго фактора, в котором представления о деньгах отражают прагматичное оценочное отношение к богатству и бедности на фоне осознаваемой тревоги по поводу различных способов добывания денег («много денег - много и хлопот», «без денег сон крепче», «богатому сладко ется, да плохо спится»). Для испытуемых данной группы характерна склонность к осторожности, избеганию ответственности за способы достижения материальных благ. Размещение ролевых позиций в семантическом пространстве показывает, что образ «Я» располагается со всеми денежными типами, имеющими отрицательную нагрузку, что влияет на вероятностную совместимость образа «Я» с негативными способами достижения материальных благ. При этом отмечается большое расстояние в семантическом пространстве между образом «Я через 15 лет» и родительскими фигурами, что, вероятнее всего, свидетельствует о слабой идентификации с первичными фигурами экономической социализации. Заметно отрицание морально-нравственных ценностей, традиций, характерных для родительских семей. Испытуемые с

эпилептоидным психотипом представляют себя в виде противоположности родителям.

Анализ результатов исследования восприятия денег юношами и девушками истероидного психотипа личности. Респонденты данного психотипа противопоставляют образ своего «Я» реального и через 15 лет образу «альтруиста» по фактору «материальное благополучие / ориентация на духовные ценности», что может свидетельствовать о слабо дифференцированных представлениях об экономических отношениях. И девушки и юноши относят образы «мамы» и «папы» к полюсу материальных ценностей, что отражает ориентацию на оптимальное материальное благополучие, свойственное родителям, при высоком уровне личностных притязаний на фоне ограниченности психологобиологических резервов. Следовательно, в структуре представлений испытуемых с истероидной структурой психотипа деньги выступают как самодостаточная ценность, обеспечивающая социальную защищенность («как сыр в масле катается», «живется, у кого денежка ведется»).

Анализ результатов исследования восприятия денег юношами и девушками циклоидного психотипа личности. Специфика представлений о деньгах у респондентов данного психотипа характеризуется стремлением к достижению материального благополучия, где образ «Я через 15 лет» соотносится с такими денежными типами, как «денежный мешок»; «торгаш»; «фальшивомонетчик»; «бизнесмен»; «скряга»; «транжир». Такое расположение может указывать на авантюризм, коморбидный противоречивому отношению к деньгам, что служит для них одним из средств достижения позитивного карьерного роста. Однако пословицы, выделенные на положительном полюсе фактора «Рациональное отношение к деньгам / личностно-ориентированное отношение к деньгам», отражают тревогу, осторожность и, в определенной степени, брезгливость в отношении денег как возможного фактора материального благополучия у представителей циклоидного психотипа.

Анализ результатов исследования восприятия денег юношами и девушками шизоидного психотипа личности. Респонденты шизоидного психотипа характеризуются более сложной дифференциацией представлений о жизненных перспективах в области материально-вещественной сферы. Они идентифицируют себя с образом «альтруиста», подчеркивая ориентацию на духовно-нравственные ценности личности, нежелание брать на себя ответственность за достижение определенного материального комфорта. В своих характеристиках они демонстрируют рационально-прагматический, расчетливый тип поведения в финансово-экономической сфере и стремятся для себя и своих близких обустроить добротный микросоциум («золото и на воде плава-

ет»; «чаще счет, крепче дружба»; «богатому везде дом»; «деньга и камень долбит»), открывающий путь к разного рода независимости.

Следовательно, на восприятие денег оказывают влияние гендерные особенности личности, конституционально-психотипологические, которые детерминируют формирование у испытуемых социально-экономического статуса, связанного с вступлением в самостоятельную жизнь, что подтвердилось в ходе настоящего исследования.

ВЫВОДЫ

1. Психолого-семантическим анализом доказаны существенные различия в восприятии денег в зависимости от конституционально-психотипологических особенностей личности в юношеском возрасте:

- в восприятии денег у испытуемых с циклоидной структурой психотипа отмечается негативное оценочное отношение как к богатству, так и к бедности с одновременным нарастанием тревожных переживаний по поводу способов добывания денег, когда последние противоречат морально-нравственным принципам личности. Для циклоидов характерна диффузность и размытость представлений о своей роли в социально-экономической иерархии, что указывает на избегание притязаний на роль социального лидера и стремление к внешним абстрактно-нейтральным целям;

- для представителей истероидного психотипа характерны слабо дифференцированные представления об экономических отношениях. Высокий уровень притязаний с ориентацией на материальное благополучие при недостаточности психолого-биологических резервов личности служит основой конфликтов, связанных с социально-экономической беспомощностью - пассивностью. В структуре обыденных представлений деньги выступают как самодостаточная ценность, обеспечивающая чувство защищенности и привилегированное положение среди сверстников;

- для испытуемых шизоидного психотипа характерна ориентация на духовно-нравственные ценности, поверхностное отношение к материально-вещественной сфере, нежелание брать на себя ответственность за достижение определенного материального комфорта, что, с другой стороны, не мешает им в финансово-экономической сфере реализовать врожденную рациональность, прагматичность и расчетливость, стремление создать для себя и своих близких добротный микросоциум;

- специфика обыденных представлений о деньгах у испытуемых с эпилептоидной структурой психотипа характеризуется выраженным стремлением к достижению материального благополучия, честолюбием, меркантилизмом, которые служат для них одним из средств достижения власти. Для них характерна осторожность в отношении спосо-

бов достижения материальных ценностей с отвержением образа «Я» родителей как объектов первичной экономической социализации.

2. Подтверждены существующие гендерные различия в отношении к деньгам в представлениях обыденного сознания:

- юношам характерна тенденция придавать деньгам повышенную ценность. Достижение финансового успеха, богатства «спаяно» с образом настоящего мужчины. Они более компетентны в обращении с деньгами и более склонны к риску при их приобретении. Юноши более доверчивы и самоуверенны в финансовых отношениях, реже, чем девушки, испытывают чувство беспомощности, зависти и стыда по поводу недостатка денег;

- девушки более фрустрированы по отношению к деньгам, чем юноши. Они в перспективе ориентируют себя на приобретение материальных ценностей, которые коморбидны представлениям «Ориентации на духовные ценности». Для девушек характерен акцент на личных усилиях и способностях в отношении материального благополучия.

3. Психолого-семантическим анализом подтверждено, что возрастающая потребность в жизненном самоопределении как у юношей, так и у девушек современной России, связана со значимым для них фактором материальных ценностей, в ущерб духовным ценностям, которые выявляют низкие значения. Лишь для представителей с шизоидной и циклоидной структурой личностного психотипа характерно равноценное отношение к материальным и духовным ценностям.

Литература

1. Белкин А.И. Запах денег. Психологические этюды. - М., 1998.
2. Годелье М. Деньги и богатства в различных типах общества и их встреча на периферии капитализма / Психоанализ и науки о человеке. - М., 1996. С. 68-83.
3. Гу Ж.-Ж. Деньги: архетип, жетон, сокровище / Психоанализ и науки о человеке. - М., 1996. С. 52-67.
4. Дейнека О.С. Динамика макроэкономических компонентов образа денег в обыденном сознании // Психол. журн. 2002. Т. 23. № 2. С. 36-46.
5. Дейнека О.С. Экономическая психология. - СПб., 1999.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - М.: Смысл, 1999. - 487 с.
7. Макаров В.В. Деньги в профессии и жизни / Избранные лекции по психотерапии. - М., 2000. С. 392-401.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42. с. 131.

9. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. - М., 1983.

10. Психология денег /Психология. Учебник. - М.: Проспект, 1998.

11. Фенько А.Б. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях // Психол. журн. 2000. Т. 21. № 1.С. 50-62.

ИГРОВОЕ ДЕЙСТВИЕ КАК СПОСОБ ОСВОЕНИЕ СУБЪЕКТОМ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Исмагилов Ралиф Галимханович, кандидат философских наук, заведующий кафедрой экономики и организации образования, Башкирский институт развития образования,
г. Уфа, Россия, Avrocinia@mail.ru

В современном обществе происходят радикальные изменения в структуре социальных, экономических, правовых отношений. В связи с этим заслуживает внимание проблема соотношения нормативности и не нормативности в поведении человека. Традиционно считается, что область действия моральных и этических факторов неизбежно будет сокращаться, так как в условиях значительного разнообразия способов организации личной, частной и общественной жизни становится крайне проблематичным выделение единых форм универсальной морали, применимых к большому количеству людей. Само требование к человеку стать толерантным означает его способность как минимум просто не замечать, не реагировать на наличие в его жизненном пространстве иных социальных норм и традиций. Но самая пассивная реакция субъекта вовсе не означает их принятие в качестве компонента его личных норм. Доминирующим социальным регулятором постепенно станет и становится безличная правовая норма. Моральные нормы уже не могут выступать в качестве активных регуляторов, хотя бы потому, что проблематично выявить какие именно моральные нормы востребованы в данной социальной группе. К тому же моральная норма активно нарушается в зависимости от складывающейся ситуации.

Но с другой стороны, правовая норма не выступает доминантой (как это не парадоксально) в ряде областей жизни, в частности в экранной культуре. Значительное количество продуктов массовой культуры основывается именно на не нормативности своего содержания, разумеется, имеется в виду содержание самих продуктов: телевизионных фильмов, сериалов, развлекательных передач. Именно прямая ориента-

ция на сознательное отступление от юридической нормы, при которой герои делают на экране то, чего нельзя делать (или нежелательно делать) в действительной жизни делает эти проекты привлекательными и зрелищными. Ведь если показать, как протекает действительная жизнь, то в силу самого содержания многих форм жизни, сюжет становится мало зрелищным. Внесение элементов недопустимого с точки зрения и морали и правовой нормы в организацию некоторого фрагмента жизни делает эти проекты особо притягательными для наблюдения.

В связи с изложенным возникает проблема, каким же образом вписаться субъекту в социальное пространство. Одним из традиционных механизмом социализации выступает игровой фактор. Между действительностью и игровой реальностью устанавливаются отношения аналогии, но не изоморфизма или гомоморфизма. Именно отношения аналогии создают возможность замены объекта его моделью в целях исследования, поскольку отдельные элементы модели и объекта взаимно однозначно сопоставлены. Но перенести напрямую материал игры в действительность – значит неизбежно разрушить как игру, так и действительность. Игра всегда есть некая условность, но эта условность настолько прозрачна, что ею пренебрегают при исследовании социальных процессов, таких как политика, экономика, хозяйственная деятельность предприятия, отношения между людьми, но это допущение приводит к значительным потерям, когда индивид игру принимает за действительность и наоборот, когда действительность начинает полностью проигрываться и воспроизводиться.

Игра имеет выход в жизненное пространство повседневности. Последняя как значимая сфера жизнедеятельности людей представляет собой непосредственный продукт сложившейся социальной практики. Люди застают в готовом виде производственно-экономические отношения, систему духовных, культурных ценностей, которые они осваивают. Оставаясь преимущественно в форме необходимости она давит на человека, ему нужна свобода, чтобы проблемная ситуация наполнилась высоким смыслом, а возникающие трудности преодолевались бы естественным путем.

Воспроизведение повседневности требует усилий и в связи с этим формируется особый стиль жизни, различный для представителей социальных групп, классов, стран, слоев.

Игра как социокультурный феномен отличается герметичностью. Игру и игрока можно понять, если сам активно играешь, сам «пропитался» экзистенцией игрового действия и поведения. Само наличие игры не только разрушает алгоритмизированный последовательность жизненных событий, но и привносит в них красоту, неожиданность,

особый способ сопереживания, провоцируя человека на поиск иных оснований организации собственного жизненного пространства.

В игровом пространстве человек понимает, что он всего лишь – временный игрок, но, затем увлеченный и увлекаемый, воспринимает игровые ситуации как действительные и действует в невыдуманной для него самого, но в иллюзорной, фантастической реальности по отношению к окружающему миру. Игра, с одной стороны, не позволяет человеку изнурить себя в повседневности, расширяет горизонты его повседневного бытия, с другой стороны поддерживает в нем эмоциональное и позитивное настроение. Игровое поведение не дает раствориться в обыденности, она восстанавливает его как духовное, трансцендентное существо. Игра обозначает границу нормы и патологии повседневного существования человека.

Исходя из идеи игровой актуализации повседневности, эвристичными оказываются исследования праздничных форм времяпрепровождения, традиций, церемоний. Образовательная система должна сформировать культуру повседневности, постоянного расширяя в ней позитивные игровые практики, развивающие физическое и духовное здоровье человека. Наиболее приемлемой, с нашей точки зрения, выступает апробированная традиционная игра, понимаемая не как нечто периферийное, второстепенное, несерьезное действие, а как деятельный способ освоения повседневности.

При этом только декларирование значительных организующих возможностей игры недостаточно для ее внедрения в ткань жизни. Для организации жизнеспособных форм игры, необходимо прикладывать значительные усилия по формированию настоятельной потребности позитивно играть, расширяя масштабы духовного бытия. Тем более что человек массовой культуры с трудом воспринимает традиционную игру, ему противостоят экранные и виртуальные развлекательные программы, доставляемые мультимедийными системами. Психологически сложно противопоставить позицию комфортного наблюдателя, которую принимает человек, позиции активного субъекта игры, не только предполагающую коренное изменение «Я», но и заставляющую его активно, предметно взаимодействовать с другими субъектами игры, игровым материалом, подчиняясь единым правилам игры.

Так наши наблюдения школьных праздников показывают отчужденность подростков от организуемых игровых программ. Они не обладают достаточным уровнем личной игровой культуры для участия в массовой игре. Молодые люди предпочитают психологически более комфортные позиции наблюдателя и зрителя. Это позволяет заключить, что игра не носит автоматического самодовлеющего характера, она не предполагает присутствие не включенного в действие зрителя и тем более наблюдателя. Полноценная игра реализуется самими субъек-

тами исключительно для себя, ценность игры заключена в ее отгороженном игровом пространстве. По мере исследования феномена игры понятие «роль» оказывалось все более неуловимым, неопределяемым однозначно. Дело в том, что человек пребывает постоянно в состоянии роли, иное дело, как эта роль определяется. На первых порах нами осуществлялась попытка роль социальную отделить от роли игровой, но потом, исходя из принципа целостности личности, отказался от этого намерения. Человек всегда цельность, даже когда находится в ролевом состоянии. Трудность игры, как социокультурного явления, состоит в понимании роли, которая не обязательно выступает как явная, эмпирически выявленная. Роль тем и притягательна, что постоянно скрывается за масками, имиджами, личинами, ситуативными проявлениями «Я». Когда человек ошибается в ком-то, ошибка связывается с погрешностью в определении его исходной роли.

Роль представлена как моделирование реально имеющихся прямых и опосредованных межличностных и внутриличностных отношений. Сыграть игровую роль, значит, вписаться в иное, игровое состояние «Я». Система правил не столько ограничивает, сколько направляет ролевые действия. Однако правила исполнения роли и сюжета игры не жестко фиксированы, наоборот, переходные периоды культуры в развитии социальной системы заставляют активно взламывать прежние правила и формировать иные правила.

Даже в ролевой игре субъект полностью не отождествляет себя с ролью, а сохраняет внешнюю позицию по отношению к ней. Принятие роли означает осознание отличия самого себя от принятой им роли. Тем самым, мы указываем на наличие одновременно двух начал, а именно – осознание принятия роли и осознание границ собственной самости, что уже предполагает выход за пределы первоначальной определенности. При невозможности такого выхода возникает ситуация «заигравшегося» человека, неспособного выйти за границы принятой роли. Основой существования игры является как раз наличие второго плана деятельности, формирование дополнительного, условного, кажущегося в момент игры мира игрового бытия.

Взгляд на себя с позиции исполняемой роли, сравнение самого себя с образцом предполагает внешнюю по отношению к себе позицию. Разыгрывающий роль не только реализует надетую для него маску, но и одновременно следит за игрой, за своим соответствием содержанию роли.

Играть постоянно и некритически нельзя. Цель жизни не состоит в превращении её только в игру, по нашему мнению, игра не может стать основанием человеческого бытия, а составляет форму бытия, сохраняющая духовный опыт человека. Возможно, свобода человека состоит и в том, что он научается искусно играть и играться в навязанные ему

социальные игры, а также и в том, что он оказывается способным формировать соответствующий его «Я» игровой космос для самого себя в локальных, значимых только для него самого, лакунах повседневности.

Социальная игра как массовая игра по заданным правилам, приближающих их к алгоритмам и ритуалам, начинает только тогда оцениваться, когда она уже прекратилась необратимо, когда субъект игры окончательно и бесповоротно вышел из данной системы социальных игр с потерей всякой перспективы туда возвратиться. В содержании даже простой социальной игры, которая нами рассматривается как упрощенный вариант модели игры, находят выражение глубинные потребности человеческого «Я» реализоваться в условных, но, тем не менее, подлинных для субъекта игры, реальностях. Часто данное обстоятельство упускается из вида, поскольку в массовом сознании продолжает доминировать подход к игре как к нечто само собой разумеющемуся явлению, конструирование которого происходит едва ли не автоматически.

Для результатов социальной игры не так уж важно, играют ли истово и охотно, молчаливо, без особой охоты, как бы нехотя или «понарошку». Пока соблюдаются правила, общество живет. Такие игры выполняли, таким образом, защитную функцию. Они защищали общество от изменений напряженности социальных и экономических связей, позволяя людям раскрепостить свою духовную энергию, отдохнуть, выработать стойкость к различного рода невзгодам, создать радостное, приподнятое настроение, наконец, выработать чувство уверенности в завтрашнем дне.

В социальной игре одновременно присутствуют два ряда отношений; первый ряд связан с воссоздаваемыми отношениями между персонажами, второй ряд – это отношения между самими играющими. Эти два ряда осознаются именно как отношения, если они сливаются, то игра разрушается. Дистанция между личностью (самостью) и ролью может меняться, но она всегда есть и всегда осознается. Имиджевая маска есть всего лишь роль, реализуя которую сам исполнитель осознает, насколько он отходит от инварианта «Я», насколько имидж отличает его от него самого. Таким образом, безусловным участником игры является зритель, находящийся в самом играющем. Профессиональные актеры играют во внутреннем времени, помещая в свой игровой мир и зрителя. Но это не тот внешний по отношению к игровому действию зритель, а часть его самосознания.

Впрочем, человек стремится оправдать собственное действие или бездействие. Обратимся к литературному примеру: интеллектуально развитый, талантливый студент Родион Раскольников (Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание»), направляясь с топором к старухе-процентщице, исходит из сконструированной им спасительной кон-

цепции, объясняющей ему самому, зачем он это делает, причём объяснение выглядит логичным и морально-оправданным для него и для читателя. В постмодернизме данный прием аналогичен деконструкции; расширяя релятивность социального действия, оказывается возможным полностью переиначить смыслы действия, мотивы и затем последующие результаты.

В игре воспроизводится условность, конструируется ситуация «как если бы», при этом происходит отделение себя играющего от своей роли, то есть конструируется феномен вненаходимости по отношению к самой роли. Исследователи нарушения игровой деятельности (Спиваковская А.С., 1980) отмечают неспособность пациента при ряде заболеваний самоидентифицироваться, при этом происходит утрата собственной индивидуальности и идентичности. Границы игры и неигры, границы собственного «Я» и «Я» игровой роли, действительного и реального в целом размываются. В играх психически здорового индивида наличествует осознание условности, дополнительности ситуации; он отделяет себя от персонажа, полностью не отождествляется с ним, сохраняя дистанцию «это не Я».

В связи с этим естественно возникает дилемма: каким образом наблюдателю идентифицировать событие: как игру или как «настоящее событие»? Известен феномен разыгрываемых ситуаций, когда ситуация, воспринимаемая потребителем как действительная оказывается, в конце концов, ситуацией игровой, трансформируемой в различные смыслы, не связанные с исходными базовыми мотивами. Введение в массовую культуру явления "розыгрыш" указывает на неоднозначность оценки данного явления. В конце концов, где границы розыгрыша и не розыгрыша, где подлинное событие и где искусственное событие, в какой степени событие воспринимается как онтологически и психологически истинное.

Поэтому выделим принципы организации игровой деятельности, способные расширить её действие в социальном пространстве.

Во-первых, добровольность игры: игра не задача и не долг; игра есть проявление собственной свободы в действии. Во-вторых, неординарность игры. Игра выступает как перерыв в обыденной повседневности с ее заданным, запрограммированным образом действий и стилем поведения, поэтому она требует сосредоточенности и внимания. В-третьих, игра выступает особой формой межличностных отношений, как область сопереживания и эмпатии. В-четвертых, конечность акта игры, он реализуется в рамках данного времени и пространства.

Однако игровая реальность балансирует на грани повседневного и неповседневного. Значит, результаты игры не могут остаться в самой игре, а выходят за ее пределы. Конечно, человек понимает, что происходящие в игре события приобретают определяющее значение только в

самой игре. Тем самым игра придает жизненный пульс всей повседневности, не дает ей окостенеть, устремляясь за пределы автоматизированного бытия. В этом выражается притягательность игры как формы времяпрепровождения, результаты которой остаются не только в пространстве деятельности, а проявляются за ее пределами. В-пятых, эстетичность игры. Игра, создавая специфический порядок, усиливает стремление субъекта к прямому эстетическому и этическому восприятию, к получению удовольствия в эмоционально выраженных формах.

Нами отмечено, что подростку особенно импонируют воспринимаемые как естественные формы отношений между играющими субъектами только в момент игры. Эти отношения обладают выраженным эффектом прочного объединения играющего тела и по прекращению игрового акта. Эффект последействия игры проявляется в виде организации прочных сообществ, включающих и организаторов игры.

Игра содержит в себе значительный творческий потенциал; реализация даже его части позволяет качественно улучшить состояние духовной жизни в повседневной среде, гармонизировать область межличностного взаимодействия.

Наши представления об игре отличаются от классической интерпретации игры, которая обращает внимание на всеобщий универсальный характер игры, ее заданность обстоятельствами бытия. Игра как определенная ситуация бытия имеет достаточно жесткую структуру: заданный центр, границы игрового пространства, набор правил. Наша концепция игры подчеркивает ее значимость от характеристик конкретного социокультурного пространства. Более продуктивным является взгляд на игру как на творческий процесс преодоления жесткости социальной структуры, а игровое действие как действенный способ овладение социальной действительностью.

Необходимо отметить и то обстоятельство, что организация специфических форм игровой практики широко реализуется сегодня в преступном мире, особенно в областях прямого и косвенного обмана, в мошенничестве. В целом их сущность сводится к созданию параллельных правдоподобных ситуаций, внешне не отличающихся от привычных и обыденных жизненных ситуаций, что позволяет правонарушителю вводить потенциальную жертву в область создаваемого ролевого поведения, ломающего его волю, снижающего бдительность, уровень критичности и самооценки с последующим изъятием у него финансовых, информационных и материальных ресурсов. Мошенничество представляет собой наглядный пример профессионального, скрытого манипулирования, адресного воздействия инициатора на реципиента, при котором истинная цель манипуляции тщательно скрывается от марионетки. Подобная игра мошенников может быть разрушена антиигрой. Специалисты по антиманипуляционным технологиям предлагают

средства для слома, подрыва логики отработанных ходов навязанной игры, использование приемов противодействия, направленных на непредсказуемое для манипуляторов разрушение элементов мошеннической комбинации.

Многие авторы: В.П.Шейнов, Г.Шиллер, Ю.Щербатых, С.А.Романов, Д.И.Дубровский, С.И.Анненков, А.И.Гуров, Р.Белоусов, В.Игнатов, А.Твист и другие (см., например, Дубровский Д.И., 1994) исследуют типичные способы обмана и мошенничества, подчеркивают их богатую игротворческую основу, раскрывая широкую базу совершения подобных преступлений в сфере торговли, распределения, обмена, транспортировки, отдыха, развлечения, воспитания, образования. Они показывают, что эта область противоправной деятельности настолько разнообразна, что не может быть полностью формализованной. Мошенники подводят определенный психологический фундамент, оправдывающий их преступные деяния, именно в последнем и обнаруживается неустранимость духовного, сверхприродного начала человеческого «Я». Данный феномен распространяется на преступников вообще, ведь сама преступность как социальный институт не могла бы иметь место, если бы не сформировался определенный, оправдывающий ее морально-этический дискурс.

Гипертрофирование игровых факторов в поведении может свидетельствовать, что перед нами не качественно новый человек, а лишь приспособившийся или приспосабливающийся тип личности, перебирающая роли в надежде выбрать оптимальную, или находящую в процессе «высматривания» роли, что может привести в условиях отсутствия соответствующей психологической подготовки к самоотчуждению вследствие несоответствия его «Я» принимаемой им роли.

Напряженная ситуация на рынке труда заставляет выпускников средней и высшей школы активно искать работу не по специальности, что подразумевает переход на иные социально затребованные роли в трудовом производстве, а это не может не вызвать определенные модусы напряжения в выборе оптимального ролевого статуса. В условиях нехватки ресурсов ролевое поведение становится определяющим в достижении утилитарной цели. При этом личности навязывается роль извне, человеку внушают, каким он должен быть; он так или иначе начинает меняться и соответствовать приклеенному ярлыку. Возможность к быстрой адаптации выступает важным качеством успешности субъекта.

Прежняя тенденция к усреднению (я такой, как и весь народ, мое «Я» есть выражение коллективного «Я» массы) заменяется эгоцентрическими тенденциями: мое «Я» есть только мое «Я»; однако продолжают существовать механизмы выравнивания людей, подгонки их под

общие нормы и требования, растворения индивидуальности человека в массовой культуре.

Традиционная детская и подростковая игра претерпевают значительные деформации. Дворовая игра как вид досуга постепенно отмирает, процесс информатизации вносит существенные коррективы в структуру детской деятельности, ускоряя темпы духовного становления. На одно из первых мест выдвигаются компьютерные игры, компьютер часто заменяет друга; сами понятия дружбы и любви деформируются. В предшествующие эпохи содержание духовной деятельности мало менялось на протяжении столетий. Это были во многом традиционные общества с повторяющимся циклом социального бытия, реализовавшим идею вечного возвращения, идею замкнутого круга, в котором все просто повторяется (в том числе и игровые структуры). Теперь же современному ребенку подчас просто негде играть, понятие «наш родной двор» становится предельно абстрактным, лишенным позитивного, конкретного содержания. Массовая урбанизация уплотняет отдельные строения настолько, что не оставляет места для дворового пространства в прежнем смысле этого слова, покрытого зеленью, с собственным, замкнутым социокультурным смыслом совместного, гарантированного и безопасного бытия.

Как рудименты прежнего подвижного, массового дошкольного, затем октябрятского, пионерского, комсомольского времени островками выделяются останки многочисленных прежде детских площадок, качелей, песочниц, теннисных столов, волейбольных площадок. Ребенок предпочитает прежним формам универсальной гимнастике ума и тела, развивающей двигательную активность и тренирующей адекватные поведенческие реакции, зауженную специализацию повседневного досуга; подвижные игры практически элиминировались из повседневности. В социализации подрастающего поколения начинают преобладать виртуальные практики; теперь уже сложно представить аудиторию школьников, внимательно слушающих воспоминания убеленного сединами ветерана революции, второй мировой войны. Часами ребенок «высиживает» перед мерцающим монитором компьютера дома, в игровых центрах, присваивая нелогичные с точки зрения даже здравого смысла, роли.

Компьютерное поколение детей имеет особое представление о человеческой жизни и смерти, об одушествленности самого человека и неживых предметов. Оно совершенно иначе организует свободное время и собственный внутренний мир, развивает интеллектуальные способности в ином социальном измерении. Компьютерное поколение делает гигантский рывок в интеллектуальном развитии, существенно отрываясь от некомпьютеризованных сверстников. Появляется элитарная, раритетная информация, которой владеет только избранная мало-

численная группа людей; постепенно общество расслаивается на информационно бедных и информационно богатых. Последняя группа, имея доступ к ценной «работающей» информации, способна значительно повышать уровень личного материального состояния.

Игровые формы организации жизни становятся значимыми социальными феноменами, с одной стороны посредством игры индивид пытается войти в социальную структуру, с другой, он стремится сохранить собственное «Я» для самого себя. Наличие этих двух составляющих не противоречит исходной природе игры, психологические основы которой располагаются в недрах биологической и социокультурной организации человека.

Литература

Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 132.

Дубровский Д.И. Обман. Философско-психологический анализ. – М.: Изд-во «РЭЙ», 1994. – С. 120.

ОСНОВНАЯ КОМПОНЕНТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ — МИФОЛОГИЧЕСКАЯ

Косов Александр Владиславович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и организационной психологии, факультет психологии, Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга sanslav@kaluga.net

С внедрением рыночных отношений в России в начале XXI в. проблемы формирования и развития обновленного экономического сознания в российском обществе приобретают особую актуальность и значимость. В связи с этим появилось большое количество научных изысканий освещающих с различных точек зрения разнообразные теоретические и методологические подходы к изучению экономического сознания в рамках экономической психологии.

Особенно актуальным и недостаточно разработанным является вопрос о природе составляющих экономического сознания, его структуры. В существующих исследованиях элементы экономического сознания выделяются на основе либо функциональной организации структуры сознания: ощущения, восприятие, чувства, эмоции, представления, мышление, мотивы, нормы в экономической сфере (О.С. Дейне-

ка); либо совокупности личностных конструктов, в которых отражены экономические отношения (А.В. Филиппов, С.В. Ковалев).

Экономическое сознание как феномен наиболее полно исследовался А.Л. Журавлевым (2002), В.А. Хащенко (2000), выяснившими, что оно является естественным ведущим психологическим регулятором экономического поведения, обеспечивающим его носителю возможность выживать и конкурировать в постоянно изменяющейся социально-экономической среде. Структуру экономического сознания, типы и психологические механизмы функционирования, особенности развития и динамики изучали О.С. Дейнека (1999), А.Л. Журавлев (2002), В.П. Позняков (2002); В.А. Хащенко (2000), причем последний определяет экономическое сознание как систему социально-психологических феноменов, ограниченную лишь экономической областью проявления основных инвариантных элементов сознания (мотивы, представления, чувства, установки, интересы, нормы, мышление и пр.), в отличие от широкого понимания феномена О.С. Дейнека (1999, 2000) и А.Л. Журавлевым (2002).

По мнению В.А. Хащенко [13], каждая подсистема «человек-экономическая среда» включает ряд инвариантных объектов отношений личности: внешние условия среды (обстоятельства жизни, поведения, деятельности, экономических достижений), процесс жизнедеятельности, ее содержательные элементы (цели, притязания, действия, реальные и ожидаемые результаты), а также характеристики самого субъекта конкретных экономических отношений. При этом в качестве теоретической «единицы» анализа структуры экономического сознания выступают осознаваемые элементы психологического отношения личности к экономической среде: когнитивные (социальные представления, знания, рефлексия), конативные (мотивационно-потребностные состояния сознания - готовность, намерения, предпочтения, интересы), эмотивные (переживания, оценки, чувства).

Структурные элементы экономического сознания (по В.А. Хащенко) [12] интегрируются базовыми отношениями (система психологических отношений личности к себе как экономическому субъекту, к собственности, богатству, деньгам и способам их достижения, формам хозяйствования и деловой активности (способам и условиям достижения материального благополучия), проявляемым на личностном, межличностном и межгрупповом уровне) личности к ключевым экономическим объектам. При этом отношение к себе, как экономическому субъекту, выступает центральным компонентом экономического сознания.

В.П. Фоминых (2003) [11], отмечая появление в России нового бизнес-слоя (предпринимателей, бизнесменов, коммерсантов, банкиров и др.) и широкую пропаганду их благосостояния, ставшую для многих примером для подражания, видит в них своеобразный «ускоритель»

процесса перестройки экономического мировоззрения и поведения. В связи с его исследованиями им была предложена модель экономического сознания, включающая в себя: - фонд актуальных и действенных экономических знаний; - выделение позиций «Я - собственник» и «Я - несобственник»; - целеполагающую экономическую деятельность; - личностный уровень развития экономических отношений. Из результатов его исследований следует, что «гораздо быстрее и легче определенным изменениям подвергаются подвижные элементы экономического сознания (экономические потребности, экономические интересы, оценки, взгляды, мотивы поведения и др.)», а «устойчивые элементы экономического сознания (экономическое мировоззрение, традиции, обычаи, нормы, стереотипы экономического поведения и др.) требуют более длительных, систематических воздействий на личность и ее взгляды, широкой пропаганды преимуществ рынка и рыночных отношений, опыта успешной перестройки экономического поведения различных групп российского общества как интегрального показателя их экономического сознания».

Е.С. Шибанова (Москва) [14] экономическое сознание рассматривает как системную составляющую сознания, высший уровень психического отражения человеком экономических феноменов и изучает социальные представления о богатстве и бедности как ведущие когнитивные компоненты экономического сознания. По ее мнению, «наиболее продуктивным представляется понимание структуры экономического сознания как системы осознаваемых личностью социально-психологических феноменов, связанных с явлениями экономического содержания», причем в качестве ведущих компонентов экономического сознания она выделяет: «- представление человека о себе как об экономическом субъекте (субъективный экономический статус, экономические притязания, представление о своих возможностях в повышении доходов и др.), представление о богатстве (признаки материального благосостояния, субъективная шкала доходов), отношение к богатым и бедным людям, отношение к деньгам, отношение личности к собственности (представления об атрибутивных признаках собственника, степень желания быть собственником и др.), социальные установки на формы хозяйствования, отношение к конкуренции, ориентация человека на экономические ценности и др.», считая, что «эти феномены составляют устойчивые компоненты экономического сознания человека - его представления, установки, ценностные ориентации, отношения, оценки личности и пр. относительно явлений экономического содержания». Изучение ею представлений о богатстве и бедности показало неоднозначность и противоречивость этого компонента экономического сознания, при этом исследователем установлено сходство ряда показателей, свидетельствующее об устойчивости некоторых эле-

ментов российского менталитета (так, независимо от типа деловой активности и экономического статуса, высоко оценивалась важность деловой хватки и наличия полезных связей для достижения материального благосостояния и низко - качества трудолюбия и наличие таланта).

В нашем понимании, как указанные выше представления (больше эмоционально-оценочного характера, чем рационально-распорядительного, т.к. оценивается «ресурсность» вообще, а не принадлежность ее и правомерность этой принадлежности»), так и упоминавшиеся инвариантные элементы сознания в большой мере мифологичны, малоуловимы и труднофиксируемы, к тому же, многовариантно толкуемы. Налицо все признаки мифа, имеющего отношение к реальности, причем эмоциональное в его содержании доминирует над логическим, а структура мифа сходна со структурой научной теории и сохраняется даже при радикальном изменении содержания мифа, формой проявления же мифа в обществе является идеология и теория, претендующая на научность. Миф имеет особый полифункциональный язык, приобретает непреодолимую силу влияния в обществе в переломные эпохи, становясь выразителем коллективных желаний, миф ограничен территориально, функционируя только в рамках определенного топографического и смыслового пространства. Миф обладает функциональной направленностью, отображая рутинные стороны практической деятельности людей и человеческие идеалы, поскольку, наряду с познавательными компонентами, мифическая и ритуальная деятельность содержит в себе нерасчленимое единство этико-эстетических компонентов. СМИ в этом случае становятся инструментом внедрения мифа в сознание общества на этапе разрушения социальной нормы, а на этапе закрепления новой социальной нормы к ним присоединяются институты образования.

Кроме того, необходимо учитывать выделенные Т.И. Ковалевой [5] основные признаки социального мифа (авторитарность, эмоциональность, концептуальность, системность, неисторичность, наукообразность, конкретность). Ею установлено, что социальный миф формируется в сознании социальной группы посредством особых процессов: инверсий, рационализации, проекций, персонификаций, которые, по ее мнению, и формируют содержание мифа.

По мнению Аксеновой Ю.А. [3; 2; 1; 4], мифологическая картина мира служит неким эталоном и/или прецедентом для создания «неомифологических» (термин Ю. Аксеновой) – авторских моделей, модифицирования, преобразования существующего мировоззрения. Мифологизация – процесс от бессознательного (некритического) принятия (отношения) как элементов собственной картины мира мира (или элементов оного) Другого (чаще всего, Значимого Другого) к осознанному (целенаправленному, системному) управлению процессом мифотвор-

чества с учетом специфики мифа (области его приложения), когда нечто выдается за всеобщее.

Одно из важнейших качеств мифосознания – спонтанность, обеспеченная полинаправленностью (полимодальность мифа = средовость как качество) мифосознания, поэтому процесс сознательного формирования мифов имеет ряд подтипов: - коррекция (трансформация) мифа, - присоединение к чужому мифу, - отрицание чьего-либо мифа, - сознательное творение мифа.

Безусловная вера в реальность - одно из условий «жизни в мифе». Постепенно в мифосознании ритуальная и практическая деятельность отделялись друг от друга, хотя обе они рассматривались как равно необходимые. Из этого возникли первые представления о внутренне противоречивом единстве т.н. познавательных и ценностных моментов (содержит моменты нормы и творчества, устойчивости и изменчивости), в связи с чем миф выступает и как источник нормативной деятельности, и как предписание к следованию норме (вместе с тем, в вариациях ритуальной практики закладывается один из видов эстетического отношения - диалектическая взаимо-соотнесенность идеального и реального). Мифосознание предстает как особый синкретический вид сознания, постольку процесс разложения мифа выступает как процесс дифференциации познавательного, этического и эстетического. Ритуальное же действо изначально предполагало мировоззренчески-воспитательный эффект и одновременно решало утилитарную задачу обучения приемам и методам практической деятельности.

Миф, ритуал и символ теснейшим образом переплетены и составляют единство, но единство, не означающее путаницы в отношении функций и занимаемого места, «миф являлся истинной основой общественной жизни и культуры…, истинной историей того, что произошло у истоков времени, основанием структуры реальности и, в то же время, иллюстративно являясь моделью человеческого поведения…. Миф - изображение форм бытия в мире», а «когда миф больше не воспринимается как откровение «таинства», он превращается в сказку или легенду» [9]. В ритуале происходит одновременное соприкосновение точек сакрального пространства и времени, поэтому ритуал является средством реализации специфического хронотопа, в котором единство пространства, времени освящено единым сакральным смыслом.

Символический аспект мифа помогает объяснить эти серьезные причины, т.к. именно символизм в мифе соединяет человеческое с космическим, практическое с духовным, беспорядок с порядком, случайное с причинным, указывает на трансцендентальное, он побуждает к единению всех форм сознания человека, «открывает» его для универсального и это позволяет сказать, что сознание архаических культур управляется символическим сознанием и основывается на мифологи-

ческом мышлении. Этот тип сознания, являющийся специфичным для культур архаического периода сохраняется и присутствует как некий «уровень» в сознании людей более поздних культур, вплоть до современности. Ритуал выступает как символическая форма поведения, символическая деятельность, ориентированная «на структуры священного, трансформирующая Хаос в Космос, а значит, и делающая возможным человеческое бытие, не давая ему опуститься на уровень животного существования» [17]. По мысли П.А. Флоренского [9], ритуал не просто созидает и воссоздает культурную форму социума, но и снимает при этом натуралистическую форму оппозиции «культура - природа», очеловечивая, наделяя личностным смыслом, как природную среду жизнедеятельности, так и человеческую телесность.

Т.о., ритуал составляет основу жизнедеятельности архаических обществ и в связи этим необходимо подробно рассмотреть его структуру. Ритуал представляет собой социальное символическое действие, которое может реализовывать, «разыгрывать» мифологические события, идеи, пытаясь приспособить силу, присущую этим событиям, для достижения наличествующих целей членов данной культуры, кроме того, он может никак не соотноситься с мифологическими темами. Тем не менее, любой ритуал реализует две основные архетипические идеи: - разрывает мирское, физическое, «внешнее» время, действующее в сторону «энтропийной хаотизации мира» (по П.А. Флоренскому) и является средством соприкосновения с сакральным временем, реактуализацией мифического времени Начала; - пространство, в котором происходит ритуал, становится освященным, сакральным и «совпадает» с мифическим Центром Мира (через его многочисленные символы).

В. Тэрнер [7] считает, что символы - мельчайшие структурные единицы, строительные блоки ритуала, которые могут являться объектами, действиями или словами, причем каждая символическая форма одновременно выражает множество значений и смыслов, о некоторых из которых можно сказать, что они связаны логически или прагматически, но большинство обязано своим объединением почти неуловимым связям, интуитивно ощущаемому смысловому сходству.

В различных культурах для осуществления этих форм и системных стереотипов взаимодействия в общественно-историческом развитии феномена человека и человечества разработано множество традиций, правил, обрядов и ритуалов, регулирующих уровень толерантных и самосохранных форм поведения. Кроме того, в наиболее древних формах взаимодействия людей визуальная система коммуникации обнаруживает множество атрибутов, символов, форм, знаков, обладающих разработанными значениями и ритуализоваными для жизнеоборота в человеческом сообществе. Культурно-исторический арсенал знаково-символических средств сохраняет баланс общекультурной страте-

гии каждого индивида как участника культурной миссии, т.к. символы (как смыслы значений) олицетворяют культурные действия человека в некоей форме познания мира и участия в мире. Условия организации ритуалов предполагают визуальные послания, состоящие из символов, иерархизирующих микрокосм человека в макрокосме мироздания. Мифосознание через сложившиеся установки («архетипы») и системы значений приводит к ритуализированным действиям.

Отличительные особенности мифосознания - восприятие мира в целостности, без стремления к его разделению и аналитическому рассмотрению явлений мира, ощущение собственной включенности в жизнь всего мира чувство собственной значимости. Так как обособление себя от действительности чревато потерей над ней контроля, то люди, живущие в мифе и мифом всегда значительны (хотя бы в собственном восприятии, к тому же, некоторым впоследствии удается доказать свою значимость и окружающим). Не строя рациональных, логически последовательных доводов, мифосознание создавало чувственно воспринимаемые образы, наделенные огромной выразительностью, способностью производить сильное, неизгладимое впечатление на индивидов. Обладая способностью к суггестии, эти образы апеллировали не к разуму и даже не к чувствам, а к подсознательным глубинам человеческой психики.

На протяжении последнего десятилетия в российском обществе произошли кардинальные социально-экономические преобразования, следствием которых явилось, в частности, значительное усиление имущественной дифференциации различных слоев населения, появление социальных групп, отличающихся по экономическим признакам: богатых, бедных, неимущих. В условиях нестабильности социально-экономической ситуации, противоречивой динамики социальных процессов в стране, интенсивной трансформации социальных отношений и настроений в различных социальных группах для подавляющего большинства людей существенно возросла значимость материальных ценностей, а проблемы имущественного неравенства стали одним из ключевых аспектов развития современного российского общества. Особенно важно изучение когнитивных компонентов экономического сознания, заметно изменившихся на протяжении последних лет.

Мифы и ритуалы являются, как известно, составляющими культуры любой степени развитости и любой этнической направленности. К тому же, современное понятие «культура» не предполагает трактовку культуры как оценку степени развитости уровня цивилизованности и утонченности стиля жизни той или иной популяции. Еще в 30-е годы в США Э. Мэйо осуществил ряд этнографических исследований, показавших роль неформальных факторов (тогда нестрого названных «организационным климатом») в обеспечении конкурентоспособности

корпораций. Более поздние исследования, выявив специфику ценностных ориентации, местных обычаев и устных легенд, продемонстрировали обоснованность уподобления локальных культур корпораций (и других устойчивых оргструктур) культурам бесписьменных обществ. В частности, выяснилось, что в крупных организациях, имеющих относительно длительную историю, бытует специфический жанр устного творчества, подобный легендам древних народов, - своеобразные фирменные мифы, а анализ содержания таких мифов («фирменных историй») позволяет определять основные ценности и личностную модальность сотрудников организации или служащих ведомства.

Исследователи, изыскивающие резервы эффективного управления, широко используют понятие «культура» как ключевую метафору, позволяющую перенести центр внимания с традиционно изучавшихся элементов деятельности предприятия и организации, таких, как технология, структура и т.п., на менее изученные «человеческие» факторы: сходные представления о мире, общность жизненных ценностей, корпоративный кодекс поведения, локальная мифология.

Богатую эмпирическую базу образовали результаты многочисленных исследований по сопоставлению особенностей различных национальных культур (т.н. кросскультурные исследования). Изменились представления о прагматической ценности культуральной антропологии в сфере международного бизнеса: к услугам специалистов, изучающих мифы и ритуалы ви их роль в экономическом поведении стали прибегать в своей деятельности крупные корпорации разнообразного профиля. Для того, чтобы понять многие события, происходящие в современной экономике необходимо рассматривать эндопсихические корни ритуального поведения в эквивалентах карты сознания. «…У нас существует внутренний генератор образов, который позволяет проецировать измененное состояние вовне. Размещение образов вовне могло означать маркировку территории, но возникновение знака, вероятно, было эндопсихическим. Конечно, и в размещении образов присутствует эндогенный элемент, связанный с латерацией психических функций. К. Левин говорил: «Карта – это еще не территория», имея в виду то, что наше объективное представление о геометрии мира, основанное на аналитических измерениях, лишь с разной степенью точности к этому миру приближается, т.е. оно всегда содержит эндогенный компонент» [6].

Литература

1. Аксенова Ю.А. Картина мироустройства в рисунках взрослых и детей. // Модели мира. – М., –1997.

2. Аксенова Ю.А. Коллективное бессознательное в эксперименте. // Архетип. –1996. - № 1. С. 57-59.

3. Аксенова Ю.А. Символика мироустройства и тенденции ее психологического изучения. // Проблемы и проектирования образования в работах аспирантов ИПИ РАО за 1994 г. – М., 1995. – С. 206-220.

4. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей. – Екатеринбург: Деловая книга. –2000. – 272 с.

5. Ковалева Т.И. Миф как феномен социальной реальности. Автореф. дисс к.ф.н. (09.00.11.) - М.: МГСУ, 1999

6. Самохвалов В.П. Психический мир будущего. – Севастополь, 1998. – С. 79-81.

7. Тэрнер В. Символ и ритуал. – М., 1983. -С. 8 - 17

8. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Соч. -Т. 1 (П).- М.: Правда, 1990. – С. 14-15.

9. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Соч. -Т. 1 (П).- М.: Правда, 1990. – С. 16.

10. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Соч. Т. 2. -М.: Правда, 1990. –С. 17.

11. Фоминых В.П. Трансформация экономического сознания работников акционерных обществ. // Ежегодник РПО: Материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. 25-28.06.03. в 8-ми т. – СПб.: С.-Пб ГУ, 2003. Т. 8. – С. 99-102.

12. Хащенко В.А. Социально-психологический подход к анализу экономического самосознания // Ежегодник РПО: Материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. 25-28.06.03. в 8-ми т. – СПб.: С.-Пб ГУ, 2003. Т. 8. - С. 164-168

13. Хащенко В.А. Экологическое сознание личности и условия ее жизнедеятельности // Ежегодник РПО: Материалы 3-го Всеросс. съезда психологов. 25-28.06.03. в 8-ми т. – СПб.: С.-Пб ГУ, 2003. - Т. 8. - С. 168-172.

14. Шибанова Е.С. Образы богатого и бедного человека: компоненты экономического сознания // Ежегодник РПО: Мат-лы 3-го Всеросс. съезда психологов. 25-28.06.03.: в 8-ми т. – СПб.: СПб ГУ, 2003. – Т. 8. – С. 423-427.

АДАПТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РОСТА СТОИМОСТИ ЖИЗНИ

Рузанов Павел Викторович, старший преподаватель, кафедра «Экономика и организация труда» Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия pluchin2@mail.ru

Гордиевич Татьяна Ивановна, кандидат экономических наук, доцент, кафедра «Основы экономической теории», Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия pluchin2@mail.ru

Понятие адаптации широко используется в качестве самостоятельного объекта исследования, а также применяется как показатель измерения и оценки различных социально-экономических фактов. Политические, социальные и экономические процессы интерпретируются как объекты и субъекты, причины и следствия адаптации. На основе показателя адаптации исследуются и анализируются самые злободневные проблемы [1, с. 3]. Научный интерес к процессам адаптации связан с важностью приспособления в жизни человека и общества, всеобщим характером данного явления.

Наиболее широко представлена и изучена проблема адаптации в биологии. Развивается понятие адаптации и в социальных науках. Традиционный подход, понимающий адаптацию как результат изменения среды, предопределил выделение большого числа видов адаптации, связанных с изменениями конкретных её объектов. Соответственно, в названиях видов адаптации непосредственно указывается на объект адаптации: социальная, профессиональная, трудовая и т.д. Практически число выделяемых видов адаптации, соответствующих объектам адаптации, безгранично. Термин «адаптация», без указания видовой принадлежности, обычно не используется, а определяется при помощи выше перечисленных прилагательных, либо предлогов «на», «в», «к» [1, с. 3,139].

В социуме возможно возникновение проблем на различных уровнях – личностном, групповом, общества в целом. Это позволяет классифицировать адаптацию по субъектам – личностная, групповая, государства. Адаптивность личности – то есть её способность к адаптации – варьируется и определяется социально-психологическими, социально-демографическими, социально-профессиональными, экономическими и другими характеристиками личности. Принадлежность личности к какой-либо из социальных групп накладывает отпечаток на её поведение в конкретных условиях. Это расширяет возможности классификации адаптации.

Сферой интересов данной работы является социально-экономическая и социально-психологическая составляющая адаптации, в частности, адаптация населения к инфляционным процессам. В данном случае предметом исследования становятся механизмы приспособления, его объектом – инфляционные процессы в экономике, его субъектом – домашние хозяйства в своей совокупности.

Российская статистика показывает понижение темпов инфляции по сравнению с предыдущими периодами – если потребительские цены в 2002 г. выросли на 15%, то в 2006 г. только – на 9%. Темпы прироста реальных располагаемых расходов – доходов за вычетов обязательных платежей, скорректированных на индекс потребительских цен – колебались за 2002-2006 гг. от 11 до 19%. Наблюдается рост реальной начисленной среднемесячной заработной платы и реальной начисленной месячной пенсии (скорректированных на индекс потребительских цен) (см. табл. 1). Социально-экономическая ситуация выглядит весьма пристойно – темпы обесценивания доходов меньше, чем темпы их роста. Следовательно, уровень благосостояния растёт.

Таблица 1.

Динамика индекса потребительских цен и социальных показателей в России в 2002-2006 гг. (в % к предыдущему году) [4, с. 90]

Годы / Показатели	2002	2003	2004	2005	2006[1)]
Потребительские цены	115,1	112,0	111,7	110,9	107,0
Реальные располагаемые доходы	114,6	119,3	111,4	113,4	111,2[2)]
Реальная начисленная среднемесячная заработная плата одного работника	110,2	114,7	106,3	114,9	80,3
Реальная начисленная месячная пенсия	111,7	106,7	103,8	112,9	100,7
Численность населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума, в % к общей численности населения	24,6	20,3	17,6	-	-

[1)] данные за январь-июль 2006 г.

[2)] данные за июль 2006 г. в % к июлю 2007 г.

Однако, инфляция в России не устраняет напряженную финансовую ситуацию в большинстве домашних хозяйствах. Основными признаками напряжения остаются постоянная нехватка денежных средств, необходимых для приобретения потребительских товаров, оплаты жилищно-коммунальных и транспортных услуг; отсутствие возможностей для накопления и приобретения товаров длительного пользования, жилья. Достаточно большая группа населения находится за чертой бедности, остаётся высокой степень дифференциации доходов. К примеру, численность населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума, хотя и сокращается, но остаётся на высоком уровне (см. табл. 1). В 2002 г. она составляла 35,6 млн. человек, в 2003 г. – 29,34, в 2004 г. – 25,2 млн. человек [4, с. 90].

По мнению большинства опрошенных в результате проведённых социологических опросов инфляция в 2006 г. составляла 25%. Таким образом, разрыв между реальной и официальной инфляцией оказывается в 16%. Следовательно, в группу риска высокого обесценения доходов попадает большее число домашних хозяйств. Ранее проводившиеся социологические исследования подтвердили это, показав, что в группу наиболее острых проблем, волнующих население, входят высокие цены (95% опрошенных) [2, с. 135].

Таким образом, инфляция не перестаёт быть асоциальным явлением, воспроизводящимся с определённой устойчивостью. В условиях высоких реальных темпов инфляции сложившийся неэффективный механизм социальной защиты населения становиться причинами бедственного социального положения отдельных групп населения.

В ситуации роста стоимости жизни многим домохозяйствам приходится искать дополнительные способы выживания, самообеспечения и улучшения своего материального положения. Таким образом, применительно к рассматриваемому объекту наиболее предпочтительно понимание адаптации как приспособления. Приспособление к инфляции может интерпретироваться как обусловлено-практическая деятельность, основное содержание которой составляет приспособление и привыкание к условиям, формам проявления и последствиям роста цен. Основной формой проявления инфляции выступает обесценивание доходов населения и как следствие – снижение материального благосостояния.

Любая форма адаптации человека или группы людей – это, прежде всего, адаптация физиологическая, которая имеет первостепенное значение для человека. В течение жизни и деятельности человека проявляются его физиологические способности и возможности – уровень здоровья, внимательность, выносливость, работоспособность. При возникновении «адаптивной ситуации» происходит столкновение соци-

ально-экономических целей человека с физиологическими способностями их освоения.

Важное значение для адаптанта имеет его социальное приспособление. Именно этот вид адаптации в обществе наиболее исследован. По мнению многих авторов, социальная адаптация представляет собой приспособление к меняющимся нормам и ценностям общества. Рычагами социального механизма адаптации являются культурные ценности и нормы поведения в обществе и организации, демографические признаки и статусные роли. Когда возникает «адаптивная ситуация» как некоторое несоответствие между субъектом и средой, происходит сопоставление субъектом своих индивидуальных целей, ценностей с общественными институтами, нормами и стереотипами поведения. Реакцией являются различные модели социального поведения сообразно/несообразно нормам, ценностям, демографическим признакам и социальному статусу.

Модификацией социальной адаптации является экономическое приспособление. Формой его является экономическая социализация, в результате которой формируется представление людей о значении труда, справедливости и равенстве, отношении к деньгам, богатству, бедности, собственности. Экономическая социализация реализуется, прежде всего, путём осуществления различных экономических ролей. Основным рычагом экономической адаптации является рационализм как стремление получать выгоду при минимальных затратах.

Таким образом, применительно к объекту данной работы, адаптация населения в условиях роста стоимости жизни есть единство всех основных видов приспособления – психофизиологического и социально-экономического. В рамках данной работы будут рассмотрены теоретически возможные социально-экономические и социально-психологические модели поведения населения в условиях роста цен и обесценения доходов.

Общая направленность поведения населения характеризует его адаптивную стратегию. Приспособление к инфляции может иметь пассивные формы – вынужденные изменения в поведении населения (снижение уровня и качества потребления путём экономии средств), и активные – объектно-субъектное преобразующее поведение населения (трудовая, коммерческая и финансовая деятельность). По способам мобильности домашние хозяйства могут быть предприимчивыми, мобилизационными или пассивными. Всякая адаптация направлена на результат. В зависимости от результата приспособление может быть восходящим и нисходящим.

Основными стратегиями домашних хозяйств с пассивным поведением являются экономия на собственном потреблении, распродажа вещей, приобретённых ранее, участие в общественных работах. В дан-

ном случае уровень и качество жизни существенно снижаются. Такие стратегии наиболее уязвимы для населения и характерны для безработных и низкооплачиваемых групп населения.

В зависимости от того, какие ресурсы имеются в собственности домашних хозяйств, можно выделить трудовую, коммерческую и финансовую адаптацию к росту потребительских цен. Домашние хозяйства в большей мере мобилизуют свои трудовые ресурсы – наличие профессионализма и его использование в полизанятости, использование личного подсобного хозяйства для улучшения своего материального положения. Дополнительная занятость остаётся для многих значимой стратегией, позволяющей приспособится к удорожанию жизни.

Если в низкодоходных группах населения приспособление к дорогой жизни есть стратегия выживания, то в средне- и высокодоходных группах – присутствует практическая заинтересованность сохранения и приумножения собственности и капитала. В данном случае преобладают коммерческие и финансовые формы приспособления – спекулятивные сделки, вложение денежных средств в недвижимость и сдача её в аренду, предоставление в заём денег, открытие банковских депозитов, вложение денежных средств в паевые инвестиционные фонды.

По способам мобильности возможна следующая классификация адаптивных стратегий: креативная (антрепренерство), мобилизационная и пассивная. Наиболее предпочтительна креативная адаптивная стратегия, когда домашние хозяйства идут на поиск нового места работы с более высокой оплатой труда, освоение новой более перспективной на современном рынке профессии, открытие собственного малого бизнеса. Мобилизационная стратегия предполагает использование собственных ресурсов – возможно объектов собственности, позволяющих получать дополнительные доходы, или профессии, позволяющей прирабатывать, или имеющихся накоплений, или наконец, использование личных подсобных хозяйств. До тех пор, пока ресурсы не начали иссякать, домохозяйство практикует ресурсный способ выживания, ничего при этом более не предпринимая. Пассивное поведение, при котором не предпринимается никаких действий, также свойственно отдельным домохозяйствам. Их пассивность является следствием того, что у них нет никаких дополнительных способов воздействия на ситуацию.

Адаптация как результат реализуется в следующих целях: рост уровня жизни; поддержание сложившегося уровня жизни и статуса; выживание в сложнейших социально-экономических условиях. С точки зрения результата можно классифицировать адаптацию на восходящую и нисходящую. Наибольшую эффективность имеет восходящая адаптация, т. е. стратегия, позволяющая улучшить социально-экономическое положение и статус человека. Улучшение и сохранение благосостояния возможно только при условиях, что темпы роста номи-

нальных доходов населения либо превышают реальный уровень цен, либо равны ему.

При наличии постоянной инфляции у населения возникает массовая стратегия, называемая «инфляционными ожиданиями». Фактор ожидаемости, предсказуемости по-новому освещает вопрос влияния инфляции на доходы населения и других субъектов. Если все фирмы и население знают наверняка, что в следующем году цены возрастут, скажем в 100 раз, то в условиях идеального свободного рынка имеется целый год на заблаговременную адаптацию к спрогнозированному скачку цен. Все предприятия повысят цены в 100 раз. Население будет требовать повышения заработной платы в 100 раз. Таким образом, никто существенно не пострадает. Но если цены неожиданно вырастут хотя бы на 10%, может произойти снижение доходности соответствующих предприятий и уровня доходов населения. Несбалансированность и непредсказуемость инфляции разрушает психологическую устойчивость людей, которые всё менее надеются на торможение роста цен [3, с. 135].

Любая деятельность человека имеет психологические аспекты и закономерности. Поэтому адаптацию к изменениям окружающей среды, каковой выступает инфляция, можно рассматривать с точки зрения познавательного процесса – ощущения, восприятия, запоминания и мышления. «Психическая функция» социальной адаптации состоит в психической регуляции деятельности человека. Человек, имея нервно-психическую организацию, по-разному может реагировать на окружающую среду. Тип его темперамента зависит от врождённого типа высшей нервной системы, свойственной человеку.

Холерик в силу таких качеств как активность, деятельность, самостоятельность, подвижность быстро приспосабливается к изменению окружающих условий, чувствует себя уверенно, любит риск, новизну и жаждет деятельности. Видимо, основной выбор холерика выпадет на коммерческую стратегию адаптации к росту цен. Сангвиник также имеет высокую мобильность и работоспособность, но, в отличие от холерика, стремиться к стабильности. Видимо, его выбор будет сделан в сторону стабильных финансовых операций. Для флегматика уверенность, высокая работоспособность, большое терпение и самообладание являются адаптационным потенциалом, но, скорее всего, эти черты темперамента приведут к выбору не самой лучшей стратегии адаптации. Это, как правило, трудовая стратегия. Человек с меланхолическим типом темперамента скорее всего выберет негативные формы адаптации.

Социально-экономическая и социально-психологическая адаптация населения в условиях роста стоимости жизни, представленная в данной работе, выступает как частный случай приспособленческих

процессов, носящих всеобщий характер, как в природной среде, так и в обществе. В связи с этим, с одной стороны, данный вид приспособления имеет общие черты с адаптацией в различных средах, с другой – конкретное проявление и специфический характер.

Распространённость и важность адаптации для функционирования живых организмов, жизнедеятельности человека и общества даёт основание для создания адапталогии – специальной науки об адаптациях – отрасли исследований, изучающей закономерности, общее и особенное процессов приспособления в различных средах, структуру и динамику приспособления. Рассмотрение адаптации в смысле приспособления населения к различным социально-экономическим трансформациям, в том числе инфляционным процессам, наполняет глубоким содержанием и расширяет знания адапталогии. Это предопределяет актуальность и дальнейшее исследование данной проблемы.

Литература

1. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2000. – 260с.
2. Гуревич М.А. Социальное самочувствие и адаптация населения крупного промышленного региона в период перехода к рыночным отношениям (на примере Челябинской области). – Челябинск: НТЦ-НИИОГР, 2001. – 199 с.
3. Косьмин А.Д. Цены и ценообразование. Курс лекций, тесты и задачи. 2003. – 356 с.
4. Основные социально-экономические показатели по Российской федерации за 2002-2006 гг. // Вопросы статистики. – 2006. – № 10. – С. 82-93.

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИИ ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ

Рузанов Павел Викторович, старший преподаватель, кафедра «Экономика и организация труда», Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия. pluchin2@mail.ru

Большое значение в жизни человека и общества имеют процессы приспособления. Однако, человек приспосабливается к новым социально-экономическим условиям в процессе трудовой деятельности, являющейся основой жизнедеятельности общества. В связи с этим тема трудовой адаптации, рассматриваемая в данной работе, актуальна и представляет научный интерес для многих исследователей.

Трудовая адаптация является многоаспектным явлением со сложной структурой, обусловленной взаимодействием различных сфер в процессе целесообразной деятельности человека. Процесс адаптации включает биологическую, социальную, психологическую, профессиональную, организационные и др. составляющие. Объединительным элементом видовой структуры адаптации является направленность на осуществление трудовой деятельности.

Во всех средах – естественных и социальных – при адаптации наблюдается взаимодействие двух подсистем: субъекта и объекта, которые могут меняться ролями. Субъект (работник) и объект трудовой адаптации (предприятие, внутрифирменная среда), обладая сложной внутренней структурой, предопределяют особенности, специфику протекания конкретного приспособительного процесса, его структуру.

Субъект трудовой адаптации (адаптант), включает упорядоченное множество «элементов-качеств», детерминированных биологической природой человека, социальным бытием, экономическим поведением. Как представитель биологического вида, работник – определённое единство природных качеств: биологических и психофизических. Как определённое единство социальных качеств – работник является социализированным индивидом, продуктом общественного развития [1, с. 12].

Характеристики адаптанта выглядят как многоступенчатая пирамида. Характеристики нижней ступени – психофизические качества, являются врождённо-генетическими и влияют на поведение и адаптацию работника прежде, чем характеристики более высоких ступеней. Способность жить в быстроменяющемся социальном мире не даётся от рождения. Поэтому социальные качества работника, являясь приобретёнными в процессе жизни и социально-экономической деятельности, представляют собой характеристики более высоких ступеней. Движение от нижней ступени к более высоким ступеням пирамиды показывает иерархию включения характеристик работника в адаптационный процесс. Таким образом, адаптационные возможности работника закладываются генетически, развиваются системой воспитания, затем формируются на протяжении всей трудовой жизни человека [2, с. 3].

Физиологические, психические способности и возможности человека представляют психофизиологический адаптационный потенциал работника, который проявляются в динамике и энергетике деятельности, в таких качествах, как быстрота и точность действий, внимательность, выносливость и работоспособность, уравновешенность и подвижность.

Социальные характеристики человека – культурные ценности и установки, нравственные и политические идеалы, мировоззрение, убеждения не являются врождёнными, они приобретаются индивидуаль-

но. Работник овладевает профессией и достигает определенного уровня образования, получает знания и развивает определённые умения, навыки и привычки, принадлежность к той или иной стратификационной группе – определяет его бытовые условия и социальное положение, занятость и доходы, интересы и мотивы деятельности. Эти черты, безусловно, являясь социальным капиталом адаптации, усиливают или ослабляют адаптивность работника.

Современный работник как экономический субъект, осознаёт иерархию своих ценностей и предпочтений, выбирает наилучший путь их реализации. Он самостоятельно выбирает наиболее рациональный с его точки зрения путь адаптации к внешней среде, позволяющий наилучшим образом удовлетворить его потребности.

Таким образом, субъективные условия трудовой адаптации можно классифицировать как объединение психофизиологической, социальной и экономической подсистем, кроме этого - как сумму субъективных факторов приспособления.

Личностные характеристики детерминируют виды трудовой адаптации. Их выделение, строго говоря, является условностью, абстракцией, т.к. трудовая адаптация представляет собой взаимодействие работника, обладающего многочисленными характеристиками, и производственной среды. Однако, в определенных ситуациях отдельная личностная характеристика может иметь определяющую роль в явлении приспособления.

В зависимости от (субъективных) личностных факторов можно классифицировать трудовую адаптацию: по полу, возрасту, образованию, стажу работы, социальному положению, по уровню притязаний и коммуникабельности, по результативности и т.д.

В зависимости от гендерной специфики адаптанта (субъекта) различают мужскую и женскую адаптацию. Отличия мужской и женской трудовой адаптации объясняются разностью ценностной структуры личностей, принадлежащих к разным гендерам. Данное обстоятельство приводит к использованию следующих жизненных стратегий – выживания и развития [3, с. 4-10]. Женщина-адаптант в нынешних условиях предрасположена к стратегии выживания (обеспечение материальных условий существования семьи), мужчина-адаптант – к стратегии развития на основе профессиональной деятельности. Ценности стратегии развития: свобода, независимость, материальное благополучие, успех, профессиональная самореализация, рационализм, трудолюбие, образование. Ценности стратегии выживания: гарантия заработной платы, материальное благополучие, близость работы к дому, семья, здоровье, бережливость, милосердие. В нынешней ситуации социально-психологический настрой работников-женщин гораздо ниже, что вы-

ражается в более высоких следующих показателях: страх потери работы, пессимизм, неуверенность, тревога [4, с. 142-143].

По возрастному основанию могут быть выделены следующие виды трудовой адаптации: подростковая, предпенсионная и другие. Трудовая адаптация подростков характеризуется отсутствием опыта производственной деятельности, работников предпенсионного возраста – низкой, как правило, скоростью освоения новой социально значимой информации и сформированной системой внутренних ценностей. Трудовая адаптация подростков и молодых работников чаще всего первичная, поэтому нуждается в особом внимании со стороны администрации организаций.

В зависимости от социально-психологических характеристик работника наблюдается активная и пассивная адаптация; в первом случае это индивидуальное стремление воздействовать на внешнюю производственную среду, во втором – когда работник-адаптант не стремится изменить осваиваемые нормы, ценности, формы взаимодействия. Пассивная адаптация происходит в форме ассимиляции (полного уподобление внешней среде, растворение в ней) и аккомодации (пассивное приятие ценностей организации).

В зависимости от наличия профессионального опыта у работника, выделяют первичную и вторичную трудовой адаптации [5, с. 156]. Предприятию в современных условиях более предпочтительна вторичная адаптация в силу быстрого приспособления работника и минимизации затрат на данную процедуру. Первичная адаптация предъявляет более высокие требования к организации адаптационной работы предприятия, в противном случае велика вероятность дезадаптации и увольнения новичка. Однако при этом легче привить работнику организационные нормы и ценности, добиться впоследствии более высокой степени идентификации с ними.

Степень активизации трудового потенциала работника выражается в активных и пассивных формах трудовой адаптации. Под активной формой приспособления понимается деятельное стремление работника быстрее освоить особенности среды, его способность воздействовать на среду с целью изменить её нормы, особенности взаимодействия и другие характеристики в соответствии со своими представлениями [5, с.159-160]. Пассивная адаптация – инертность, бездействие, индифферентность, безынициативность работника в процессе трудового приспособления. Причины данной формы могут быть следующие: характерологические особенности работника, несовершенство организационного механизма, наличие конкурентных альтернатив места работы. Поэтому одной из задач адаптационной службы предприятия является протекание приспособительных процессов в активной форме.

В профессиональной плоскости выделяют следующие разновидности трудовой адаптации: приспособление рабочего, специалиста, руководителя. Наиболее сложна адаптация руководителей, т.к. последним, приспосабливаясь к новой производственной обстановке, необходимо соответствовать уровню и ожиданиям новых подчинённых, правильно выбрать стратегию управления [6, с. 30]. Успех адаптации здесь зависит от того, какие взаимоотношения сможет выстроить адаптант-управленец с непосредственным руководством. Важнейшими предпосылками адаптации руководителя является предварительное изучение будущих подчинённых, опыта и стиля работы предшественника, а также наличие востребованных данной организацией компетенций.

Анализируя процессы трудовой адаптации по критерию результативности, получаем следующие разновидности – отрицательная, или негативная адаптация (дезадаптация) и собственно адаптация (в случае, когда цели приспособительного процесса в основном достигнуты), или положительная адаптация. При позитивном результате приспособительного процесса предлагаем выделить два возможных исхода с позиции изменения структуры адаптанта - повышающая и понижающая трудовая адаптация. В первом случае речь идёт о развитии трудового потенциала – росте профессионального мастерства, формировании новых качеств работника, и, соответственно, отдачи от адаптанта. Во втором случае происходит упрощение внутренней структуры адаптанта, т.к. не смотря на освоение новой профессии, получении новых трудовых навыков, прежние, невостребованные новой производственной ситуацией, умения работника постепенно утрачиваются, понижается его статус. Масштабы понижающей адаптации довольно велики в переходной экономике – структурные сдвиги привели к массовым сокращениям персонала на многих предприятиях, в этих условиях часть работников вынуждена была «согласиться» на снижение статуса по новому месту занятости в условиях высокого уровня безработицы, профессиональной невостребованности. Так, например, О.Ю. Голуб утверждает, что в промышленности РФ «каждый второй человек с высшим образованием работает в должности, не требующей такого уровня подготовки» [4, с. 142].

Протекание понижающей адаптации происходит на фоне несоответствия между профессиональной подготовкой и содержанием трудовых функций адаптанта. Понижающая адаптация менее устойчива в сравнении с обычной, т.к. потенциально новый работник может иметь готовность покинуть предприятие. Для более полной интеграции кадровой службе необходимо рассмотреть возможности в полной мере использовать трудовой потенциал данного работника.

Таким образом, одним из подходов к классификации трудовой адаптации является анализ субъективных факторов или особенностей психофизиологической и социально-экономической структуры адаптанта.

Литература

1. Чеченова Л.С. Экономические основы адаптации хозяйственного руководителя к условиям рыночной экономики/Автореферат дисс. канд. эконом.наук. – М.: МГУ, 1997. – 22с.
2. Новолодская Г.И. Механизм функционирования воспроизводственной модели конкурентоспособности человеческого капитала корпорации. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2002. – 166 с.
3. Егорова Л.С. Жизненные стратегии: Гендерный аспект. – Иваново: Изд. центр «Юнона», 1999. – 60 с.
4. Голуб О.Ю. Социальные механизмы адаптации на российском рынке труда/Под ред. Г.В. Дыльнова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2002.–284 с.
5. Управление персоналом на производстве: Учеб. пособие для вузов/Под ред. проф. Н.И. Шаталовой, Н.М. Бурносова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 381с.
6. Маусов Н.К., Ламскова О.М. Адаптация персонала в организации // Управление персоналом. – 2004. - №13. – с. 26 – 30.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Семенов Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, заведующий лабораторией экономической психологии, Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия, musemenov@gmail.com

Вводные положения. Эмпирическое изучение экономического сознания детей и подростков представляет как теоретический, так и практический интерес. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, это усиление роли молодежи как фактора экономической жизни страны. Во-вторых, недостаточный уровень разработанности данной проблемы в науке. В-третьих, это активное развитие социальных институтов, участвующих в экономической социализации детей и подростков.

Большинство современных теорий развития экономического сознания подростка, считают А. Фернам и М. Аргайл, подтверждают точку зрения Жана Пиаже на развитие экономических представлений у ребенка. Теории развития экономического сознания подростка можно разделить на три группы. В одних, ориентированных на выделение этапов и стадий, последовательность развития фиксирована, при этом существует идеальное конечное состояние, к которому дети и подростки неизбежно приближаются в процессе своего развития. Некоторые характеристики поведения на новом этапе достаточно сильно отличаются от характеристик на предыдущем этапе, что позволяет определить стадию, к которой следует отнести ребенка или подростка. В теориях, ориентированных на непрерывный процесс, напротив, не предполагается наличия единственной финальной стадии, к которой неизбежно движется развитие, поскольку большее влияние приписывается средовым воздействиям, которые и создают многообразие связанных с развитием реакций. В результате логического развития данных теорий получается типология экономического сознания. Промежуточная точка зрения состоит в том, что развивающийся индивидуум большую часть времени пребывает на одной из нескольких характерных стадий, совершая короткие, скачкообразные переходы между стадиями (Фернам А., Аргайл М., 2005).

А.В. Бояринцева показала, что на экономическое поведение подростка существенное влияние оказывают такой фактор внешней среды как семья, воздействующий через родителей как основных, а главное, значимых посредников в передаче социального опыта потребления от общества к ребенку. Для подростка помимо факторов, влияющих непосредственно через семью, выделились такие, как референтная группа сверстников, средства массовой информации и другие контактные взрослые, берущие на себя роль партнера по общению (Бояринцева А.В., 1994).

В результате исследования Л.Г. Борисовой было установлено, что наличие денежных средств — обязательное условие становление экономического сознания активных потребителей (Борисова Л.Г., 2001). Аналогичные данные получены и в исследовании Т.В. Гусевой, которая изучала формирование потребительского поведения дошкольников (Гусева Т.В., 2005).

Следует заметить, что согласно российскому законодательству подростки с 14 лет могут выступать активными субъектами экономических отношений и быть зарегистрированы в качестве частных предпринимателей. Практически все старшеклассники могут реализовать основные экономические функции: производителя, покупателя, потребителя, продавца, предпринимателя и плательщика налогов (Карнышев А.Д., 2004). Однако социальная ситуация старшеклассника и взрослого

человека, скажем 30 лет, кардинально отличается. У старшего подростка нет собственного домохозяйства, финансовой независимости со всеми вытекающими последствиями. Лишь единицы реально вступают во взрослые экономические отношения и выполняют соответствующие роли (Буренина С.Ю., 2000).

В большинстве работ по экономической психологии дается ссылка на исследование гендерных различий экономического поведения подростков, выполненное американским психологом Преви (Prevey). По результатам его исследования можно утверждать, что существуют гендерные различия в обращении подростков с деньгами. Так, родители мальчиков предоставляют им большие возможности в приобретении опыта обращения с деньгами, нежели девочкам. Родители чаще обсуждают с мальчиками планирование семейного бюджета, планов на приобретение товаров. Был сделан вывод, что мальчиков обеспечивали большими возможностями приобретения опыта обращения с деньгами, чем девушек. Особенно четко это проявлялось в родительском поощрении заработков, а также в обсуждении с детьми семейного бюджета, финансовых "проблем, расходов и целей. Оказалось, что “уроки” родителей не пропадают даром: они положительно связаны с последующим умением молодых людей распоряжаться финансовыми ресурсами в начале самостоятельной, взрослой жизни (Фернам А., Аргайл М., 2005).

Пол - комплекс репродуктивных, соматических и социальных характеристик, определяющих индивид как мужской или женский организм. В современных публикациях по гуманитарным наукам наряду с термином “половые различия” все чаще употребляется понятие “гендерные различия” или “гендерные особенности” (Кон И.С., 2007). В нашей статье мы будем использовать понятия “половые” и “гендерные” как синонимы.

В.А. Геодакян видит целесообразность наличия двух полов в их специализации по двум главным альтернативным направлениям эволюционного процесса: мужской пол реализует “прогрессивную” тенденцию (изменчивость), а женский - “консервативную” (наследственность), обеспечивая неизменность потомства от поколения к поколению. Женский пол филогенетически более устойчивый (ригидный), но зато онтогенетически более пластичный. Мужской пол - филогенетически менее устойчивый (более пластичный), но онтогенетически – ригидный. Это, как полагает В.А. Геодакян, справедливо и по отношению к психологическим признакам, которые у человека эволюционно моложе, чем морфофизиологические (Геодакян В.А., 1989). Однако А.Ф.Филатова замечает, что не все психические свойства мужчин и женщин “зависят от их половой принадлежности, и даже там, где такая детерминация определенно существует, она опосредуется и видоизме-

няется условиями среды, воспитания, родом деятельности” (Филатова А.Ф., 2006. С.132-133).

Сравнение результатов исследований в рамках гендерной психологии, экономической психологии и возрастной психологии может служить основанием для прогнозирования особенностей экономического сознания старшеклассников разного пола. Опираясь на идеи В.А. Геодакяна, мы можем предположить, что различия в экономическом сознании между юношами и девушками-старшекласниками отражают вектор развития экономического сознания в филогенезе.

Так можно предположить, что юноши более высоко, чем девушки, оценивают свою конкурентоспособность и свои возможности в повышении экономической успешности. Ценности материальной обеспеченности и богатства в качестве жизненных целей более важны для старшеклассников мужского пола, чем для женского. У них есть специфические особенности потребительского поведения. Юношам свойственно стремление к новому в сочетании с высокой динамичностью накопления собственного опыта и разнообразием интересов. У юношей можно обнаружить больше различий в разнообразных характеристиках экономического сознания, чем у девушек. С другой стороны установки юношей более консервативны, при этом они склонны больше экспериментировать и доверять своему опыту, что на фоне слабой связи с ближайшими родственниками в качестве референтной делает группу сверстников. Юноши в большей степени склонны к экономическим проступкам и правонарушениям, чем девушки. Кроме того, юношам свойственны способность к переключению с одних форм экономического поведения на другие, легкость перехода от одной деятельности к другой.

Девушки психологически больше привязаны к определенному, семейные экономические нормы они знают лучше и осваивают раньше. Их больше интересует конкретные экономические действия, больше волнуют близкие экономические проблемы, чем отдаленные. Ценности материальной обеспеченности и богатства в качестве жизненных целей им менее важны. Девушки более чувствительны к чужим страданиям, чаще оказывают материальную помощь знакомым, их эмоции, связанные с экономическими явлениями и экономическим поведением, более разнообразны. Девушки обладают хорошо развитым восприятием экономических отношений, лучшей памятью и более способны к обучению, чем юноши. Следует отметить, что данные положения являются гипотетическими и нуждаются в эмпирической проверке.

Теоретической основой нам послужили следующие положения. Экономическое сознание – это социальные представления, установки, отношение, оценки, мнения личности о различных явлениях экономического содержания (экономических объектах). Выделяют две основ-

ные функции экономического сознания: отражение объективной экономической реальности и создании модели экономической сферы жизни, а также регулирование и изменение окружающего мира и самого себя в ней.

Большинство исследователей утверждают, что к 15-16 годам у старшеклассников формируется экономическое сознание, близкое по структуре и содержанию взрослым людям. Следовательно, можно говорить о формировании близкого к взрослому когнитивного уровня развития экономического сознания старшеклассников, но остальные аспекты, предположительно, остаются все еще не достаточно развитыми и дифференцированными. Проводя сравнение между психологическими и поведенческими характеристиками старшеклассников разного пола, можно выделить наиболее существенные для нашего исследования различия в экономическом сознании. Итак, цель исследования: изучение гендерных особенностей экономического сознания старшеклассников; объект исследования: экономическое сознание старшеклассников; предмет исследования: гендерные особенности экономического сознания старшеклассников.

Гипотеза: мы предполагаем, что у юношей и девушек – старшеклассников 15-16 лет – существуют особенности экономического сознания, определяемые их гендером. Эти особенности экономического сознания проявляются на уровне экономических ценностей, экономических социальных установок и в экономическом поведении.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач использовались опросники и стандартизированное интервью. Стандартизированное интервью позволяет зафиксировать следующие параметры объекта: социально-демографические и экономико-психологические характеристики, оцениваемые на основе стандартизированной программы исследования экономико-психологических характеристик личности (Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б., 2003).

В стандартизированное интервью вошли следующие параметры: 1) пол и возраст; 2) уровень денежных притязаний (уровень ежемесячного дохода, позволяющий считать себя богатым человеком); размер самостоятельных расходов в месяц; субъективная удовлетворенность размером расходов; характеристика источников доходов. Анкета для изучения предпочтения предпринимательского/ исполнительского характера будущей работы, включающая 5 шкал: Напряженный/ комфортный труд, Исполнитель/ Руководитель, Экономический риск/ Стабильность, Наемный работник/ Собственник, Высокий/ Низкий доход. Данный блок анкеты позволял также оценить толерантность испытуемых к экономической конкуренции. Предпочтение высокого дохода, владения собственностью и руководства предприятием предполагает

высокий экономический риск и напряженный труд. Противоречия в выборах отражает несформированность установок на экономическую конкуренцию.

Место денег в системе ценностей определялось с помощью модифицированной методики ценностного спектра Д.А. Леонтьева с использованием параметров методики исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова (Леонтьев Д.А., 1992).

Также изучались характеристики денежных аттитюдов с помощью модифицированного опросника А. Фернема (Фернам А., Аргайл М., 2005). В опроснике А. Фернема с учетом возраста и социального опыта испытуемых для облегчения понимания в содержании части вопросов были сделаны упрощения формулировок. Также были добавлены несколько вопросов, отражающих характерное денежное поведение в данной возрастной группе. Часть утверждений была исключена из опросника в силу их неспецифичности для социально-экономических условий в России. Всего использовалось 45 утверждений (Семенов М.Ю., Мацнев Ю.В., 2005). Таким образом, комплекс методик позволил описать существенные структурные, количественные и качественные особенности экономического сознания и отношения к деньгам у молодых людей.

В эмпирическом исследовании участвовали 136 испытуемых в возрасте 15-16 лет, учащиеся школ г.Омска. Из них 40 – мальчиков и 96 – девушек. Сбор данных проходил в течение 2005-2006 учебного года после уроков в нескольких общеобразовательных школах г. Омска. Приглашались только желающие, поэтому количество девушек более чем в 2 раза превышает количество мальчиков. Но для целей нашего исследования это не играет существенной роли, так как анализ результатов нацелен на изучение гендерных различий и проводился методом межгруппового сравнения.

Анализ и обсуждение результатов

Анализ полученных результатов проходил по основным параметрам исследования в ключе сравнения и оценки различий между мальчиками и девочками, что позволяло выявить многогранность и разноплановость гендерных различий экономического сознания старших подростков. Для оценки достоверности различий в качестве статистических методов оценки использовались критерии Стьюдента для интервальных шкал и Манна-Уитни для порядковых шкал.

Уровень ежемесячного дохода, позволяющий считать себя богатым человеком, характеризует уровень денежных притязаний. Обобщенные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Оценка уровня ежемесячного дохода, позволяющая считать себя богатым человеком

	Пол	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Желаемые доходы	мальчики	268 675 руб.	336 767 руб.
	девочки	170 769 руб.	314 583 руб.

В среднем по группе уровень денежных притязаний составляет около 200 000 рублей в месяц, при этом медиана – 50 000 руб., а мода – 30 000 руб. У 13 человек (10% от выборки, 5 мальчиков и 8 девочек) желаемый доход составляет более 1 млн. рублей в месяц (см. рисунок 1). За счет этих 10 % испытуемых средняя отличается от медианы в 4 раза, т.е. данные этих 10% можно проинтерпретировать как выраженную эмоциональную реакцию, что словами можно выразить как “бесконечно много”.

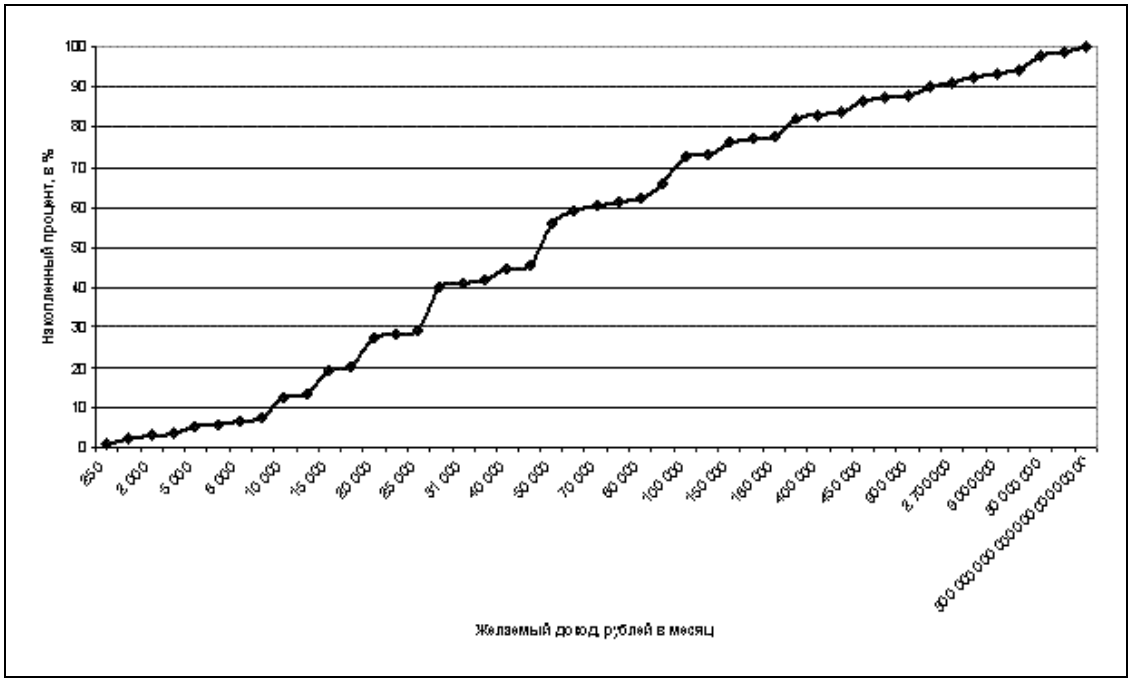

Рис. 1. Оценка уровня ежемесячного дохода, позволяющего считать себя богатым человеком.

В целом у мальчиков уровень денежных притязаний выше, чем у девочек ($t = 1{,}614$ при $\rho \leq 0{,}1$). Это означает, что мальчики в большей степени стремятся к получению максимально возможного дохода. С другой стороны, эти результаты могут свидетельствовать о завышенном уровне притязаний и неадекватной самооценке, которая может

быть вызвана тревожностью и неуверенностью мальчиков в отношении своей финансовой состоятельности.

В дальнейшем для сравнения уровня денежных притязаний с другими показателями оценку доходов свыше 1 млн. рублей мы приняли за 1 млн. рублей, чтобы абсолютные значения уровня притязаний не перекрывали относительно небольшие значения.

Размер личных расходов в месяц определялся по ответу на вопрос “Какую сумму денег Вы самостоятельно тратите на себя за месяц?”. Обобщенные результаты представлены в таблице 2 .

Таблица 2.

Оценка уровня самостоятельных расходов в месяц

	Пол	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Затраты в месяц	мальчики	632 руб.	774 руб.
	девочки	757 руб.	939 руб.

В среднем мальчики тратят 632 рубля в месяц, а девочки несколько больше – 757 рублей в месяц. Девочки оценивают свои расходы несколько выше, чем мальчики, однако эти различия не существенны ($t = 0{,}749$ при $\rho \leq 0{,}4$). Следовательно, можно сделать вывод о том, что не существует гендерных особенностей в уровне самостоятельных расходов у старших подростков.

Субъективная удовлетворенность размером расходов измерялась с помощью вопроса “Эта сумма удовлетворяет Ваши потребности?” и семибальной шкалы с вариантами ответов. Обобщенные результаты представлены на рисунке 2.

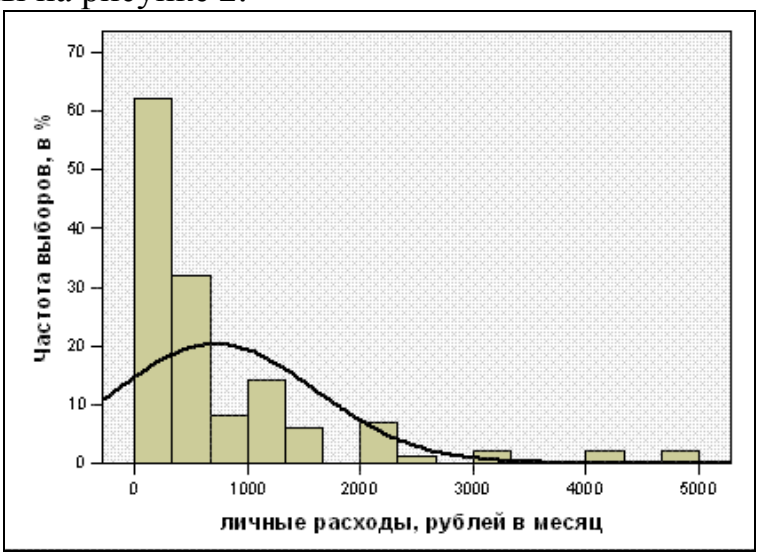

Рис. 2. Оценка уровня самостоятельных расходов в месяц в целом по группе.

И у мальчиков и у девочек медиана оценки субъективной удовлетворенности составляет 4 балла. В среднем мальчики и девочки оценивают уровень удовлетворенности размером расходов как “достаточные примерно наполовину”. Хотя девочки оценивают свои расходы немного выше, чем мальчики, если судить по графику на рисунке 3, однако различия в уровне удовлетворенности размером своих расходов не существенны (U = 1851 при $\rho \leq 0,7$).

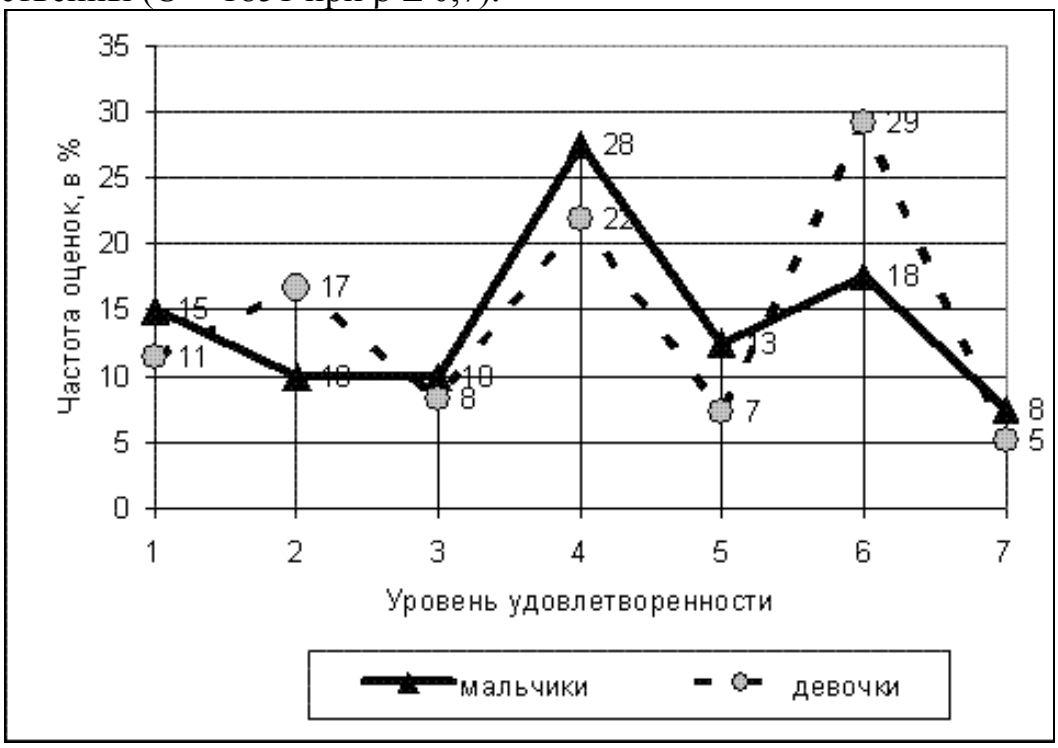

Рис. 3. Различия в степени удовлетворенности размером расходов между мальчиками и девочками.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что не существует гендерных особенностей в степени удовлетворенности размером личных расходов у старших подростков.

Теперь попробуем соотнести уровень личных расходов с уровнем финансовых притязаний и степенью удовлетворенности личными расходами. Для количественной оценки этих соотношений проведем корреляционный анализ, применив коэффициент ранговой корреляции Спирмена, т.к. шкала удовлетворенности – ранговая. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Корреляция степени удовлетворенности размером личных расходов, уровнем финансовых притязаний и собственно размером личных расходов

	Мальчики		Девочки	
	Размер личных расходов	Степень удовлетворенности размером личных расходов	Размер личных расходов	Степень удовлетворенности размером личных расходов
Уровень финансовых притязаний	0,39**	-0,10	0,02	-0,07
Размер личных расходов	1	0,04	1	-0,03

Примечание: ** $\rho \leq 0,05$

Из таблицы 3 мы видим, что линейная зависимость обнаружена только у мальчиков и только в отношении размера личных расходов и уровня финансовых притязаний. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что чем больше у мальчиков размер личных расходов, тем выше у них уровень финансовых притязаний. Такая ситуация возможна, если мальчики-подростки с более высоким уровнем финансовых притязаний получают больше денег на личные расходы. Корреляционный анализ не позволяет выявить причинно-следственные связи.

Однако отсутствие корреляций между прочими параметрами говорит лишь о том, что не обнаружено линейных зависимостей, но могут существовать и нелинейные. Для выявления нелинейных взаимосвязей между степени удовлетворенности размером личных расходов, уровнем финансовых притязаний и собственно размером личных расходов мы рассмотрим таблицы кросстабуляций и построим графики распределения частот.

Оценка соотношения личных расходов подростков и удовлетворенности ими показывает (см. таблицу 4), что не обнаружено существенных различий в уровне расходов у мальчиков и девочек на всех уровнях удовлетворенности, за исключением уровней максимальной удовлетворенности.

Таблица 4.

Соотношение степени удовлетворенности размером личных расходов и собственно размером личных расходов (оценка по медиане)

Степень удовлетворенности личными расходами	размер личных расходов (оценка по медиане)	
	мальчики	девочки
1 - совершенно не удовлетворяет	400	500
2 - в основном не удовлетворяет	350	350
3 - менее чем наполовину	400	325
4 - примерно наполовину	300	400
5 - более чем наполовину	500	300
6 - в основном удовлетворяет	250	500
7 - полностью удовлетворяет	1000	500

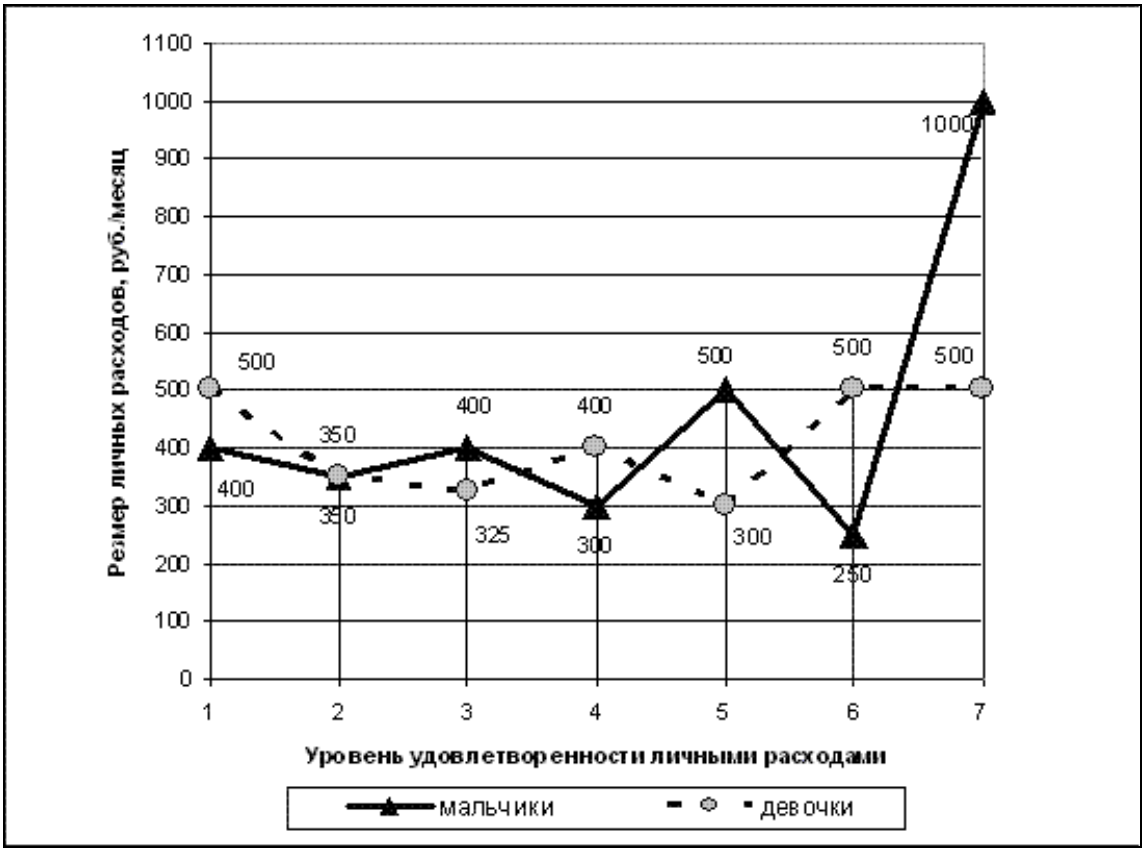

Рис. 4. Различия между мальчиками и девочками в соотношении степени удовлетворенности размером личных расходов и собственно размером личных расходов (оценка по медиане).

В случае, когда размер личных расходов в основном удовлетворяет или удовлетворяет полностью, у девочек составляет 500 рублей в месяц, а у мальчиков – 250 и 1000, т.е. разница с девочками – в 2 раза.

Финансовая неудовлетворенность может выступать как мотивирующий фактор и способствовать повышению уровня финансовых притязаний подростков.

На таблице 5 и рисунке 5 заметно, что соотношение между степенью удовлетворенности размером расходов и уровнем финансовых притязаний у девочек в целом напоминает U-образную кривую, т.е. наибольший уровень денежных притязаний у тех девочек, кто имеет минимальную и максимальную удовлетворенность.

Таблица 5.

Соотношение степени удовлетворенности размером личных расходов и уровень финансовых притязаний (руб./мес.)

Степень удовлетворенности личными расходами	уровень финансовых притязаний (средние арифметические)		
	все	мальчики	девочки
1 – совершенно не удовлетворяет	342 647	220 000	409 545
2 – в основном не удовлетворяет	205 550	403 750	156 000
3 – менее чем наполовину	234 091	440 000	116 429
4 – примерно наполовину	125 274	231 818	66 675
5 – более чем наполовину	141 250	58 000	200 714
6 – в основном удовлетворяет	151 550	268 857	122 223
7 – полностью удовлетворяет	425 668	443 333	415 100

У мальчиков картина соотношения между степенью удовлетворенности размером личных расходов и уровнем финансовых притязаний несколько отличается в зоне неудовлетворенности (“в основном не удовлетворяет” и “менее чем наполовину”).

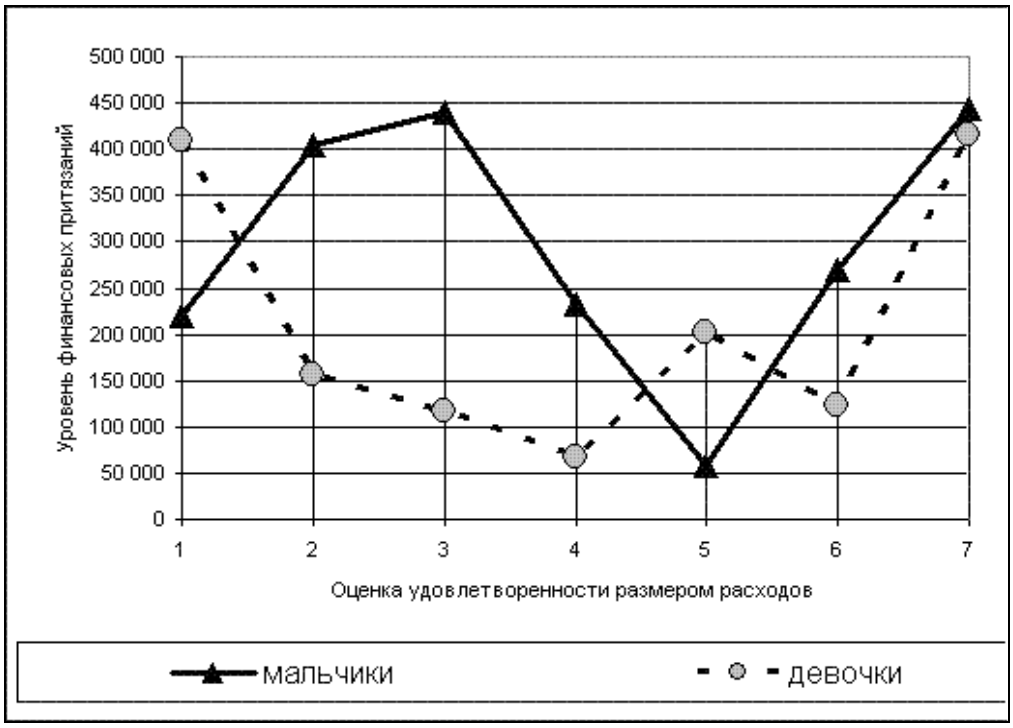

Рис. 5. Различия между мальчиками и девочками в соотношении степени удовлетворенности размером личных расходов и уровнем финансовых притязаний.

Если у девочек такой уровень удовлетворенности соответствует достаточно низкому уровню притязаний, то у мальчиков, наоборот, очень сильно стимулирует рост притязаний. Однако самый низкий уровень неудовлетворенности личными расходами (“совершенно не удовлетворяет”) у мальчиков способствует снижению уровня притязаний, в то время как у девочек при такой низкой удовлетворенности уровень финансовых притязаний – один из максимальных.

Рассмотрим источники получения денег у подростков. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6. Источники получения денег у подростков, в % от группы

Источник получения денег	Все	Мальчики	Девочки
1) родители дают фиксированную сумму	23	25	22
2) родители дают деньги, когда попросите	82	85	80
3) оставляете себе сдачу после покупок	35	43	31
4) деньги дают другие родственники	21	20	21
5) сам зарабатываю	13	23	9
6) деньги берете дома, сами, не отчитываясь перед родителями	4	5	4

У мальчиков в среднем 2 источника получения денег, а у девочек – 1,7, т.е. мальчики имеют больше источников доходов, чем девочки (см. график на рисунке 6).

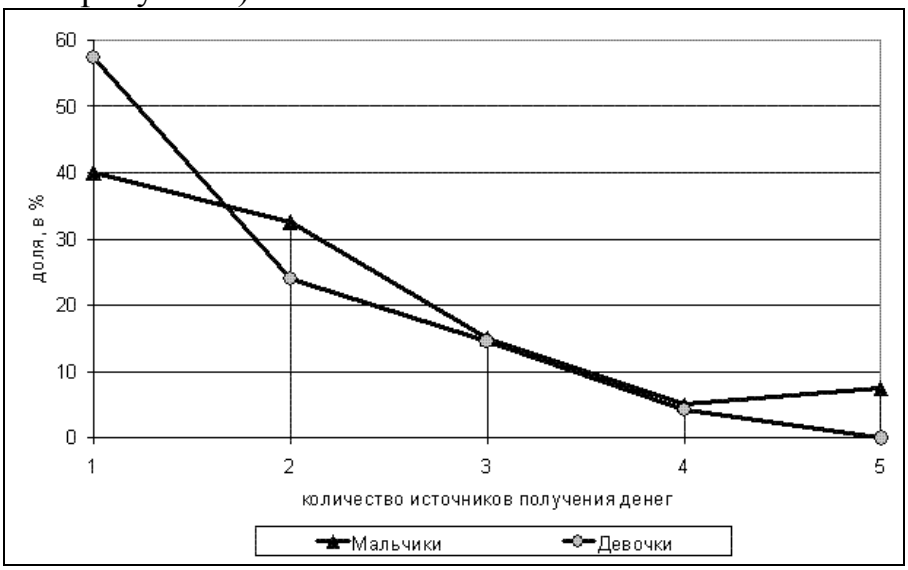

Рис. 6. Распределение количества источников получения денег у подростков разного пола.

Основным источником доходов подростков являются родители, которые обычно дают деньги по просьбе детей (в 82 % случаев) или регулярно выдают фиксированную сумму (в 23% случаев). Четко нерегулируемым, но распространенным источником доходов подростков является остающаяся сдача (у 35% подростков). Каждый пятый подросток получает деньги от родственников, а каждый восьмой – зарабатывает сам. Лишь 5% подростков тратят деньги без отчета перед родителями. Таким образом, лишь около 25% подростков регулярно получают карманные деньги и самостоятельно их расходуют. В большинстве случаев подростки не имеют постоянного источника денег.

Мальчики по сравнению с девочками чаще оставляют сдачу и чаще зарабатывают сами. По остальным источникам денег существенных различий не обнаружено.

Итак, основным источником доходов подростков являются родители. 23 % мальчиков и 9 % девочек уже имеют самостоятельный заработок. Мальчики имеют больше источников доходов, чем девочки, они чаще оставляют сдачу и чаще зарабатывают сами.

Значение денег для реализации жизненных ценностей подростков отражает приоритеты, цели, ценности, личностные смыслы мальчиков и девочек в их экономической активности. Низкая значимость означает, что данные ценности реализуются внеэкономическими способами или вне экономических отношений.

Подростки считают, что деньги наиболее важны для реализации таких ценностей, как “осуществить себя”, “реализовать все свои возможности”, “сделать хорошую карьеру” и “получать удовольствие”.

Это означает, что подростки связывают свою самореализацию и получение удовольствий с экономическими условиями и экономической активностью.

Различия между мальчиками и девочками в оценке ценностей с точки зрения из реализации посредством денег были обнаружены в пяти ценностях из двадцати четырех (см. таблицу 7).

Таблица 7. Жизненные ценности подростков, реализуемые посредством экономических ресурсов, по которым обнаружены различия между группами мальчиков и девочек

Ценности	Мальчики	Девочки	U Манна-Уитни
№1 - Помогать другим людям	3,2	3,7	1535*
№6 - Быть с близким человеком	4,3	3,7	1582*
№7 - Передать все лучшее своим детям	4,6	5,3	1498*
№15 - Жить ради своей семьи	4,6	3,7	1433**

Примечание: * - $\rho \leq 0,1$ ** - $\rho \leq 0,05$

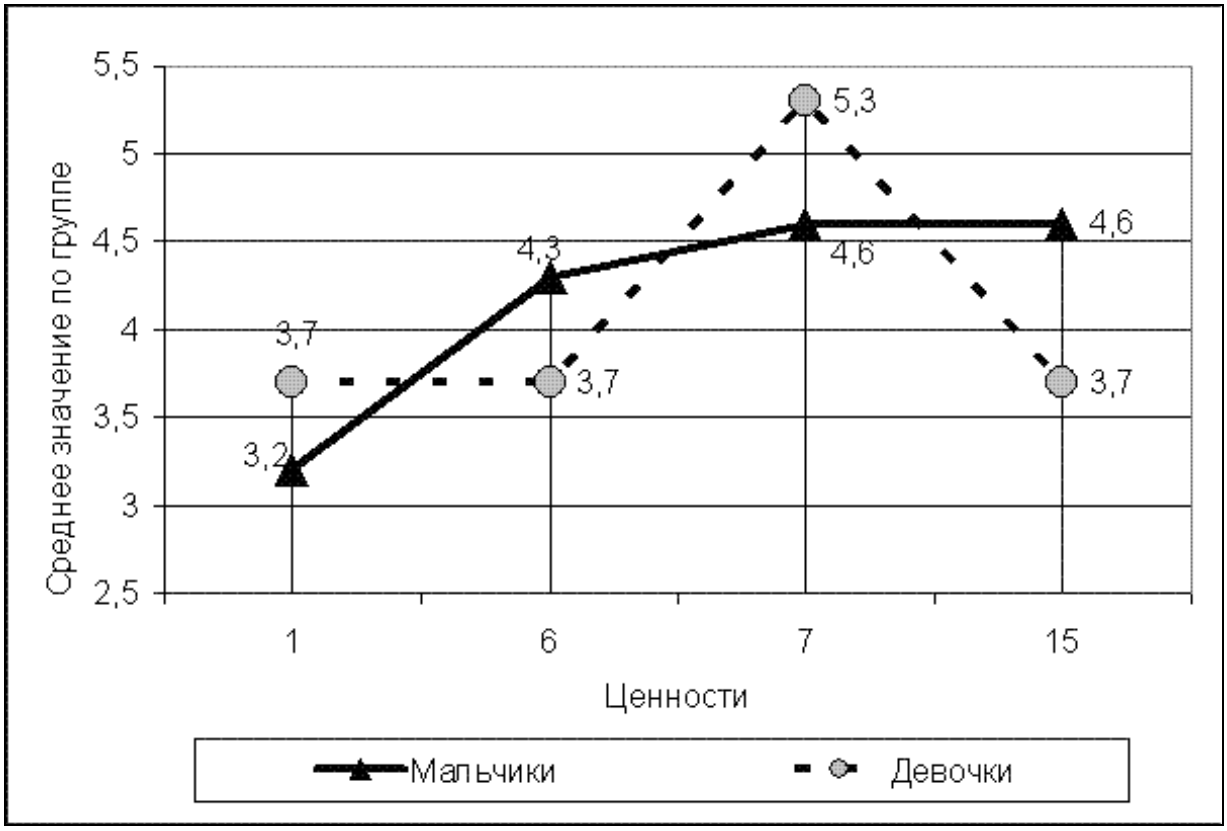

Рис. 7. Различия между мальчиками и девочками в отношении экономических ценностей. *Примечание:* 1 - Помогать другим людям; 6 - Быть с близким человеком; 7 - Передать все лучшее своим детям; 15 - Жить ради своей семьи.

У девочек более важными по сравнению с мальчиками стали такие ценности, как “Помогать другим людям” (U = 1535, при ρ ≤ 0,1) и “Передать все лучшее своим детям” (U = 1498, при ρ ≤ 0,1). Здесь явно выделяется преобладание у девочек в экономических отношениях ценностей помощи другим людям и заботе о своих будущих детях.

У мальчиков по сравнению с девочками более важными стали такие ценности, как “Быть с близким человеком” (U = 1582, при ρ ≤ 0,1) и “Жить ради своей семьи” (U = 1433, при ρ ≤ 0,05). Таким образом, можно сделать вывод о том, что мальчики рассматривают реализацию ценности создания и сохранения собственной семьи посредством экономической активности.

Здесь явно выделяется преобладание у старшеклассников обоего пола в экономических отношениях ценностей, связанных со своим ближайшим социальным окружением и родственными отношениями.

Важной характеристикой экономического сознания является толерантность к экономической конкуренции, готовность к риску и предпринимательству. Предпочтения предпринимательского или исполнительского характера будущей работы оценивались испытуемыми по 5 шкалам. Для предпринимательского труда характерны напряженный труд, работа руководителем, постоянный экономический риск по отношению к своей собственности, высокий доход. Результаты оценки предпочтений факторов труда представлены в таблице 8.

Таблица 8. Оценка предпочтений факторов труда у мальчиков и девочек и оценка различий между этими группами

Факторы труда	мальчики	девочки	U Манна-Уитни
Напряженный/комфортный труд	5,4	5,7	1592
Исполнитель/Руководитель	5,3	5,5	1793
Экономический риск /Стабильность	5,7	5,8	1653
Наемный работник/Собственник	5,1	5,8	1523*
Высокий/Низкий доход	1,8 (5,2)	1,5 (5,5)	1541*

Примечание: * ρ ≤ 0,1

Общие тенденции предпочтений факторов труда совпадают у мальчиков и девочек: комфортный труд, работа руководителем, экономическая стабильность по отношению к своему бизнесу и своей собственности, высокий доход. Такие установки характеризуют инфантильное отношение к экономической конкуренции, не готовность к эконо-

мической конкуренции, поскольку предполагают минимальное участие в труде: комфортные условия труда и минимальные риски (см. график на рисунке 8).

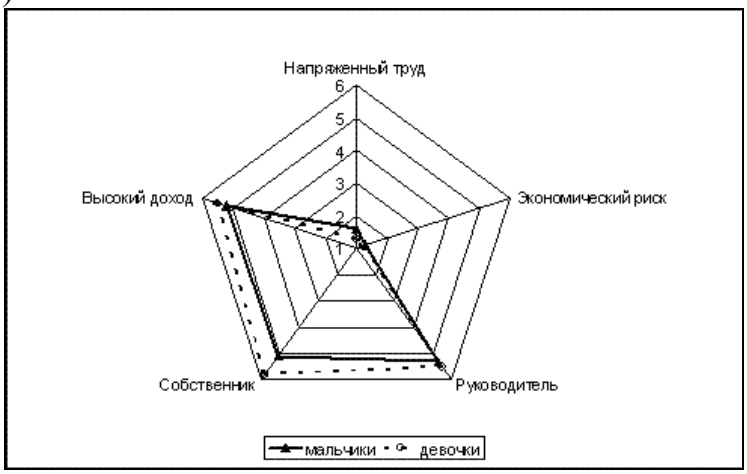

Рис. 8. Оценка предпочтений факторов труда у мальчиков и девочек.

Эти внутренне конфликтные тенденции в большей степени характерны девочкам: они в большей степени отдают предпочтение высоким доходам (U = 1541, при $\rho \leq 0{,}1$) и частной собственности на производственный капитал (U = 1523, при $\rho \leq 0{,}1$). Результаты оценки достоверности различий в предпочтениях факторов труда у мальчиков и девочек представлены в таблице 9.

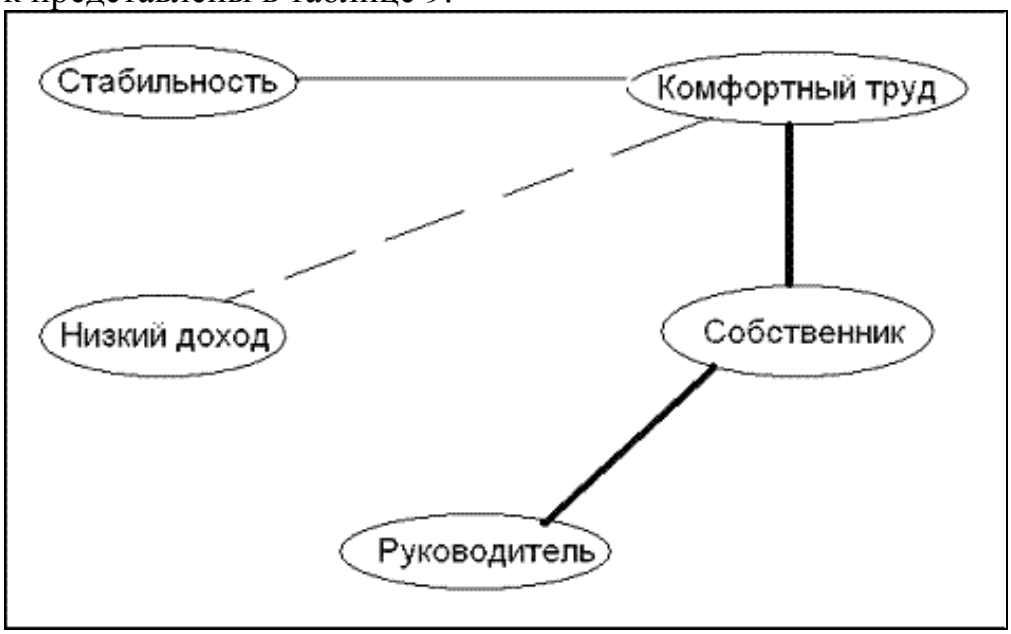

Рис. 9. Взаимосвязь оценок предпочтений факторов труда у мальчиков. Примечание: сплошная линия – прямая корреляция, пунктирная линия – обратная корреляция.

Корреляционный анализ результатов предпочтений факторов труда с использование коэффициента корреляции Спирмена позволяет выявить устойчивые комплексы взаимосвязанных оценок.

У мальчиков “сердцевиной” корреляционного комплекса являются факторы “Комфортный труд” — “Собственник” — “Руководитель” (см. рисунок 9). Ключевой фактор “собственник” несет на себе психологическую нагрузку самостоятельности, независимости, чувство хозяина. Сочетание приоритетов “собственника и руководителя” определяет права и возможности принимать собственные решения, определять стратегию деятельности предприятия. С другой стороны сочетание “собственник – комфортный труд” предполагает создание особых щадящих, комфортных, льготных условий для себя как хозяина, владельца предприятия. Оставшиеся взаимосвязи раскрывают содержание понятия “комфортный труд”: это высокий доход и стабильность бизнеса.

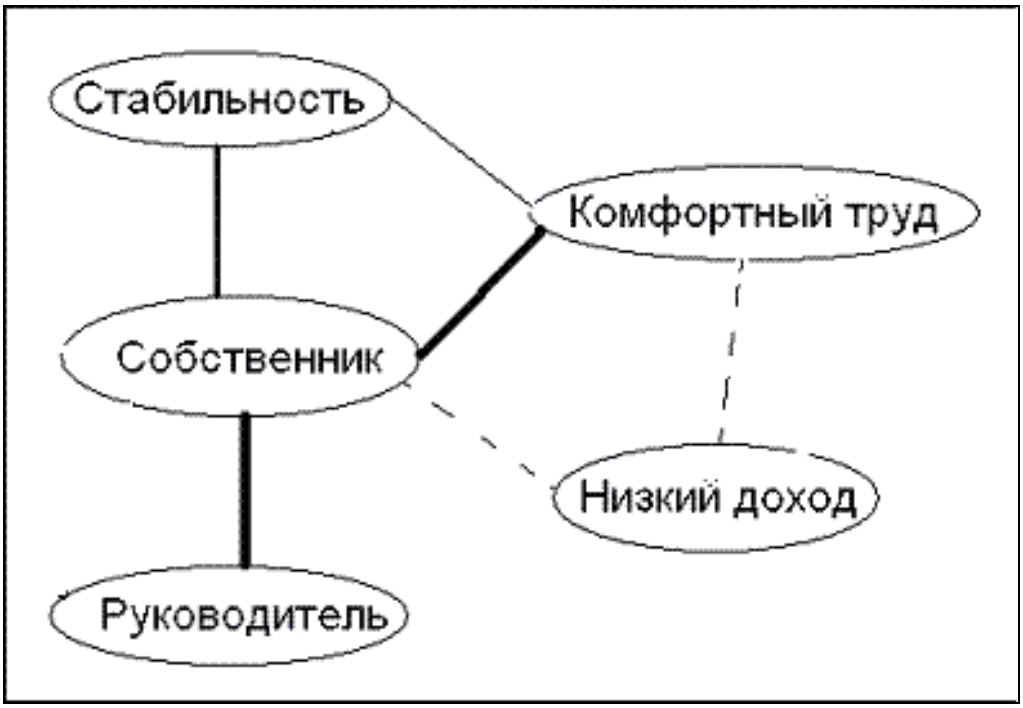

Рис. 10. Взаимосвязь оценок предпочтений факторов труда у девочек. Примечание: сплошная линия – прямая корреляция, пунктирная линия – обратная корреляция.

У девочек можно наблюдать аналогичную картину, при чем выявленные у мальчиков взаимосвязи у девочек выражены в большей степени (см. рисунок 10). Так девочки связывают стабильность и высокую зарплату не только с комфортным трудом, но и с собственностью. Последняя оказалась наиболее важным фактором, если судить по количеству связей с остальными параметрами.

Экономические установки к различным экономическим явлениям отражают специфику экономического сознания. Максимальный уро-

вень согласия испытуемых отражает активность экономических установок. Наиболее актуальными можно считать следующие установки современных подростков: “Я чувствую себя более свободным, когда у меня есть деньги”; “Я часто использую деньги, чтобы влиять на соперников или врагов”; “Случается, что я нахожу на улице деньги”; “Я коплю деньги “на черный день”.

Из 45 установок различия в ответах между мальчиками и девочками обнаружены лишь по 5 установкам (см. таблицу 9).

Таблица 9. Экономические установки мальчиков и девочек, по которым обнаружены различия между этими группами

Экономические установки	Мальчики	Девочки	U Манна-Уитни
1 - Я часто покупаю ненужные мне вещи только из-за того, что цена на них снижена	1,7	2,1	1629*
2 - Даже если у меня много денег, я чувствую вину, тратя деньги	2,1	2,5	1608*
29 - Мое финансовое положение лучше, чем думают большинство моих друзей	3,6	3	1565*
36 – Я думаю о деньгах чаще, чем другие	2,9	2,1	1511*
43 – Я раскладываю деньги в кошельке аккуратно по достоинству	4,2	3,4	1557*

Примечание: * $\rho \leq 0,1$

Девочки считают, что чаще покупаю ненужные вещи только из-за того, что цена на них снижена, т.е. более подвержены импульсивным покупкам (U=1629, при $\rho \leq 0,1$). При этом девочки чаще испытывают чувство вины, тратя деньги (U=1608, при $\rho \leq 0,1$). Таким образом, экономические установки девочек, отличающиеся от мальчиков, в большей степени сконцентрированы на покупках и расходовании денег.

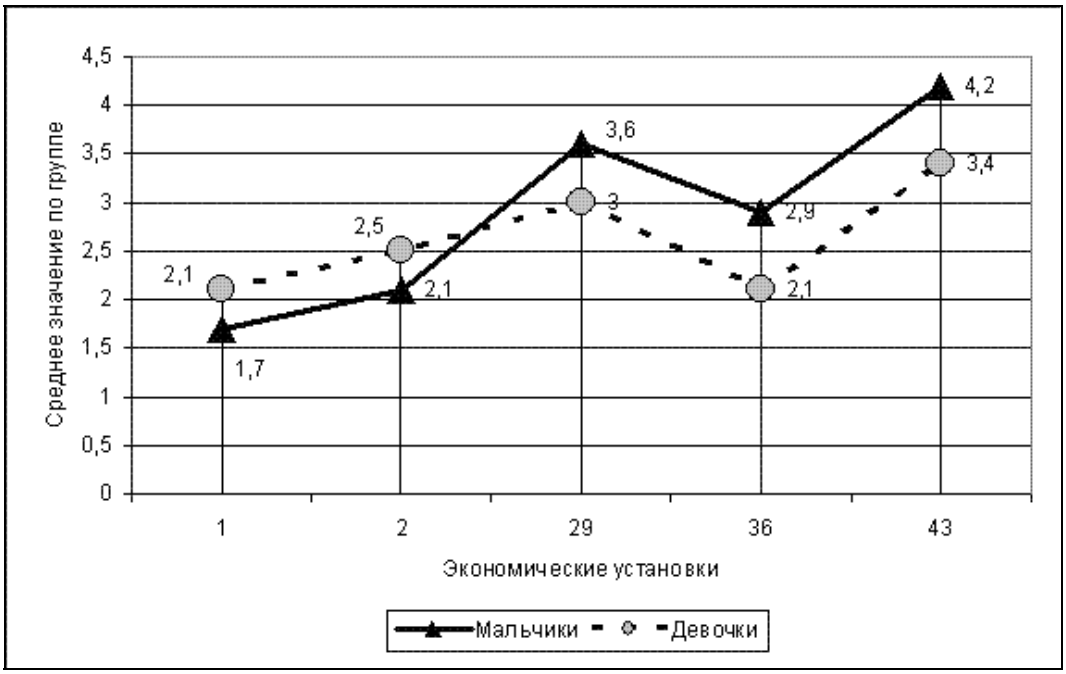

Рис. 11. Различия между мальчиками и девочками в отношении экономических установок.

Примечание: 1 - Я часто покупаю ненужные мне вещи только из-за того, что цена на них снижена; 2 - Даже если у меня много денег, я чувствую вину, тратя деньги; 29 - Мое финансовое положение лучше, чем думают большинство моих друзей; 36 - Я думаю о деньгах чаще, чем другие; 43 - Я раскладываю деньги в кошельке аккуратно по достоинству.

Мальчики считают, их финансовое положение лучше, чем думают большинство их друзей (U=1565, при $\rho \leq 0,1$), чаще думают о деньгах (U=1511, при $\rho \leq 0,1$), аккуратней обращаются с деньгами, раскладывая деньги в кошельке по достоинству (U=1557, при $\rho \leq 0,1$). Таким образом, у мальчиков экономические установки сконцентрированы на финансовой состоятельности.

Таким образом, на основании полученных результатов эмпирического исследования мы можем утверждать, что у старшеклассников существуют особенности экономического сознания, определяемые их гендером. Эти особенности экономического сознания проявляются на уровне экономических ценностей, экономических социальных установок и в экономическом поведении. Это означает, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Выводы

Под экономическим сознанием понимают социальные представления, установки, отношение, оценки, мнения личности о различных явлениях экономического содержания (экономических объектах). Выделяют две основные функции экономического сознания: отражение

объективной экономической реальности и создании модели экономической сферы жизни, а также регулирование и изменение материальной стороны окружающего мира и самого себя в ней.

Большинство современных теорий развития экономического сознания подростка подтверждают точку зрения Жана Пиаже на развитие экономических представлений у ребенка. Условно теории развития экономического сознания подростка можно разделить на три группы: ориентированные на выделение этапов и стадий; ориентированные на непрерывный процесс и промежуточная точка зрения.

Экономика и общество переплетаются сложным образом, и не существует ясной и простой области экономического знания вне более широкого социального мира, в котором происходит социализация ребенка. Важность определения окружения ребенка является принципиальным моментом в объяснении экономического поведения и экономического сознания.

Большинство исследователей утверждают, что к возрасту 15-16 лет у старшеклассников формируется экономическое сознание, близкое по структуре и содержанию взрослым людям. Однако социальная ситуация молодого и взрослого человека кардинально отличается. Следовательно, можно говорить о формировании близкого к взрослому когнитивного уровня развития экономического сознания старшеклассника, но остальные аспекты остаются все еще не достаточно развитыми и дифференцированными.

Гендерные особенности экономического сознания старшеклассников были изучены на уровне экономических ценностей, экономических социальных установок и в экономическом поведении.

В среднем старшеклассники г. Омска тратят в месяц порядка 700 рублей. Мальчики тратят 632 рубля в месяц, а девочки несколько больше – 757 рублей в месяц. Не обнаружено гендерных различий в уровне личных расходов у старшеклассников. В среднем мальчики и девочки оценивают уровень удовлетворенности размером расходов как “достаточные примерно наполовину”.

В среднем уровень денежных притязаний старшеклассников г. Омска составляет около 50 000 рублей в месяц. У мальчиков уровень денежных притязаний выше, чем у девочек. Это означает, что мальчики в большей степени стремятся к получению максимально возможного дохода. С другой стороны, эти результаты могут свидетельствовать о завышенном уровне притязаний и неадекватной самооценке, которая может быть вызвана тревожностью и неуверенностью мальчиков в отношении своей финансовой состоятельности.

Чем больше у мальчиков размер личных расходов, тем выше у них уровень финансовых притязаний. Такая ситуация возможна, если

мальчики-подростки с более высоким уровнем финансовых притязаний получают больше денег на личные расходы.

Наибольший уровень денежных притязаний у тех девочек, кто имеет минимальную и максимальную удовлетворенность. Если у девочек такой уровень удовлетворенности соответствует достаточно низкому уровню притязаний, то у мальчиков, наоборот, очень сильно стимулирует рост притязаний. Однако самый низкий уровень неудовлетворенности личными расходами у мальчиков способствует снижению уровня притязаний, в то время как у девочек при такой низкой удовлетворенности уровень финансовых притязаний – один из максимальных.

Основным источником доходов старшеклассников являются родители. 23 % мальчиков и 9 % девочек уже имеют самостоятельный заработок. Мальчики имеют больше источников доходов, чем девочки, они чаще оставляют сдачу и чаще зарабатывают сами.

Старшеклассники считают, что деньги наиболее важны для реализации таких ценностей, как “осуществить себя”, “реализовать все свои возможности”, “сделать хорошую карьеру” и “получать удовольствие”. Это означает, что старшеклассники связывают свою самореализацию и получение удовольствий с экономическими условиями и экономической активностью.

У девочек выделяется преобладание в экономических отношениях ценности помощи другим людям и заботе о своих будущих детях. Мальчики рассматривают как более значимую задачу реализацию ценности создания и сохранения собственной семьи посредством экономической активности.

Здесь явно выделяется преобладание у старшеклассников обоего пола в экономических отношениях ценностей, связанных со своим ближайшим социальным окружением и родственными отношениями.

Общие тенденции предпочтений факторов труда совпадают у мальчиков и девочек: комфортный труд, работа руководителем, экономическая стабильность по отношению к своему бизнесу и своей собственности, высокий доход. Такие установки характеризуют инфантильное отношение к экономической конкуренции, не готовность к экономической конкуренции, поскольку предполагают минимальное участие в труде: комфортные условия труда и минимальные риски.

Эти внутренне конфликтные тенденции в большей степени характерны девочкам: они в большей степени отдают предпочтение высоким доходам и частной собственности на производственный капитал. Ключевой фактор “собственник” несет на себе психологическую нагрузку самостоятельности, независимости, чувство хозяина. Сочетание приоритетов “собственника и руководителя” определяет права и возможности принимать собственные решения, определять стратегию деятельности предприятия. С другой стороны сочетание “собственник –

комфортный труд” предполагает создание особых щадящих, комфортных, льготных условий для себя как хозяина, владельца предприятия. Оставшиеся взаимосвязи раскрывают содержание понятия “комфортный труд”: это высокий доход и стабильность бизнеса.

Экономические установки к различным экономическим явлениям отражают специфику экономического сознания. Экономические установки девочек, отличающиеся от мальчиков, в большей степени сконцентрированы на покупках и расходовании денег. У мальчиков экономические установки сконцентрированы на финансовой состоятельности.

Таким образом, на основании полученных результатов эмпирического исследования мы можем утверждать, что у старшеклассников существуют особенности экономического сознания, определяемые их гендером. Эти особенности экономического сознания проявляются на уровне экономических ценностей, экономических социальных установок и в экономическом поведении. Это означает, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Наше исследование показало, что общие экономические принципы старшеклассниками усвоены, но не достаточно сформированы и дифференцированы свойства, базирующиеся на личном опыте.

Проведенная работа позволяет сделать выводы о гендерных особенностях старшеклассников. Результаты исследований помогут в организации экономического обучения старшеклассников учесть гендерные особенности учащихся. Как показало исследование, обучение может повлиять на восприятие гендерных ролей подростками, а также улучшить их экономические знания. Кроме того, полученные выводы могут найти применение в маркетинге для исследования и формирования потребительского поведения старшеклассников. Полученные выводы могут быть использованы в семейной педагогике для формирования адекватных правил семейного воспитания подростков.

Дальнейшее изучение гендерных особенностей экономического сознания может быть проведено в направление исследований этапов и механизмов формирования экономического сознания, а также трансляции экономических ценностей, представлений и социально-психологических установок от родителей к детям.

Литература

Борисова Л.Г. Подросток в бизнесе; социализация или девиация? //Социс. 2001. №9. С. 68-75

Бояринцева А.В. Психологические проблемы экономической социализации //Педагогика. 1994. № 4. С. 12-18

Буренина С.Ю. Влияние денег на процессы социализации современных подростков. Автореф. дис. … канд. пед. наук.- СПб, 2000.- 24 с.

Геодакян В. А.Теория дифференциации полов в проблемах человека. // Человек в системе наук. – М.:…, 1989. – С.171-189.

Гусева Т.В. Потребительское поведение детей старшего дошкольного возраста в процессе социализации. Автореф. дис. … канд. психол. наук. - Ярославль, 2005.- 24 с.

Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: ИП РАН, 2003.

Карнышев А.Д. Психология собственности как область исследований в экономической психологии/ Карнышев А.Д. // Проблемы экономической психологии. Том 1. / Отв. Ред. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.- М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2004.- С. 139-166.

Кон И.С. Пол и гендер. Заметки о терминах. - Википедия, 2007

Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций - М: "Смысл", 1992. - 17 с.

Семенов М.Ю., Мацнев Ю.В. Влияние экономического образования на отношение к деньгам (доклад) // Проблемы экономической психологии в изменяющейся России: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Владимир: ВГПУ, 2005— С. 50-53.

Фернам А., Аргайл М. Деньги. Психология денег и финансового поведения / под общей редакцией А. Алексеева. – СПб.: прайм-Еврознак, 2005. – 352 с.

Филатова А.Ф. Половые различия в характере подростка. – Омск: Издательский дом “Наука”, 2006. – 228 с.

РЫНОЧНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ХАРАКТЕРА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

Холодцева Елена Лиунгартовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра общей психологии и психологии развития, социально-психологический факультет, Государственное образовательное учреждение ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, Россия, xollen@rambler.ru spf@kemsu.ru

Рыночная ориентация развилась в качестве доминирующей не только в современную эпоху. Об этом еще писали К. Хорни (1993), Э. Фромм (1995), Р. Фатхутдинов (2000) и другие. Чтобы понять природу

данной ориентации, нужно принять во внимание экономическую функцию рынка в современном обществе, не только задающего модель такой ориентации, но и являющегося основой, главным условием ее развития у человека в обществе [7; 8; 10].

Производитель пытается не только заранее определить спрос на «человеческий товар», но и в некоторой степени контролировать его развитие. Э. Фромм назвал «рыночной ориентацией» – восприятие человеком себя как товара, имеющего меновую стоимость [5, 210]. Так рыночное понятие ценности, превосходство меновой ценности над полезной привело к сходному понятию ценности в отношении людей.

Принцип оценки на личностном рынке, и на товарном один и тот же: на первом на продажу предлагаются личности, на втором – товары. Ценностью в обоих случаях является меновая ценность, для которой полезная ценность необходимое, но не достаточное условие. Успех зависит, по большей части, от того, насколько хорошо человек умеет продавать себя на рынке; насколько хорошо он умеет подать себя; насколько привлекательна его «упаковка»; насколько он «бодр», «крепок», «энергичен», «надежен», «честолюбив». Тип желательной личности – должен пользоваться спросом.

Таким образом, чтобы добиться успеха, недостаточно обладать умением и умственным багажом для выполнения поставленной задачи, но нужно еще быть способным вступить в конкурентные, состязательные отношения со многими другими. «Современная культура экономически основывается на принципе индивидуального соперничества» – говорит К. Хорни [5]. Превосходство одного нередко означает неудачу для другого. Психологическим результатом такой ситуации является смутная враждебная напряженность между людьми, готовность к разворачиванию конфликта.

Следует отметить, что соперничество и потенциальная враждебность, которая ей сопутствует, проявляется в таком человеческом качестве как соревновательность. По мнению К. Хорни – «соперничество само по себе не является биологически обусловленным, а является результатом культурных условий и, более того, является одним из господствующих факторов в социальных отношениях» [5, 147]. Через социализацию включается механизм пробуждения у человека потенциальных возможностей, актуализация потенциально заложенных в человеке разнообразных линий и программ поведения, приводящих их "в рабочее состояние".

В условиях рыночной экономики различие между людьми сводится к простому количественному показателю большей или меньшей успешности, привлекательности, высокой или низкой конкурентоспособности [7].

Теоретические и эмпирические исследования позволили доказать, что конкурентоспособность личности специалиста, как товара, может быть оценена не только по количественному (высокому, среднему или низкому) критерию, но и по качественному (структурному) составу показателя [9].

Наряду с конкурентоспособностью товаров и услуг можно говорить о конкурентоспособной экономике, науке, культуре и о конкурентоспособной личности. По предположению Л.М. Митиной (2002), конкурентоспособность есть достижение и успех в деятельности. Конкурентоспособные личности значительно легче выдерживают кризис, поднимаясь затем на более высокий уровень развития. Е.Л. Богдановой (1992) «конкурентоспособность» определена, как степень развития индивида и его квалификации, то есть качественные характеристики работника [1].

Анализируя понятия «конкуренции» и «конкурентоспособность» в биологической, исторической, социальной, адаптационной и экономической парадигме мы приходим к следующим выводам.

Конкуренция как одна из форм успешного существования (особи, человека, личности, социума) может быть рассмотрена в контексте самореализации.

Конкурентоспособность имеет свои параметры и уровни, например, на этапе обучения специалистов в профессиональном учебном заведении она прослеживается как показатель качества подготовки (А. Кураков, 2004; А.А.Ангеловский 2004 и др.). На стадии трудоустройства оно может проявляться как конкурентное преимущество (В.И. Шаповалов, 2003) в показателях качества. Успешная деятельность специалиста, выраженная в самореализации видна на уровне достижений, уровне компетентностей, психологической и физиологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности. Уровни социализации и адаптации личности прослеживаются во взаимодействии с природным жизненным потенциалом личности.

Конкурентоспособность, как интегральная качественная характеристика личности формируется в деятельности посредством внешних и внутренних условий.

Конкуренция как движущая сила развития общества и человека в частности, вынуждает искать все новые пути для повышения качества жизни и снижения затрат на их освоение.

Под конкурентоспособностью С.В. Рачина понимает объективную подготовленность и субъективную готовность работника участвовать в конкурентных отношениях, возникающих в трудовой сфере [6].

И.П. Данилов анализируя конкурентоспособность, рекомендует выделять следующие её категории: *философскую* как движущую силу общества; *экономическую* как основу существования; *рыночную* как

соперничество на рынке; *юридическую* как подтверждающую соответствие законодательству; *социальную* как соответствующую требованиям социального развития организации, страны; *психологическую* как подтверждающую соответствие ожиданиям [4].

Можно говорить о том, что качество конкурентоспособности у человека формируется в процессе онтогенетического развития психики, сознания и личности, в условиях активного, целенаправленного воздействия со стороны общества (социальные факторы). Все свойства и качества индивидов (не только психические, но и анатомические, физиологические и т. д.) представляют собой разные, но неотрывные друг от друга уровни взаимодействия с внешним миром. Различие между указанными уровнями (морфологическим, физиологическим и психическим) состоит в том, что каждый последующий по отношению к предыдущему является более изменчивым, динамичным и пластичным. Тем самым, становится возможным все более адекватное отображение действительности.

В процессе возникновения и исторического развития, эволюции психики и поведения животных; процессе возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества (историческое формирование проблемы конкурентоспособности) проявляются в агрессивном поведении за выживание. Согласно социобиологическому подходу, агрессивные взаимодействия с конкурентами представляют собой один из путей повышения успешности в условиях окружающей среды с ограниченными ресурсами. Однако агрессия будет повышать генетическую пригодность данного индивидуума только в том случае, если выгода от нее превысит затраченные усилия. Таким образом, социобиологи убеждают нас в следующем: агрессивность — это средство, с помощью которого индивидуумы пытаются получить свою долю ресурсов, что, в свою очередь, обеспечивает успех (преимущественно на генетическом уровне) в естественном отборе.

В конкурентной борьбе как рыночной, так и биологической, у участников процесса проявляется конкурентоспособность как способность (качество субъекта). По определению Л.М. Митиной – это способность предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития.

Поскольку современный человек воспринимает себя и как продавца, и как товар для продажи, его самооценка зависит от условий, ему неподвластных. Такая ситуация дает обильную почву для развития неврозов. Конкуренция порождает потенциальные враждебные отношения между людьми, страхи, сниженное самоуважение – в психологическом плане приводит к тому, что человек чувствует себя изолированным, у него усиливается потребность в любви и привязанности.

На рынке труда, по мнению Е. Соловец (2004) немаловажный фактор конкурентоспособности – иерархия мотивов, то есть мотивационная основа поведения человека.

Анализ психологической литературы по проблеме конкурентоспособности позволил выделить факторы, влияющие на конкурентоспособность, специалистов обучающихся и работающих. Это социально ориентированная направленность личности, которая чувствует и осознает социально-экономическую ситуацию в стране; может успешно предлагать себя на рынке труда, для чего необходима правовая, экономическая компетентность будущих специалистов, независимо от профессии; овладение системой социально-ориентированных технологий как способов организации уникального индивидуального опыта самоактуализации, самообучения, самовоспитания и самоанализа [11], постоянное стремление к самосовершенствованию [2], интеграция разных уровней и организационных форм образования и науки в единый рынок знаний [3].

Анализ понятия «конкурентоспособность», по мнению С. Широбокова (2000), позволяет выделить четыре критерия сформированности качества подготовки субъекта (специалиста): профессиональные знания, коммуникативная культура, стремление к профессиональному росту, способность к рефлексии.

Конкурентоспособность, как новое качественное состояние специалиста можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы и предприимчивостью способствуют преодолению индивидуального психологического барьера, подавленности, пессимизма, неопределенности в жизненной перспективе, упорядочиванию всей системы жизнедеятельности [12].

Эмпирическое исследование (Е.Л. Холодцева, 2006) позволило утверждать что, конкурентоспособность личности – это разноуровневое личностное образование, которое интегрирует индивидуально-психологические характеристики личности с внешними показателями качества рабочей силы, определяя уровень (высокий, средний, низкий) и характер (адаптирующийся, индивидуализирующийся) конкурентоспособности. Конкурентоспособность проявляется в профессиональной деятельности как способность предвидеть, обновляться и использовать возможности для профессионального развития и успеха.

В завершении анализа основных подходов, описывающих конкурентоспособность личности как важнейшего основания профессионализма специалиста социальной сферы, готового осваивать социально-экономическое пространство, мы можем сформулировать основные положения.

Конкурентоспособность как успешная самореализация личности, реализация личностного потенциала во вне, можно понимать как объ-

ективную подготовленность и субъективную готовность участвовать в конкурентных отношениях, возникающих в условиях рынка.

Невозможность достижения успеха в конкурентной борьбе воздействует на чувство самоуважения работника. Заниженная самооценка приводит к тому, что человек чувствует себя изолированным. Чувство эмоциональной, социальной изоляции усиливается при осознании невозможности проявить свою индивидуальность.

В заключении необходимо подчеркнуть, что хотя ценность человека в новых условиях в большей степени определяется успехом в рыночной конкуренции, его личностная зрелость позволит противостоять рыночной ориентации характера за счет сформированного чувства собственного достоинства, самоуважения, собственной идентичности, ощущении себя творцом в деятельности. При рыночной ориентации человек сталкивается со своими собственными силами, как с товаром, отчужденным от него [7; 8].

Литература

1. Богданова, Е.Л. Конкурентоспособность работников на предприятии (методологический аспект) [Текст] / Е. Л. Богданова // Социологические исследования. – М., 1992. – № 11. – С. 11–13.

2.Засобина, А.А. Разработка проекта «портфолио» для студентов гуманитарных специальностей [Текст] / А. А. Засобина, М. М. Шехтер // Инновации молодых. Работы лауреатов Всероссийского конкурса научно.-технич. и инновационных работ по гуманитарным наукам среди студентов Высших учебных заведений: В 3 ч. – Иваново: Иван. Гос.ун-т, 2003. Ч. 1. – С. 183–200.

3. Кураков, А. Конкурентоспособность как необходимое условие развития личности [Текст] / А. Кураков // Развитие личности. – Б.м. – 2004. – № 2. – С. 195–207.

4. Рачина, С.В. Профессиональное воспитание как средство формирования конкурентоспособного рабочего (на примере Республики Коми) [Текст]: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / Ин-т проф. тех. образ. РАО. – СПб., 1998. – 23 с.

5. Учебное пособие по возрастной психологии. Для факультетов: психологии, педагогики и социальной работы [Текст]: учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2003. – 768с.

6. Фатхутдинов, Р.А. Конкурентоспособность как национальная кадровая проблема [Текст] / Р.А. Фатхутдинов // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 18–22.

7.Фромм, Э. Психоанализ и этика [Текст] / Э. Фромм. – М.: Республика 1993. – 415с.

8.Фромм, Э. Человек для себя: Исследование психологических проблем этики [Текст] / Э Фром. – Минск: Коллегиум, 1992.- 253с.

9.Холодцева, Е.Л. Конкурентоспособность в системе разноуровневых характеристик личности специалистов социальной сферы [Текст] / Е.Л.Холодцева. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.01. – Барнаул, БГПУ. – 2006. – 214 с.

10. Хорни, К. Ваши внутренние конфликты [Текст] / К. Хорни. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 558с.

11. Шаповалов, В.И. Формируем конкурентоспособную личность [Текст] / В.И.Шаповалов // Школьные технологии. – Б.м. – 2003. – № 3. – С. 38–44.

12. Широбоков, С. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в России и Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс]. //Интернет: http://www.prof.msu.ru./publ/conf/conf46.htm.

Секция 2. Социально-психологические проблемы профессионализации личности

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГИБКОСТИ И СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» УЧИТЕЛЯ

Асмаковец Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной работы, педагогики и психологии, Омский государственный университет, г. Омск, Россия asmakovec_alena@mail.ru

В последние годы проблема снижения эффективности профессиональной деятельности учителей все больше рассматривается в связи с психоэмоциональными перегрузками, которые они испытывают под влиянием многочисленных эмоциональных факторов. Действие этих факторов, как объективных, так и субъективных вызывает чувство неудовлетворенности и пустоты, накопление усталости, чувство беспомощности и бессмысленности своего существования, низкую оценку своей профессиональной компетентности, что ведет к истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности педагогов (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, 2005, Э.Ф. Зеер, 2003, Н.В. Кузьмина, 1990, А.К. Маркова, 1996, Л.М. Митина, 1998, 2002, 2004, В.Е. Орел, 2005).

В психологии появился новый термин ***«эмоциональное выгорание».*** В.В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание как профессиональную деформацию личности, которая возникает под воздействием ряда факторов — внешних и внутренних.

К **внешним факторам** относятся: хронически напряженная психоэмоциональная деятельность, дестабилизирующая организация деятельности, повышенная ответственность за исполняемые функции и операции, неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности.

К **внутренним факторам** относятся: склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности (В.В. Бойко, 1996, 1999).

Если рассмотреть данные факторы в профессиональной деятельности учителя, то мы увидим, что это ни что иное, как проявление низкого уровня развития эмоциональной гибкости педагога. То есть педагоги, не умеющие адекватно эмоционально реагировать на возникающие в их жизни, профессиональной деятельности ситуации, социально дезадаптированные, с высоким уровнем личностной тревожности, эмо-

ционально неустойчивые, педагоги, у которых преобладают негативные эмоции, низкий уровень самоотношения, более подвержены развитию синдрома эмоционального выгорания.

Цель этой статьи состоит в том, чтобы представить результаты исследования взаимосвязи между личностными качествами, составляющими эмоциональную гибкость педагога, выделенными нами (Е.С. Асмаковец, 2000), и симптомами и фазами эмоционального выгорания (В.В. Бойко, 1996, 1999).

Эмоциональная гибкость учителя - сочетание определенных личностных свойств, объединенных внутренними взаимосвязями в блоки: ***эмоциональная устойчивость и положительная эмоциональная экспрессивность***.

Эмоциональная устойчивость, характеризуемая способностью управлять эмоциями, настроением, умением найти адекватное объяснение и реалистичное выражение, включает в себя: удовлетворенность жизнью; отсутствие склонности к переживанию страха; отсутствие склонности к переживанию гнева; эмоциональную устойчивость.

Позитивная эмоциональная экспрессивность включает в себя следующие параметры: склонность к переживанию радости; сензитивность к себе (рефлексия своих внутренних состояний); спонтанность проявления своих состояний.

Изменение эмоционального поведения учителя в реальном педагогическом процессе возможно лишь в том случае, если меняется восприятие и осознание им себя самого, своих жизненных ориентиров, т.е. повышается уровень самоотношения.

Самоотношение, характеризующее аффективный уровень профессионального самосознания учителя, является ***психологическим условием развития*** выделенных личностных качеств. Критериями позитивного самоотношения являются: **«глобальное самоотношение»** и входящие в него (в этот конструкт): ***самоуважение***, т.е. отношение к своим способностям, энергии, самостоятельности, оценки возможности контролировать свою жизнь, вера в свои силы; ***аутосимпатия***, смещенная к позитивному полюсу, объединяющему доверие к себе и положительную самооценку; ***ожидание положительного отношения от других***, а также ***самоинтерес*** и ***самопонимание***. А также низкий уровень ***личностной тревожности*** (Е.С. Асмаковец, 2000).

Для выявления уровня развития эмоциональной гибкости педагогов нами использовался специально разработанный диагностический блок, включающий следующие методики: тест «Индекс жизненной удовлетворенности», адаптированный Н.В. Паниной; самоактуализационный тест Э. Шострома, адаптированный Ю.Е. Алешиной и др.; опросник самооценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированный Ю.Л. Ханиным; методика эмоцио-

нальности Л.А. Рабинович; личностный опросник Г.Айзенка, адаптированный для выборки учителей Л.М. Митиной; тест-опросник самоотношения В.В. Столина - С.П. Пантилеева.

Для выявления выраженности синдрома «эмоционального выгорания» мы использовали опросник «Эмоциональное выгорание» В. В. Бойко (В.В. Бойко, 1999).

Данным исследованием было охвачено 46 учителей одной из школ г. Омска.

По В.В. Бойко синдром «эмоционального выгорания» включает в себя три стадии, каждая из которых состоит из четырех симптомов:

1-я стадия «Тревожное напряжение» - симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, ощущение «загнанности в клетку», тревога и депрессия.

2-я стадия «Резистенция» - симптомы: неадекватное (избирательное) эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, экономия эмоций, редукция профессиональных обязанностей.

2-я стадия «Истощение» - симптомы: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, деперсонализация, психосоматические и психофизиологические нарушения.

Полученные результаты были подвергнуты компьютерной обработке методами математической статистики. Мы использовали корреляционный анализ (коэффициент линейной корреляции Пирсона).

Между личностными качествами, составляющими эмоциональную гибкость педагога и фазами и симптомами синдрома эмоционального сгорания были установлены отрицательные корреляции.

Были установлены отрицательные корреляции между блоком ***«эмоциональная устойчивость»*** и фазами и симптомами синдрома эмоционального выгорания (См.: Рисунок 1):

- *фаза «тревожное напряжение»:* удовлетворенность жизнью ($r = -0{,}400398$, $p \leq 0{,}01$), отсутствие склонности к переживанию страха ($r = -0{,}329$, $p \leq 0{,}05$), эмоциональная устойчивость ($r = -0{,}508$, $p \leq 0{,}001$);

- *фаза «резистенция»:* удовлетворенность жизнью ($r = -0{,}471$, $p \leq 0{,}001$), отсутствие склонности к переживанию страха ($r = -0{,}548$, $p \leq 0{,}001$), уровень эмоциональной устойчивости ($r = -0{,}543$, $p \leq 0{,}001$);

- *фаза «истощение»:* эмоциональная устойчивость ($r = -0{,}295$, $p \leq 0{,}05$).

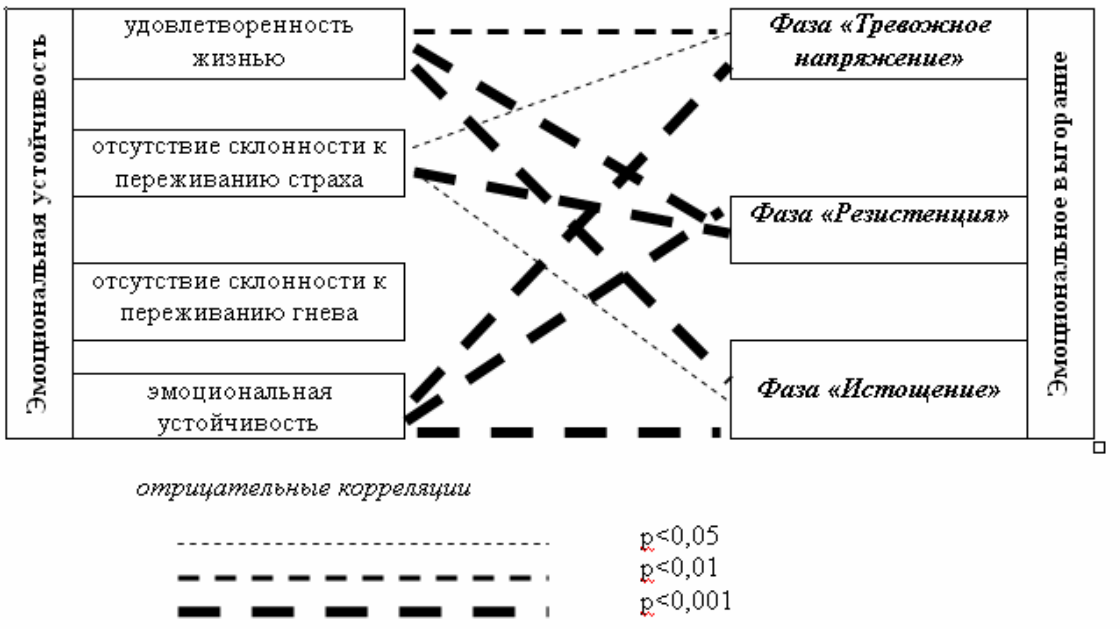

Рис.1. Взаимосвязи между «эмоциональной устойчивостью» и фазами эмоционального выгорания педагогов

Каждая из трех фаз синдрома эмоционального выгорания отрицательно коррелирует с тремя параметрами блока «эмоциональная устойчивость»: удовлетворенность жизнью, отсутствие склонности к переживанию страха, эмоциональная устойчивость.

Педагоги неудовлетворенные своей жизнью, неадаптированные, неприспособленные к ней, часто испытывающие чувство страха, эмоционально неустойчивые, т.е. не способные управлять своими эмоциями и настроением, подвержены развитию синдрома эмоционального выгорания.

Рассмотрим более подробно взаимосвязи между составляющими блока «эмоциональная устойчивость» и симптомами каждой из трех фаз синдрома «эмоционального выгорания» (См.: Рисунки 2-4).

Корреляционные взаимосвязи между составляющими «эмоциональной устойчивости» и симптомами фазы «Тревожное напряжение» представлены на Рисунке 2. Наиболее значимые отрицательные корреляции были выявлены между эмоциональной устойчивостью и симптомами «переживание психотравмирующих обстоятельств» ($r = -0,469$, $p \leq 0,01$) и «тревога и депрессия» ($r = -0,570$, $p \leq 0,001$). Отрицательные взаимосвязи существуют между «удовлетворенностью жизнью» и «неудовлетворенностью собой» ($r = -0,316$, $p \leq 0,05$), между «отсутствием склонности к переживанию страха» и «переживанием психотравмирующих обстоятельств» ($r = -0,304$, $p \leq 0,05$) и «тревогой и депрессией» ($r = -0,319$, $p \leq 0,05$).

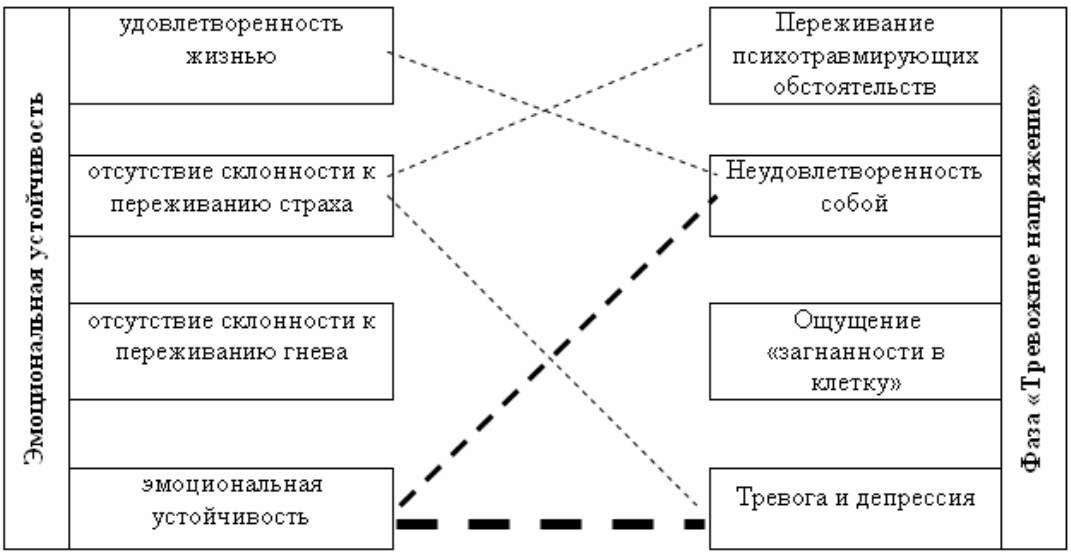

Рис.2. Взаимосвязи между составляющими «эмоциональной устойчивости» и «тревожного напряжения»

Таким образом, чем ниже жизненная удовлетворенность, чем ниже уровень адаптации, приспособленности к жизни, чем чаще педагог испытывает чувство страха, чем ниже уровень его эмоциональной устойчивости, тем выше уровень напряжения, который проявляется в *переживании психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенности собой, избранной профессией, чувстве безысходности*. Кроме того, у таких учителей обнаруживается *тревожно-депрессивная симптоматика, касающаяся профессиональной деятельности*.

Фаза «Резистенция» проявилась в большем количестве корреляционных связей (См.: Рисунок 3). Отрицательные связи выявлены между «удовлетворенностью жизнью» и «экономией эмоций» ($r = -0,481$, $p \leq 0,001$); между «отсутствием склонности к переживанию страха» и «эмоционально-нравственной дезориентацией» ($r = -0,350$, $p \leq 0,05$), «экономией эмоций» ($r = -0,309$, $p \leq 0,05$), «редукцией профессиональных обязанностей» ($r = -0,402$, $p \leq 0,01$); между «отсутствием склонности к переживанию гнева» и «эмоционально-нравственной дезориентацией» ($r = -0,298$, $p \leq 0,05$); между «эмоциональной устойчивостью» и «неадекватным (избирательным) эмоциональным реагированием» ($r = -0,331$, $p \leq 0,05$), «эмоционально-нравственной дезориентацией» ($r = -0,410$, $p \leq 0,01$), «экономией эмоций» ($r = -0,543$, $p \leq 0,001$).

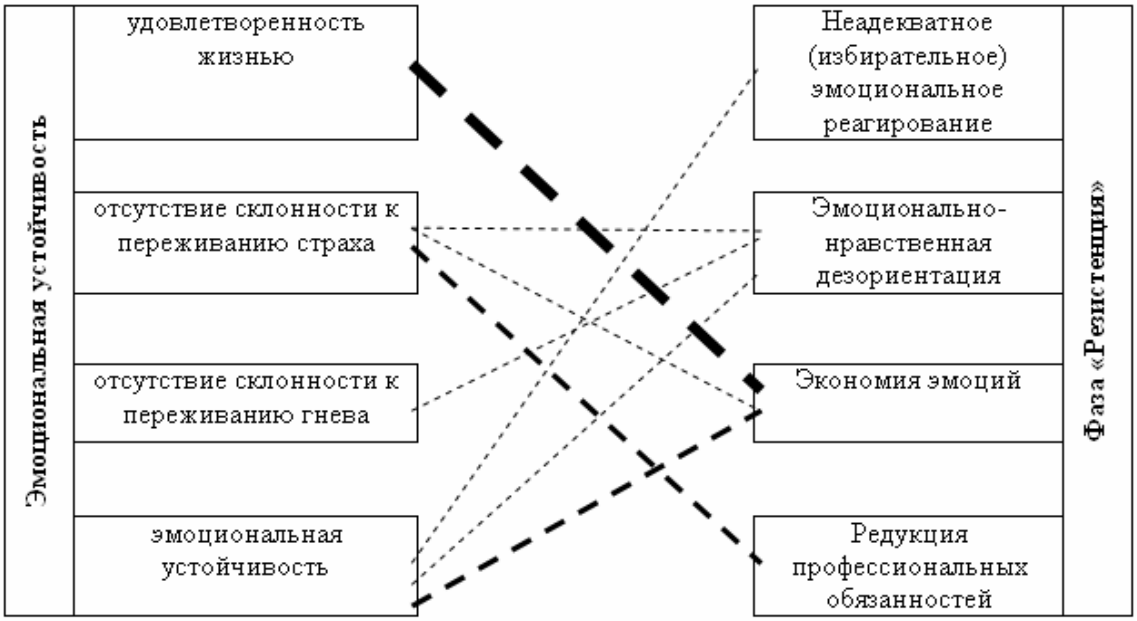

Рис.3. Взаимосвязи между составляющими «эмоциональной устойчивости» и «резистенции»

Таким образом, у педагогов с низким уровнем эмоциональной устойчивости формируется защита, проявляющаяся в следующих симптомах: *неадекватное избирательное эмоциональное реагирование*, которое наблюдается в случаях, когда учитель перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. То есть педагог неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе общения с учащимися и коллегами; эмоциональный контакт устанавливается не со всеми, действует принцип «хочу – не хочу»; *эмоционально-нравственная дезадаптация*, которая проявляется в том, что у педагога эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют нравственные чувства. Не проявляя должного эмоционального отношения к своим ученикам, педагог «оправдывает» себя за допущенную грубость или отсутствие внимания к ученикам или коллегам, рационализируя свои поступки или проецируя вину на школьников или других педагогов, вместо того, чтобы адекватно признать свою вину. В эмоционально сложных ситуациях такие учителя используют суждения: «Это не тот случай, чтобы переживать», «Таким ученикам (коллегам) нельзя сочувствовать»; *расширение сферы экономии эмоций:* проявляется вне педагогической деятельности – дома, в общении с приятелями и знакомыми. На работе педагог так устает от контактов, разговоров, ответов на вопросы, что ему не хочется общаться даже с близкими; *редукция профессиональных обязанностей:* обнаруживается

в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

На фазе «Истощение» наблюдается отрицательная связь между: «удовлетворенностью жизнью» (r = -0,384, p≤0,01), «эмоциональной устойчивостью» (r = -0,524, p≤0,001) и «психосоматическими и психофизиологическими нарушениями»; «отсутствием склонности к переживанию страха» и «деперсонализацией» (r = -0,298, p≤0,05), «эмоциональной устойчивостью» и «эмоциональной отстраненностью» (r = -0,407, p≤0,01) (См.: Рисунок 4).

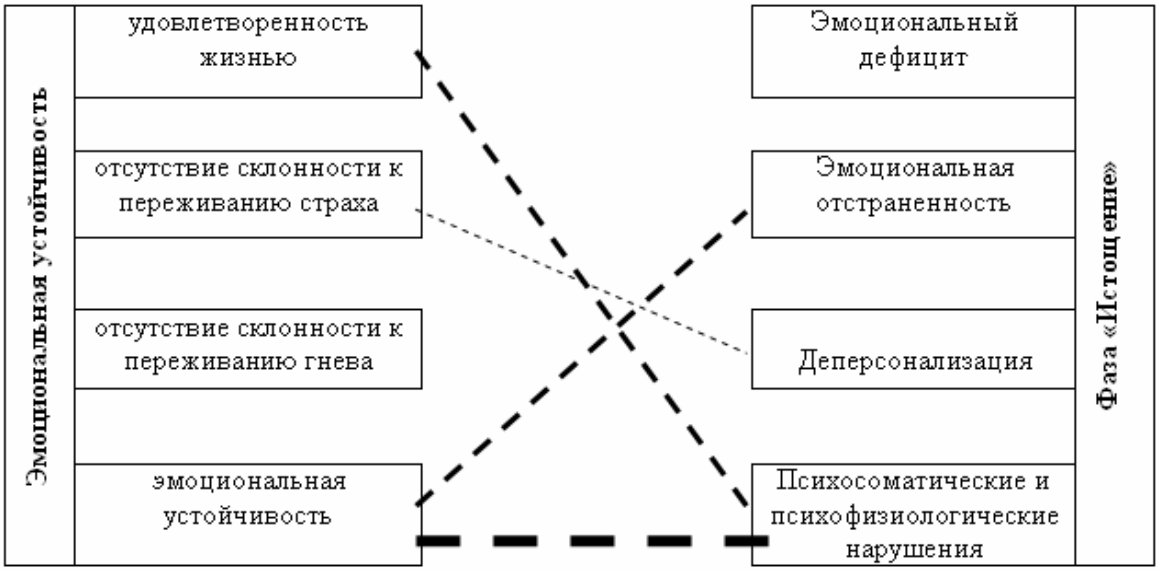

Рис.4. Взаимосвязи между составляющими «эмоциональной устойчивости» и «истощения»

У педагогов с низким уровнем эмоциональной устойчивости, неудовлетворенностью жизнью, преобладанием эмоции страха наблюдается падение общего тонуса и ослабленность нервной системы, которое проявляется в следующих симптомах: *эмоциональный дефицит,* т.е. ощущение, что педагог уже не может сопереживать, помочь учащимся, их родителям, коллегам; *эмоциональная отстраненность,* когда учитель практически полностью исключает эмоции из сферы своей педагогической деятельности, его почти ничто не волнует, не вызывает эмоционального отклика: ни позитивные, ни отрицательные обстоятельства*; личностная отстраненность, деперсонализация,* которые проявляются в широком диапазоне умонастроений и поступков педагога в профессиональном общении, прежде всего отмечается полная или частичная утрата интереса к детям – субъектам педагогической деятельности; *психосоматические и психовегетативные нарушения*, которые обнаруживаются на уровне психического и физического самочувствия.

При корреляционном анализе личностных качеств блока «позитивная эмоциональная экспрессивность» и фазами синдрома эмоционального выгорания были выделены следующие устойчивые отрицательные корреляции (См.: Рисунок 5):

- *фаза «тревожное напряжение»:* склонность к переживанию радости ($r = -0{,}377$, $p \leq 0{,}01$);

- *фаза «резистенция»:* склонность к переживанию радости ($r = -0{,}407$, $p \leq 0{,}01$), сензитивность к себе ($r = -0{,}495$, $p \leq 0{,}001$), спонтанность проявления своих состояний ($r = -0{,}408$, $p \leq 0{,}01$);

- *фаза «истощение»:* сензитивность к себе ($r = -0{,}4478969$, $p \leq 0{,}01$), спонтанность проявления своих состояний ($r = -0{,}339$, $p \leq 0{,}05$).

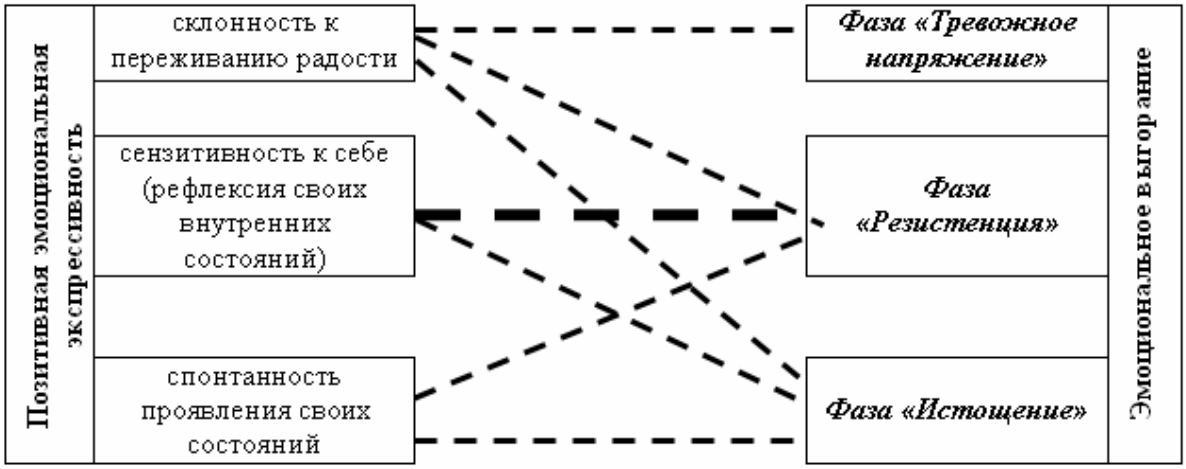

Рис.5. Взаимосвязи между «позитивной эмоциональной экспрессивностью» и фазами эмоционального выгорания педагогов

Мы видим, что все личностные качества, входящие в блок «позитивная эмоциональная экспрессивность» отрицательно коррелируют с фазами синдрома эмоционального выгорания. При чем выявлена обратная взаимосвязь между «склонностью к переживанию радости» и всеми фазами. «Сензитивность к себе» и «спонтанность проявления своих состояний» отрицательно коррелируют с фазами «Резистенция» и «Истощение».

Выявленные взаимосвязи между параметрами блока «позитивная эмоциональная экспрессивность» и симптомами всех трех фаз синдрома эмоционального выгорания представлены на рисунках 6, 7, 8.

Наименьшее количество взаимосвязей наблюдается на фазе «Тревожное напряжение» (См.: Рисунок 6). Отрицательные взаимосвязи выявлены между «склонностью к переживанию радости» и «переживанием психотравмирующих обстоятельств» ($r = -0{,}393$, $p \leq 0{,}01$), «неудовлетворенностью собой» ($r = -0{,}354$, $p \leq 0{,}05$); «спонтанностью про-

явления своих состояний» и «переживанием психотравмирующих обстоятельств» (r = -0,362, p≤0,05).

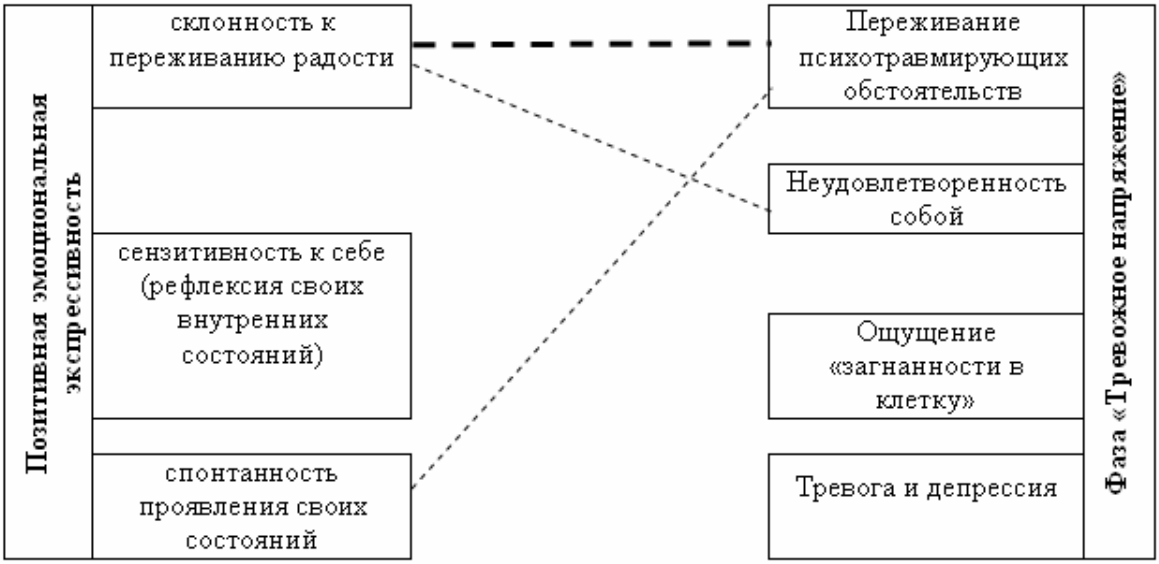

Рис.6. Взаимосвязи между составляющими «позитивной эмоциональной экспрессивности» и «тревожного напряжения»

У педагогов – пессимистов, у которых редко бывает радостное настроение, которые бояться вести себя естественно и расковано, бояться демонстрировать окружающим свои эмоции, наблюдаются проявления таких симптомов, как *переживание психотравмирующих обстоятельств* - усиливающееся осознание психотравмирующих факторов педагогической деятельности и *неудовлетворенность собой*, проявляющаяся в чувстве недовольства собой и избранной профессией.

На фазе «Резистенция» наблюдается большее количество связей (См.: Рисунок 7).

Наиболее значимая отрицательная взаимосвязь выявлена между «сензитивностью к себе» и «неадекватным эмоциональным реагированием» (r = -0,583, p≤0,001). Отрицательные связи выявлены и между «сензитивностью к себе» и «редукцией профессиональных обязанностей» (r = -0,463, p≤0,01); «спонтанностью проявления своих состояний» и «неадекватным эмоциональным реагированием» (r = -0,420, p≤0,01), «редукцией профессиональных обязанностей» (r = -0,380, p≤0,01); «склонностью к переживанию радости» и «экономией эмоций» (r = -0,302, p≤0,005).

У педагогов, не осознающих собственные чувства, потребности, боящихся быть естественными и раскованными, редко радующихся, наблюдается проявление таких симптомов как: *неадекватное, избирательное эмоциональное реагирование, экономия эмоций, редукция профессиональных обязанностей.*

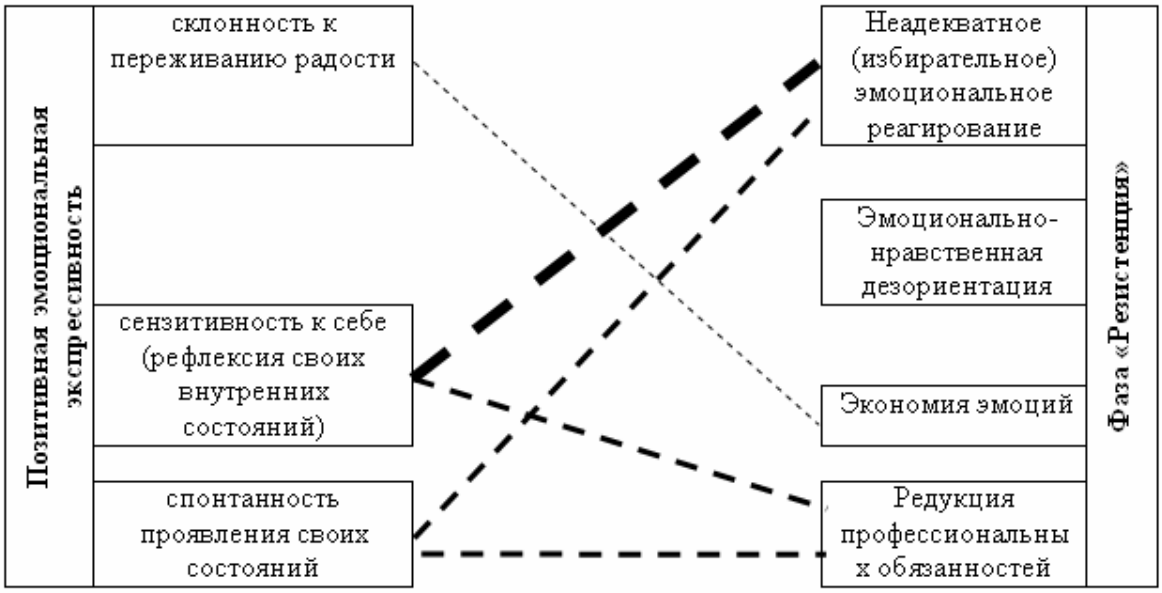

Рис.7. Взаимосвязи между составляющими «позитивной эмоциональной экспрессивности» и «резистенции»

С симптомами фазы «Истощение» значимо коррелируют «сензитивность к себе» и «спонтанность проявления своих чувств». При чем «сензитивность к себе» обратно взаимосвязана с «деперсонализацией» ($r = -0{,}461$, $p \leq 0{,}001$), «эмоциональным дефицитом» ($r = -0{,}354$, $p \leq 0{,}05$) и «эмоциональной отстраненностью» ($r = -0{,}346$, $p \leq 0{,}05$), а «спонтанность проявления своих чувств» с «деперсонализацией» ($r = -0{,}413$ $p \leq 0{,}01$) и «психосоматическими и психофизиологическими нарушениями» ($r = -0{,}323$, $p \leq 0{,}05$).

У учителей, не осознающих свои чувства, боящихся демонстрировать их окружающим, наблюдаются проявления всех симптомов фазы «Истощение».

Таким образом, педагоги с преобладанием позитивных эмоций, педагоги, рефлексирующие свои внутренние состояния, естественные в проявлении своих чувств, оптимистически «смотрящие на мир», характеризуются низким уровнем напряжения. Им не свойственно *неадекватное избирательное эмоциональное реагирование*, *эмоционально-нравственная дезадаптация*, *расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей.*

Педагоги с высоким уровнем развития позитивной эмоциональной экспрессивности не подвержены формированию защиты (сопротивления стрессу).

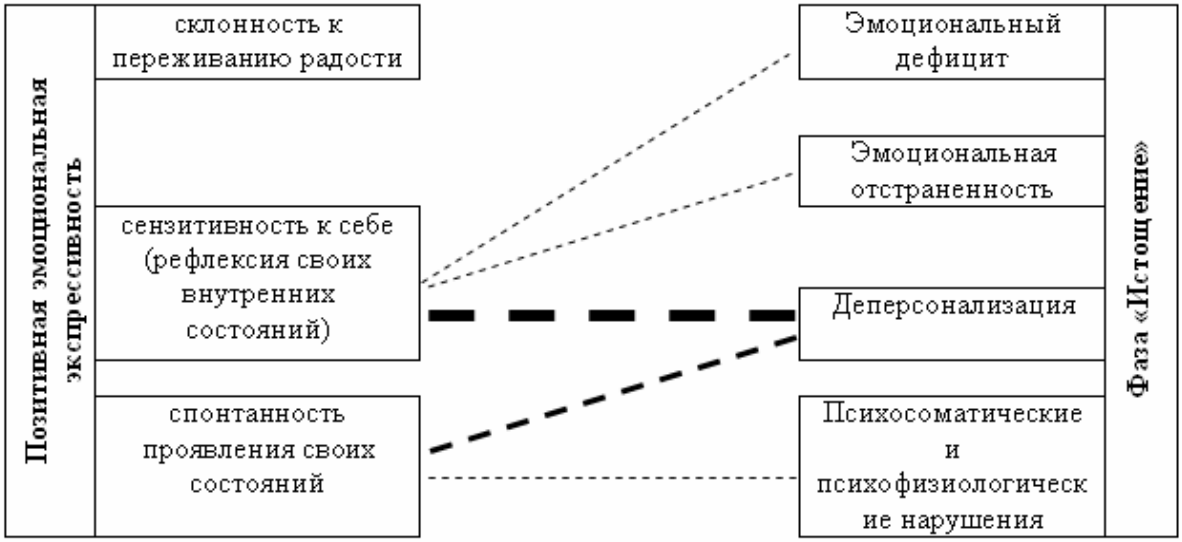

Рис.8. Взаимосвязи между составляющими «позитивной эмоциональной экспрессивности» и «истощения»

Между «позитивным самоотношением» и синдромом эмоционального выгорания также установлены отрицательные корреляции, исключение составляет личностная тревожность, которая находится в прямой взаимосвязи со всеми тремя фазами синдрома «эмоционального выгорания» (См.: Рисунок 9):

- *фаза «тревожное напряжение»:* самоинтерес ($r = -0{,}308$, $p \leq 0{,}05$), личностная тревожность ($r = 0{,}384$, $p \leq 0{,}01$);
- *фаза «резистенция»:* глобальное самоотношение ($r = -0{,}381$, $p \leq 0{,}01$), самоуважение ($r = -0{,}503725$, $p \leq 0{,}001$), самопонимание ($r = -0{,}464$, $p \leq 0{,}01$), личностная тревожность ($r = 0{,}621$, $p \leq 0{,}001$);
- *фаза «истощение»:* глобальное самоотношение ($r = -0{,}313$, $p \leq 0{,}01$), самоуважение ($r = -0{,}297$, $p \leq 0{,}05$), самоинтерес ($r = -0{,}357$, $p \leq 0{,}01$), личностная тревожность ($r = 0{,}295$, $p \leq 0{,}05$);

Большое количество взаимосвязей выявлено между составляющими «позитивного самоотношения» и фазами «Истощение» и «Резистенция».

Среди параметров «позитивного самоотношения» большее количество корреляций с фазами синдрома эмоционального выгорания имеет «личностная тревожность», которая взаимосвязана со всеми тремя фазами, при чем эти взаимосвязи наиболее значимы. «Глобальное самоотношение», «самоуважение», «самопонимание» отрицательно коррелируют с фазами «Резистенция» и «Истощение»; «самоинтерес» с фазами «Тревожное напряжение» и «Истощение».

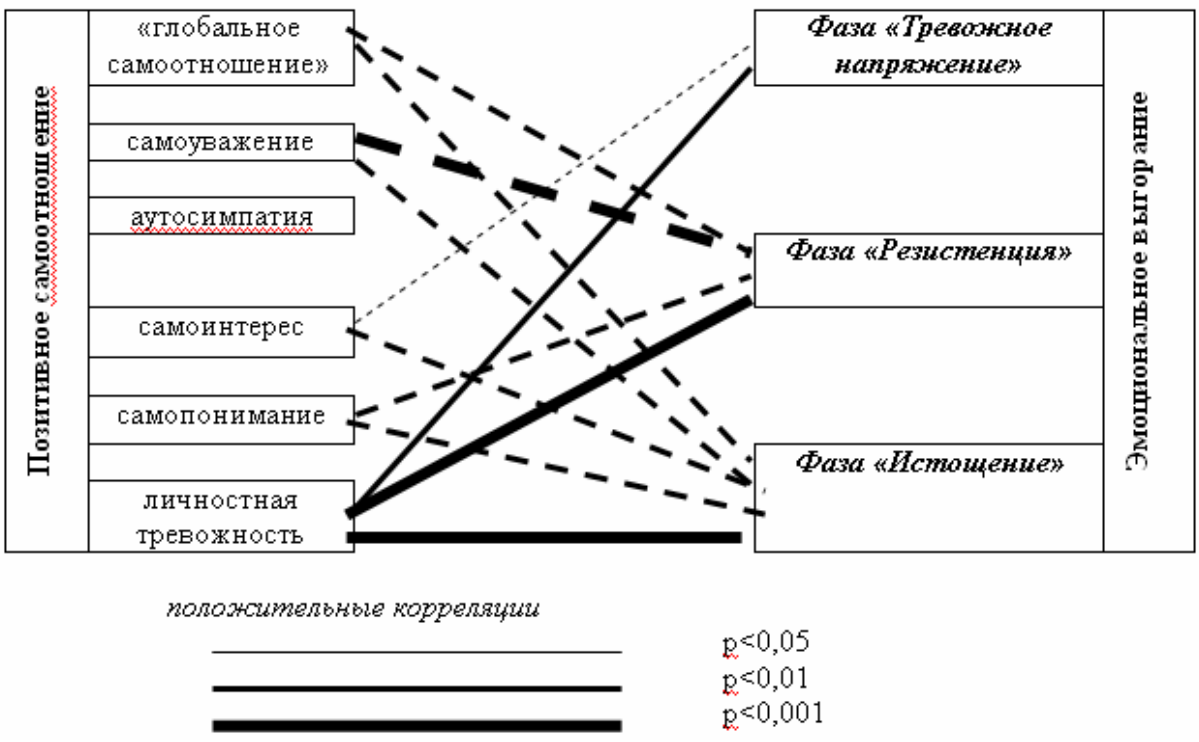

Рис.9. Взаимосвязи между «позитивным самоотношением» и фазами эмоционального выгорания педагогов

Таким образом, учителям с низким уровнем позитивного самоотношения свойственны проявления симптомов всех фаз синдрома эмоционального выгорания.

Рассмотрим более детально связи параметров «позитивного самоотношения» и симптомов эмоционального выгорания.

На фазе «Тревожное напряжение» выявлено наименьшее количество корреляций: между «личностной тревожностью» и «неудовлетворенностью собой» - отрицательная корреляция ($r = -0,299$, $p \leq 0,05$), «тревогой и депрессией» - положительная ($r = 0,426$, $p \leq 0,01$); между «глобальным самоотношением» ($r = -0,387$, $p \leq 0,01$), «аутосимпатией» ($r = -0,353$, $p \leq 0,05$), «самоинтересом» ($r = -0,336$, $p \leq 0,05$) и «переживанием психотравмирующих обстоятельств» - отрицательная корреляция (См.: Рисунок 10).

То есть у педагогов с высоким уровнем тревожности, не считающих интересными свои чувства и мысли для окружающих и себя лично, не принимающих себя такими, какие они есть, проявляются следующие симптомы: *переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия.*

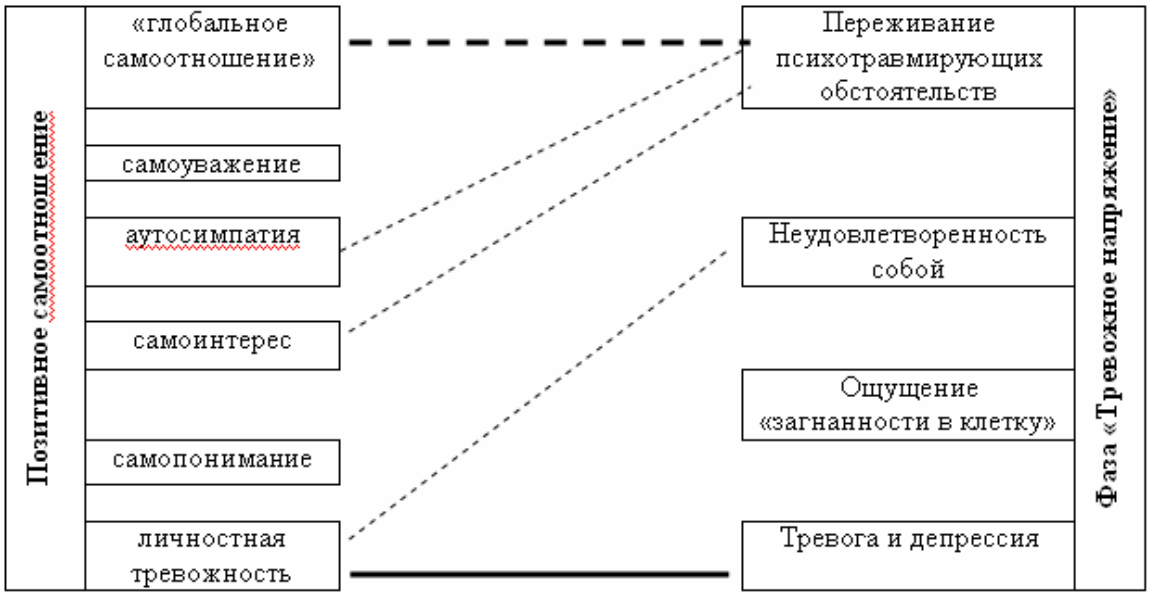

Рис.10. Взаимосвязи между составляющими «позитивного самоотношения» и «тревожного напряжения»

Большее количество взаимосвязей выявлено между параметрами «позитивного самоотношения» и симптомами фазы «Резистенция» (См.: Рисунок 11).

Выявлены отрицательные корреляции между симптомом «экономия эмоций» и: «глобальным самоотношением» ($r = -0{,}310$, $p \leq 0{,}05$), «самоуважением» ($r = -0{,}435$, $p \leq 0{,}01$), «аутосимпатией» ($r = -0{,}319$, $p \leq 0{,}05$), «самопониманием» ($r = -0{,}350$, $p \leq 0{,}05$); положительные – между «экономией эмоций» и «личностной тревожностью» ($r = 0{,}352$, $p \leq 0{,}05$).

Симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» отрицательно коррелирует с «глобальным самоотношением» ($r = -0{,}296$, $p \leq 0{,}05$), «самоуважением» ($r = -0{,}307$, $p \leq 0{,}05$), «самопониманием» ($r = -0{,}371$, $p \leq 0{,}05$) и положительно коррелирует с «личностной тревожностью» ($r = 0{,}358$, $p \leq 0{,}05$).

Выявлена взаимосвязь между «личностной тревожностью» и «редукцией профессиональных обязанностей» ($r = 0{,}382$, $p \leq 0{,}01$).

Педагоги, не принимающие себя, не считающие себя достойными уважения, не симпатизирующие себе, не понимающие того, что с ними происходит, с высоким уровнем личностной тревожности пытаются *облегчить и сократить профессиональные обязанности,* которые требуют эмоциональных затрат, у них происходит *расширение сферы экономии эмоций,* которая проявляется уже и вне школы. Кроме того, у таких учителей наблюдается *неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.*

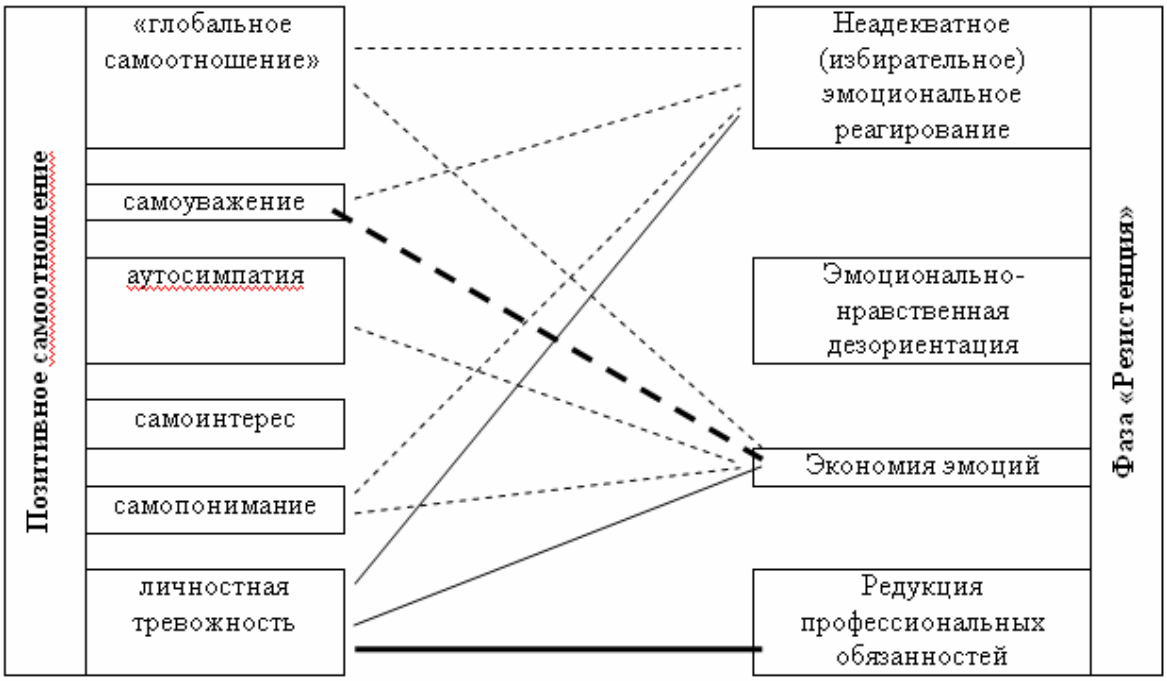

Рис.11. Взаимосвязи между составляющими «позитивного самоотношения» и «резистенции»

Симптомы фазы «Истощение» коррелируют практически со всеми параметрами «позитивного самоотношения», исключение составляют «самоинтерес» и «эмоциональный дефицит».

Симптом «деперсонализация» отрицательно коррелирует с «глобальным самоотношением» ($r = -0,416$, $p \leq 0,01$), «самоуважением» ($r = -0,390$, $p \leq 0,01$), «аутосимпатией» ($r = -0,453$, $p \leq 0,01$), «самопониманием» (это наиболее значимая взаимосвязь: $r = -0,489$, $p \leq 0,001$). Выявлены обратные взаимосвязи между «эмоциональной отстраненностью» и «аутосимпатией» ($r = -0,308$, $p \leq 0,05$), «личностной тревожностью» ($r = -0,349$, $p \leq 0,05$), между «личностной тревожностью» и «психосоматическими и психофизиологическими нарушениями» ($r = -0,388$, $p \leq 0,01$).

У педагогов с низким уровнем самоотношения, т.е. видящих в себе преимущественно недостатки, низко оценивающих свои способности, не верящих в свои силы, склонных к самообвинению, непонимающих себя, свои мысли и чувства, наблюдается проявление симптомов *деперсонализации, эмоциональной отстраненности, психосоматических и психофизиологических нарушений.*

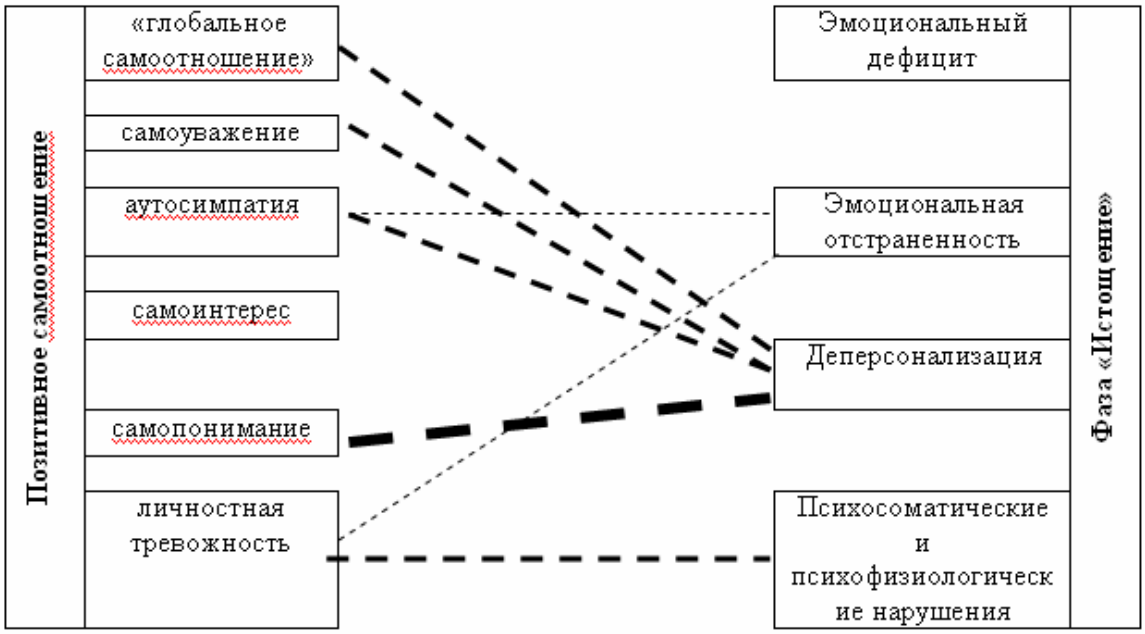

Рис.12. Взаимосвязи между составляющими «позитивного самоотношения» и «истощения»

Хочется отметить, что личностная тревожность имеет как положительные, так и отрицательные корреляции с симптомами эмоционального выгорания, что свидетельствует о том, что оптимальный уровень тревожности – *умеренная тревожность,* которая является естественной и обязательной особенностью активности личности.

Результаты нашего исследования показали, что все компоненты блоков «эмоциональной гибкости» учителя взаимосвязаны со всеми фазами эмоционального выгорания.

Большее количество взаимосвязей выявлено между личностными качествами, составляющими эмоциональную гибкость и фазой «Резестенция».

Анализ результатов показал, что существует отрицательная взаимосвязь между эмоциональной гибкостью и синдромом эмоционального выгорания педагогов. Чем выше уровень эмоциональной гибкости, т.е. чем более эмоционально устойчив и позитивно эмоционально экспрессивен учитель, чем выше уровень его самоотношения, тем меньше выражены симптомы эмоционального выгорания, тем ниже его (синдрома «эмоционального выгорания») уровень.

Все вышеизложенное дает возможность коррекции и профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов путем развития их эмоциональной гибкости.

Литература:

1. Асмаковец Е.С. Психологическая диагностика и развитие эмоциональной гибкости учителя: Методическое пособие. - Омск, 2003.

2. Асмаковец Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя. Автореф. дисс. … канд. психол. наук. - М., 2000.

3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. - СПб., 1999.

4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. - М., 1996. – 472с.

5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб., 2005.

6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М., 2003.

7. Кузьмина Н.В. Профессионализм преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.

8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 1998.

10. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. - М., 2002.

11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. - М., 2004.

12. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. - М., 2001.

13. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. - М., 2005.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗЛИЧНЫХ КУРСОВ

Ефремов Евгений Георгиевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, заведующий лабораторией экономической психологии, Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия, EGEfremov@yandex.ru

На наш взгляд, существующая система профессиональной подготовки недостаточно внимания уделяет личностному развитию

студентов и практически не рассматривает самосознание студента как ресурсный источник профессионального формирования и развития.

Анализ научных исследований показывает, что слабо проанализированы стадии и механизмы формирования профессионального самосознания и почти не рассматриваются изменения данного психического конструкта в период профессионального обучения в вузе.

Мы можем определить профессиональное самосознание как специфическую, избирательную, дифференцирующую и интегрирующую деятельность сознания, выступающую как подуровень общего самосознания и проявляющуюся в осознании себя как субъекта профессиональной деятельности и самоопределении в социально-профессиональной среде (Ефремов Е.Г., 2001).

Большинство отечественных исследователей (Е.М. Васильева, 1992; В.Н. Козиев, 1980; Л.М. Митина, 1995) и некоторые зарубежные психологи (Т. Макклапаред, М. Кун, 1984) предполагают, что профессиональное самосознание - это установка на себя в профессионально-трудовой сфере. И, как любая установка, самосознание имеет когнитивную, аффективную и поведенческую подструктуру (Я-понимание, Я-отношение, Я-поведение). Следовательно, ключевыми компонентами структуры профессионального самосознания являются компоненты, характеризующие когнитивный, аффективный, поведенческий уровни и процессы профессиональной идентификации как ключевые механизмы интеграции "профессионального Я".

Таким образом, для понимания того, как на когнитивно-аффективном уровне происходит формирование профессионального самосознания у студентов различных курсов, важно проанализировать особенности и динамику профессиональных притязаний. Эта общая задача и стала основой нашего исследования.

Исследование проведено в 2005-2006 г. на факультете гуманитарного образования в ОмГТУ. Диагностика профессиональных представлений проводилась на пяти курсах с участием основного состава учебных групп (не менее 80%). Общее количество выборки составило 80 человек. В исследовании использовался модифицированный вариант методики Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

Целью данной методики является определение уровня интегральной профессиональной самооценки и уровня профессиональных притязаний. Испытуемому предлагается бланк методики с инструкцией и собственно заданием. На вертикальных шкалах (каждая 100 мм длиной), обозначающих уровень развития

определенных качеств, он должен отметить реальный и желаемый уровни развития каждого качества у себя.

В данном исследовании в соответствии с поставленными задачами применялся следующий набор шкал: 1. Здоровье; 2. Внешность; 3. Характер; 4. Авторитет у сверстников; 5. Профессионализм; 6. Профессиональные способности и задатки; 7. Теоретическая профессиональная подготовка; 8. Профессиональные практические навыки и умения. Шкалы 1-4 предназначены для измерения общей самооценки личности. Шкалы 5-8 предназначены для измерения профессиональной самооценки испытуемого. Набор шкал включает некоторые компоненты профессионализма, которые выделяются, в частности, в подходе А.А. Деркача (1993). Обработке подлежат ответы на линиях (расстояния по шкале переводятся в баллы в таком соотношении 1 мм = 1 балл).

1. По каждой из шкал определяется уровень самооценки (от нуля до черточки);

2. Определяется средняя мера самооценки. Ее характеризует медиана показателя по всем шкалам (в данном случае подсчитывается отдельно общая самооценка по шкалам 1-4 и профессиональная по шкалам 5-8);

3. Строится профиль самооценки личности путем соединения всех точек между собой.

4. В дальнейшем производится оценка и интерпретация отдельных параметров (указанных выше). Результаты сравниваются со стандартными значениями. Нормы: низкий 0 - 44; средний 45 - 59; высокий 60 - 74; очень высокий 75 - 100.

5. Уровень притязаний (УП) определяется как расстояние от низшей точки до знака "крест", то есть до желаемой оценкой по каждой шкале. По шкалам 1-4 определяется общий уровень притязаний личности, а по шкалам 5-8 - уровень профессиональных притязаний.

Нормы. При значении 60-89 можно считать УП реалистичным. При значении 90-10О УП завышенный. Значение ниже 60 говорит о заниженном УП (С.Я. Рубинштейн, 1980).

Анализ полученных данных позволяет зафиксировать ряд существенных особенностей профессиональных притязаний студентов-психологов различных курсов. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Уровень профессиональных притязаний студентов-психологов по отдельным шкалам методики Дембо-Рубинштейн (средние показатели УП по шкалам).

Шкалы	курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Ср. значения УП личности	88	87	85	88	86
Ср. значения профессион. УП	93	91	89	90	94
Профессионализм	97	93	90	89	94
Проф. теор. компетентность	91	86	88	89	95
Професс. навыки и умения	94	93	90	92	95
Проф. способности и задатки	91	91	88	88	90

Анализируя полученные результаты, можно выделить определенные закономерности, характерные для всей выборочной совокупности, а также дать описание уровня профессиональных притязаний на каждом курсе.

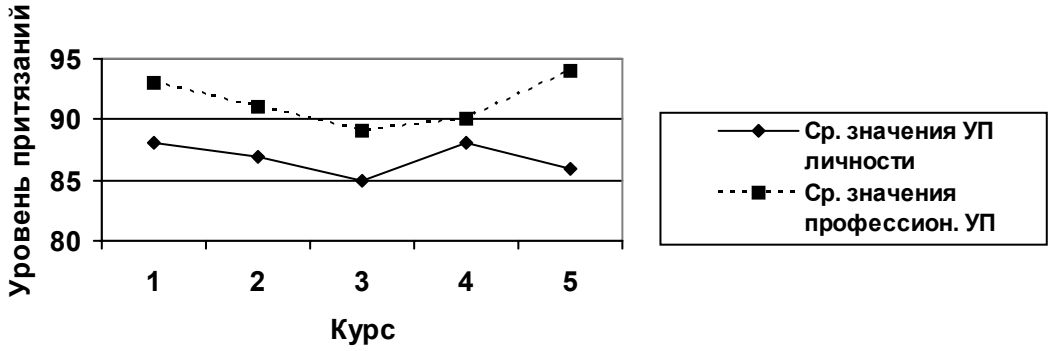

График 1. Средние значения показателей УП личности и профессионального УП для студентов различных курсов.

В отношении студентов всех пяти курсов можно сказать следующее: существуют различия в уровне притязаний студентов в процессе обучения в вузе. При этом для студентов всех курсов характерны более высокие притязания в области профессиональной деятельности, по сравнению с уровнем притязаний личности, безотносительно к профессиональной деятельности. Об этом свидетельствуют различия показателей уровня притязаний личности (шкалы 1-4 по методике Дембо-Рубинштейн) и показатели профессионального уровня притязаний (шкалы 5-8).

Высота уровня притязаний личности на разных курсах не одинакова, а общий график динамики уровня притязаний личности, на первый взгляд, схож с графиком уровня профессиональных притязаний, но имеет лишь меньшую высоту (см. график 1). Несмотря

на это, его изменения от курса к курсу незначительны. Об этом свидетельствует и отсутствие значимых различий между данными на разных курсах. Это не должно вызывать сомнений, так как уровень притязаний личности - устойчивое интрапсихическое образование, и, в отличие от притязаний в конкретной деятельности, изменяется слабо.

Статистическая значимость различий результатов исследования уровня притязаний личности между курсами не превышает критического значения. В отношении же уровня профессиональных притязаний статистически значимые различия наблюдаются между общими результатами 1 и 2-го ($t = 3,64$), 4 и 5-го ($t = 5,34$) курсов (табл. 1).

Тот факт, что различия присутствуют в сфере профессиональных притязаний, может быть объяснен тем, что в этот период сфера профессиональной деятельности является для студентов более значимой и, следовательно, для них характерно стремление к постановке более высоких целей и развитию более высоких притязаний в этой области.

Исходя из полученных в результате исследования данных, можно дать характеристику уровня притязаний студентов на каждом из курсов.

Так, уровень профессиональных притязаний студентов-первокурсников, может быть охарактеризован как очень высокий, нереалистичный (по методике Дембо-Рубинштейн - 93). При этом уровень профессиональных притязаний студентов в отношении практической деятельности выше уровня профессиональных притязаний деятельности теоретической (94 против 91). При этом 86% первокурсников демонстрируют завышенный УП, а 14% - высокий.

Выявлена достаточно сильная положительная корреляция по шкале теоретической профессиональной подготовки и шкале практических профессиональных навыков и умений (методика Дембо - Рубинштейн) с одной стороны и выраженностью теоретических и профессиональных притязаний с другой ($r = 0,68$ - для уровня теоретических профессиональных притязаний и $r = 0,56$ - для практических притязаний).

Исходя из положений, выявленных Л.И. Корнеевой (1991), это может быть объяснено тем, что у студентов первых курсов, в связи с отсутствием четкого представления о самом содержании будущей профессиональной деятельности, слабо развит когнитивный компонент самооценки, и оценка себя по отношению к этой деятельности носит больше эмоциональный компонент. А если когнитивный компонент самооценки слаб, то очень трудно ставить перед собой реальные цели на основе адекватной оценки своих возможностей. Кроме того, на

первом курсе получено еще очень мало предметных знаний, и профессиональные задачи решаются на основе житейского опыта.

Уровень профессиональных притязаний студентов второго курса близок к уровню профессиональных притязаний первокурсников (табл. 1 и график 1). Но здесь наблюдаются иные пропорции студентов, имеющих различные уровни притязаний. Очень высокий уровень - проявляется у 46%, высокий УП - 40%, и только 14% средний УП.

Необходимо подчеркнуть, что существует статистическая значимость различий между уровнем профессиональных притязаний в отношении теоретических знаний между результатами первого и второго курсов (t = 2, 18 при критическом значении 2,02.

Уровень профессиональных притязаний на третьем курсе незначительно снижается по сравнению с нереалистично завышенным на первом и втором курсах до уровня высокого УП. Средний показатель по уровню профессиональных притязаний составляет 89.

Таким образом, на третьем курсе преобладает высокий, но не завышенный уровень профессиональных притязаний. Это, в совокупности с адекватной самооценкой, является стимулом для дальнейшего профессионального развития.

Между показателями второго и третьего курсов по всем шкалам уровня профессиональных притязаний методики Дембо-Рубинштейн существуют статистически значимые различия.

Таким образом, можно сказать, что на третьем курсе уровень профессиональных притязаний становится более реалистичным. Можно предположить, что в период обучения на втором-третьем курсе существует определенный фактор, приводящий к снижению нереалистично завышенных притязаний.

В основе таких преобразований, на наш взгляд, лежит прохождение практики на реальном рабочем месте. Л.И. Корнеева (1991) в своей работе говорит о том, что существенное влияние на профессиональную самооценку и уровень профессиональных притязаний оказывает практика, которую проходят студенты. Если на первом курсе студенты не сталкиваются с практической деятельностью, то, начиная со второго курса, у студентов исследуемой выборочной совокупности начинается практика. На третьем курсе студенты уходят на практику с отрывом от учебы. Знакомство с практической деятельностью, задачами и ситуациями профессиональной практики позволяет получить представление о себе как профессионале и о своих возможностях. А представление о своих реальных возможностях позволяет ставить реальные цели и стремиться к их достижению. На 4-м курсе вновь наблюдается повышение уровня профессиональных притязаний до нереалистично завышенных. Очень

высокий уровень профессиональных притязаний наблюдается у 80% четверокурсников, и только у 20% - высокий УП.

Мы полагаем, что студенты 4-го курса обладают уже большими профессиональными возможностями. А еще в экспериментах Л. Фестингера и Ф. Хоппе было установлено, что существует высокая положительная связь между возможностями и потребностями. Чем выше возможности, тем выше притязания. Такая связь может иметь место лишь при условии адекватности оценки испытуемыми своих возможностей. В связи с этим можно предположить, что повышение уровня профессиональных притязаний происходит на основе расширения возможностей.

На 5-м курсе у студентов выявлен реалистично высокий уровень притязаний. Причем не существует различий в высоте уровня притязаний в отношении теории и практики. Очень высокий уровень профессиональных притязаний проявляется у 40% студентов этого курса, а у 60% - высокий УП. Студенты 5-го курса ставят одинаково реалистичные цели, как в практической, так и в теоретической деятельности. Они уже более реально представляют себе профессиональную деятельность.

По результатам нашего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Для студентов всех курсов характерен более высокий уровень притязаний в отношении профессиональной деятельности, по сравнению с уровнем притязаний личности.

2. Уровень профессиональных притязаний не является неизменным и существуют определенные различия уровня профессиональных притязаний на разных курсах обучения, то есть определенная его динамика. Наличие этой динамики подтверждается статистически.

3. На начальном этапе обучения в вузе (1 и 2-й курсы) уровень притязаний студентов нереалистично завышен. Реалистичность уровня профессиональных притязаний повышается к 3-му курсу. А студенты 4 и 5-го курсов обладают еще более реалистичным уровнем профессиональных притязаний.

4. В целом заметна тенденция к переходу от нереалистично завышенного уровня профессиональных притязаний к реалистичному, но это происходит не плавно и равномерно. Так, наблюдается преобладание нереалистично завышенного профессионального УП на 4-м курсе.

Литература

1. Ефремов Е.Г. К определению понятия «профессиональное самосознание» \ Сибирский психологический журнал.-2000, №12. С.110-118.
2. Ефремов Е.Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения. Диссертация кандидата психологических наук. Томск, 2000.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях \ Вопросы психологии. - 1998.-№2.
4. Кун М., Макпартлэнд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: МГУ, 1984.
5. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1980.

НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ КАК БАРЬЕРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Захарова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных наук, ГУ — Высшая школа экономики (Нижегородский филиал), г. Нижний Новгород, Россия, zln@uic.nnov.ru

Работа выполнена при поддержке индивидуального исследовательского гранта 2006 г. Научного Фонда ГУ-ВШЭ (номер гранта 06-01-0072)

Новые отношения в социальной сфере и экономике требуют новых форм регуляции поведения отдельного человека и социальных групп. Следовательно, актуальным является вопрос о том, произошла ли, и если произошла, то насколько полно, смена поведенческих регуляторов (ценностей, установок), характерных для дореформенного времени, на новые, адекватные условиям демократизации общественных отношений и переходу экономических отношений в формат рыночных.

В исследовании, проведенном на предприятиях нижегородского, типичного для России, региона приняли участие менеджеры разного уровня и выборочные группы работников исполнительского звена. Здесь приведены данные, полученные на 25 предприятиях разных форм собственности в 2000 году и на 16 предприятиях в 2006 году.

Установлено, в целом для предприятий в 2000 г. была характерна организационно-культурная неопределенность, или феномен аморфной организационной культуры (ОК) [1]. Этот феномен проявляется в выраженном наличии в ОК конкретных предприятий характеристик практически всех ее типов (по [2]). Как тенденцию можно выделить преобладание иерархически-клановых характеристик ОК в 2000г., сменяющихся к 2006г. иерархически - рыночными характеристиками. Но статистическая обработка данных в подавляющем количестве случаев не обнаруживает значимого преобладания того или иного типа ОК. Исключение составляет адхократический тип ОК: его присутствие обычно невелико (Табл.1).

Таблица 1

Организационная культура на предприятиях нижегородского региона

Представленность типа ОК	Менеджеры-2000		Менеджеры-2006		Исполнители-2000		Исполнители-2006	
	ЖС	АС	ЖС	АС	ЖС	АС	ЖС	АС
Иерархия	25	36.5	19.3	35.6	20	38.5	19.5	29.5
Клан	18.5	32.5	14.0	21.1	24	19.5	32.5	26
Рынок	26.5	25	29.2	29.0	30.5	30.0	29.5	33
Адхократия	30	6	37.5	14.3	25.5	12	18.5	11.5

В таблице ЖС – желательное состояние (в %); АС – актуальное состояние (в %).

Феномен аморфной ОК свидетельствует о дисгармоничности управленческих процессов. Так, например, требования внутренней конкуренции уживаются с нерыночными формами вознаграждения за труд. Провозглашенные стратегические цели победы на рынке сочетаются с пренебрежением избытком персонала и пр.

Обращает на себя внимание значительная выраженность кланового компонента ОК. Внимание к внутренним процессам, ориентация на поддержание хороших, даже дружеских отношений, восприятие внешней среды как нечто иного, иногда враждебного, медлительность в принятии решений, построение организационных отношений по типу семейных в российских этнокультурных традициях создает немало управленческих трудностей.

Использованная методика [2] имеет дело с осознаваемыми установками респондентов в отношении развития предприятия. Дополнение процедуры диагностики расчетом доли сторонников того или иного пути развития предприятия и решением комплекса конкретных ситуаций, предполагающих ценностный выбор между ценностями рыночной культуры (результат), клановой культуры (отношения) и ценностями морали как универсальной ценности позволило уточнить картину ценностных предпочтений менеджеров и исполнителей.

Таблица 2.

Соотношение осознаваемых и неосознаваемых ценностных регуляторов поведения менеджеров и исполнителей

ОК						Ценности 2006					
АС	ЖС	М00	М06	И00	И06	Менеджеры			Исполнители		
						ОР	РО	ЭРО	ОР	РО	ЭРО
Р	Ц-Р	16	17	10	5	52	10	3	76	22	2
Р	Ц-К	8	6	39	46	82	6	11	79	16	2
К	Ц-К	8	11	21	19	74	10	12	77	12	3
К	Ц-Р	36	33	13	4	45	19	1.5	75	17	6
		68*	67	83	74						

В таблице: АС - актуальное состояние; ЖС – желательное состояние; Р – доминанта рыночной составляющей в ОК; К- доминанта клановой составляющей в ОК; М – менеджеры; И – исполнители; 00 – 2000 год; 06 – 2006 год; ОР - приоритет ценности отношений над ценностью результата; РО – приоритет ценности результата над ценностью отношений; ЭРО – иерархия ценностей: моральные ценности, ценность результата, ценность отношений. Ц-К – осознаваемые ценности отношений; Ц-Р– осознаваемая ценность результата. Показатели даны в % к общему количеству испытуемых в выборках.

* - сумма менее 100% означает, что часть респондентов имеет другие ОК-предпочтения (предпочтения иерархического или адхократического развития).

И исполнители, и менеджеры оказались вовлеченными в процесс столкновения клановой и рыночной парадигм развития предприятий. Около 70% менеджеров и исполнителей (менеджеры в чуть меньшей мере, исполнители – в большей) почувствовали организационные изменения именно в этом противостоянии (Табл.2). Ценности рынка признавали в 2000г. благоприятными для развития организаций примерно половина менеджеров и около четверти исполнителей. За шесть последующих лет менеджеры сохранили, но не увеличили свои предпочтения в отношении рыночного развития предприятий. В среде исполнителей зафиксирована отрицательная динамика. Первоначальные надежды многих исполнителей-сторонннников реформ развеялись, и только около десятой части исполнителей остались приверженцами рыночного курса. Эти данные еще раз обращают внимание на тот факт, что задача удержания ориентации на рыночные изменения – достаточно сложна и часто не решается. Различия в осознанных предпочтениях и реальные ценностные установки позволяют понять медленный темп проводимых изменений (Табл.3).

Таблица 3

Соотношение осознаваемых и неосознаваемых ценностей менеджеров и исполнителей (2006г.)

Ценности	**Осознаваемость**	**Менеджеры (в%)**	**Исполнители (в%)**	**Стат.знач. разл.** Крит. Вилкоксона
«Результат»	Осознаваемые.	50	23	$p \leq 0,05$
	Неосознаваемые	14.5	19.5	-
«Отношения»	Осознаваемые	17	65	$p \leq 0,01$
	Неосознаваемые.	49	78	$p \leq 0,05$
«Мораль»	Неосознаваемые	11	7	-

Анализ полученных результатов показывает существенное расхождение в ценностях, признаваемых в качестве ориентиров, и реально регулирующих поведение как менеджеров, так и исполнителей. Если 50% менеджеров полагают, что путь развития предприятия должен строиться на рыночных принципах, то только у 14, 5 % из них поведение соответствует данному вектору. Только 17% менеджеров признают развитие по типу клановых отношений как оптимальное, но практически половина менеджеров строит свое поведение именно по этому типу. Поскольку только 11% менеджеров имеет в качестве доминирующего регулятора нормы морали, то становится понятным, как может выглядеть поведение менеджеров и их влияние на поведение персонала. Это – неуважение прав работников и потребителей, пренебрежительное отношение к морали и закону, обман высшего руководства, соглашательская позиция, круговая порука и пр. Все это ради того, чтобы не были нарушены сложившиеся отношения в реальной рабочей группе независимо от эффективности производственного поведения.

У исполнителей замечаются те же тенденции, что и у менеджеров, только они еще более выражены. У исполнителей существенно меньше рассогласования между сознательно и неосознанно проявляющимися ценностными ориентирами. Ценность отношений безусловно выражена: 65% при опросе и 78% при решении ситуаций. В результате заинтересована только пятая часть работников, при том, что о такой заинтересованности в ходе опроса сообщает четвертая часть. Моральные регуляторы присутствуют на уровне 7 %. Таким образом, и в среде исполнителей обнаруживается серьезная тенденция следовать выбору группы, сохраняя приоритет хороших отношений как основную ценность, пренебрегая ценностями морали и результативности.

Идеальным вариантом, экономически целесообразным в долгосрочной перспективе, и оправданным с социальной точки зрения, являлась бы иерархия ценностей, по крайней мере, менеджеров высшего и среднего уровня, характеризующаяся безусловным доминированием ценностей морали и преобладанием ценности результата перед ценностью сохранения хороших отношений. Такая ценностная иерархия

вполне обеспечивает уход от клановой и кланово-иерархической культуры в направлении культуры рыночного типа, но оптимальное соотношение ценностей зафиксировано в доле, показывающей, что это, скорее исключение, чем правило.

Выводы:

- Значимыми факторами сдерживания организационного развития в направлении реальных рыночных отношений являются неосознаваемые ценностные противоречия, характерные и для менеджеров, и для исполнителей, работающих в различных парадигмах управления. Эти противоречия обусловливают формирование феномена аморфной организационной культуры, проявляют себя в воспроизводстве дореформенных способов взаимодействия управленческого и исполнительского персонала, снижают привлекательность рыночного направления развития, демотивируют персонал и обеспечивают трансляцию неэффективного поведения в более широкий социальный контекст.
- Основу выявленного ценностного противоречия составляют осознанные ориентации части менеджмента на рыночные преобразования в системе управления с соответствующей модернизацией организационной культуры предприятия и неосознаваемый приоритет ценности отношений перед ценностями морали и результативности деятельности. Это противоречие фиксируется в устойчивости кланового компонента организационной культуры.
- Устойчивость выявленных феноменов и инертность процессов изменения обусловливают необходимость создания специальных программ по развитию ОК как контекста формирования и изменения ценностей с целью снятия условий, обеспечивающих воспроизводство дореформенных установок. Менеджмент предприятий как социальная группа, непосредственно заинтересованная в изменении социально-экономической ситуации, может по-новому осознать свою социальную ответственность, состоящую в формировании отношений и организационного поведения персонала на основе эффективных ценностей.

Литература

1. Захарова Л.Н. Аморфная организационная культура и психологические барьеры в управлении// Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. М.: МГУ. С.122-124.
2. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. С-Пб.: Питер, 2001 – 311 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ

Казарян Мария Юрьевна, ассистент, кафедра общей психологии, психолого-социальный факультет, ГОУ ВПО Российский Государственный Медицинский Университет Минздрава России, г. Москва, Россия, mariakaz-n@rambler.ru

Французский социальный психолог С. Московичи ввел специальный термин – «социальные репрезентации» — для обозначения целого класса явлений индивидуального и общественного сознания, которые выполняют функцию опосредования любых взаимодействий человека с миром. С. Московичи дал такое определение социальным репрезентациям: «Под социальным представлением мы понимаем совокупность понятий, выражений и объяснений, порождённых повседневной жизнью... В нашем обществе они выполняют ту же роль, что мифы и верования в традиционных обществах, можно даже расценить их как современные версии здравого смысла» [5]. Основными чертами данных социально-психологических феноменов является то, что они поддерживаются и разделяются большинством людей и являются знаниями само собой разумеющимися, понятными и не требующими дополнительных обоснований. Это те знания, которыми мы, как нам кажется, владеем с самого рождения, и даже не допускаем мысли, что может быть как-то иначе. Этими знаниями и умениями мы пользуемся всё время, обмениваемся ими друг с другом, с полной уверенностью объясняем себе происходящее и обновляем их чтением или опытом. Такие житейские представления, существующие в различных сферах жизни, и составляют «нашу способность воспринимать, делать выводы, понимать, вспоминать, чтобы придавать смысл вещам или объяснять личностную ситуацию» [4]. Они выступают как в качестве определённых посредников между людьми, конституирующими их взаимодействие, так и получают своё существование из человеческой коммуникации.

В 1954 г. Дж. Брунер и Р. Тагиури ввели понятие «имплицитная теория личности» («наивная концепция личности», «теория личности здравого смысла»), под которым они понимали одну из форм социального восприятия, включавшую в себя представления индивида о структуре и механизмах функционирования личности, своей или другого человека [8]. Имплицитные концепции личности или обыденные представления по своей сути являются социальными репрезентациями, так как представлены в виде системы связей между чертами, позволяют человеку на основе информации о наличии определенных черт у партнера по общению быстро выдвигать гипотезы о наличии у него других черт. Можно сказать, что это устойчивое, прижизненно сформировав-

шееся у человека представление о взаимосвязи внешнего облика, поведения и черт личности людей, на основе которого он судит о людях в условиях недостаточной информации о них.

Сейчас изучение имплицитных концепций является популярной и актуальной областью исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Поэтому нами было проведено исследование социальных представлений о профессионализме, что является недостаточно изученной областью психологии.

А.А.Деркач и Н.В.Кузьмина в соответствии с системным подходом предложили рассматривать категорию профессионализма в совокупности двух находящихся в единстве подструктур: «профессионализм деятельности» и «профессионализм личности» [1].

Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью. Профессионалы высокого класса, независимо от вида их профессиональной деятельности, обладают известным сходством. Это особенности регуляции деятельности, психологические механизмы стимулирования творческой активности, степень развитости определенных качеств. Выявленные характеристики являются относительно независимыми от специфики выполняемой профессиональной деятельности, обладают свойством инвариантности.

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариант профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

В образовании комплексов профессионально важных качеств личности, по мнению В.Д. Шадрикова, участвуют не только совокупности свойств личности, связанные с видом деятельности, но личностные качества, профессионально важные для любого вида профессиональной деятельности [7]. Это, прежде всего, ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания, и несколько более специфические эмоциональная устойчивость, тревожность, отношение к риску. Особенности протекания нервных процессов и некоторые свойства темперамента (в частности, экстра-интроверсия) также оказываются значимыми во многих видах профессиональной деятельности, так как являются базой для целого ряда профессионально важных качеств лично-

сти - эмоциональной устойчивости, тревожности, склонности к риску, даже самооценки.

Согласно А.К. Марковой содержательными характеристиками целостного профессионального саморазвития являются: профессиональное самосознание, понятие себя как профессионала; постоянное самоопределение, саморазвитие профессиональных способностей, интернальность, самопроектирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация собственной жизни [3].

Таким образом, профессионализм в исследованиях отечественных авторов – это интегральная характеристика деятельности, общения и личности человека труда, которая ставит перед субъектом труда определенные жесткие обязательства, отражающие не только качество деятельности, но и влияющие на систему его отношений. Профессионализм как качественная характеристика человека отражает высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, креативность, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие. В современном обществе профессионализм также включает в себя способность реализовывать свой творческий потенциал в смежных профессиональных областях.

Обыденные представления могут отличаться от научных, поэтому в рамках исследования имплицитных концепций профессионализма было проведено не только изучение внутренней структуры представлений, но и сравнение их с научными концепциями.

Для изучения представлений сначала необходимо было определить, какие характеристики профессионализма наиболее часто встречаются в обыденных представлениях студентов различных специальностей. Студентам различных ВУЗов Москвы предлагалось составить портрет профессионального человека в свободной форме. Далее среди указанных студентами параметров профессионализма было выбрано 30 наиболее часто встречаемых. Выбранные признаки отражали черты характера, особенности мотивационной, аффективной и когнитивной сфер личности. 30 выбранных качеств были расположены в произвольном порядке, чтобы фактор частотности не повлиял на дальнейшую их оценку. На следующем этапе была поставлена цель, выяснить предпочтения среди выделенных характеристик у студентов творческих и технических специальностей, у девушек и юношей. В исследовании участвовало 274 испытуемых (149 девушек и 125 юношей), обучающихся в творческих и технических ВУЗах.

Респондентам было предложено выбранные на первом этапе качества по степени их присущести их знакомому профессионалу по 5-балльной системе: 1 – данный признак не свойственен профессионалу, 5 – безусловно, присущ. Также данная методика сочеталась с двумя

психологическими тестами: опросником Джонсона, выявляющим уровень креативности, и тестом смысложизненных ориентаций (СЖО), определяющим чёткость жизненных целей и ориентиров. Это было сделано для того, чтобы установить закономерности между характеристиками самих респондентов и их ответами.

Анализ результатов происходил по следующим направлениям:

1. Сравнение имплицитных концепций профессионализма студентов творческих и технических специальностей.

2. Сравнение имплицитных концепций творческой личности или профессионализма по половому признаку:

А) имплицитные концепции юношей и девушек;

Б) имплицитные концепции в отношении женщин и мужчин творцов.

3. Сравнение имплицитных концепций профессионализма респондентов, показавших высокий и низкий уровень смысложизненных ориентаций.

4. Составление и анализ факторной структуры имплицитных концепций профессионализма.

Сначала были проанализированы результаты исследования зависимости содержания имплицитных концепций от пола респондентов. Оказалось, что представления о профессионализме девушек и юношей несколько отличаются друг от друга. Это особенно заметно по признакам коммуникативной, эмоциональной, познавательной и мотивационной сфер.

Имплицитные концепции девушек ярче выражают сущность профессионала и необходимые для достижения мастерства качества. Так, девушки подчёркивают целеустремлённость творца. По их мнению, это свойство должно быть развито в высокой степени. Юноши, например, также считают, что профессионал обладает целеустремлённостью, но уровень развития этого качества они недооценивают.

Возможно, это получается из-за существующей в нашем обществе профессиональной сегрегации – ассиметричного расположения мужчин и женщин в профессиональной структуре. Есть профессии, являющиеся специфично «мужскими» или чисто «женскими», при этом такое разделение зачастую не имеет смысла или исторического обоснования, а профессий, куда не допускают женщин, гораздо больше. Поэтому женщинам приходится прикладывать больше усилий в достижении профессиональных целей.

Этим также можно объяснить различия в мужских и женских имплицитных концепциях профессионализма по особенностям познавательной сферы. Юноши утверждают, что профессионал обязательно обладает знаниями в смежных областях, а девушки считают эрудированность и здравый смысл сильными сторонами профессионализма.

Девушки утверждают, что профессионал должен обладать умением учиться у опытных коллег и объяснить суть своей работы. Что затрагивает два процесса: процесс карьерного роста и передачи опыта молодому поколению. Девушки считают, что настоящий профессионал не может быть без этих процессов, так как это помогает его самосовершенствованию, которое также было отмечено как присущее профессионалу в имплицитных концепциях девушек.

Параметры, относящиеся к эмоциональной и коммуникативной сфере, отмеченные как важные для профессионала в имплицитных концепциях девушек, юношами оцениваются невысоко. Несмотря на то, что эти качества не являются существенными в причислении кого-либо к профессионалам, они сопровождают и «окрашивают» любую деятельность, в том числе и трудовую. Юноши предпочитают придерживаться мнения о небольшой значимости эмоциональности и общительности для профессионала, а девушки, наоборот, подчёркивают их. В этом можно найти проявление гендерных стереотипов, что было также обнаружено и в следующем пункте анализа результатов – сопоставлении имплицитных концепций о мужчинах и женщинах.

Профессиональная сегрегация и гендерная дискриминация (основой для которых являются гендерные стереотипы) оказывает влияние на имплицитные концепции не только юношей и девушек, но и на представления о мужчинах и женщинах как о профессионалах. Среди знакомых профессионалов, оценка которых проходила в исследовании, мужчины почти в два раза указывались чаще женщин, что подтверждает сказанное ранее. В содержании имплицитных концепций о женщинах и мужчинах было обнаружено проявление стереотипных представлений о мужских и женских качествах, причём эти качества не имели непосредственное отношение к характеристикам, напрямую связанных с уровнем мастерства в профессии.

В представлениях современных студентов женщины-профессионалы превосходят мужчин по следующим параметрам: эмоциональность, общительность, качество выполнения работы. Мужчины характеризуются в имплицитных концепциях как обладающие нестандартным мышлением и умеющие учиться у опытных коллег. Эти факты подтверждаются и другими исследованиями. По данным Л.А. Головей юноши на первое место ставят высокую заработную плату и возможность самостоятельного принятия решений в процессе труда, называя в числе важных факторов процесс и условия труда, его творческий характер. Контакт с людьми для них менее важен. Для девушек главными факторами профессиональной деятельности являются возможность контактов с людьми и сам процесс труда, а также высокая материальная заинтересованность [2].

Л.Г. Почебут и В.А. Чикер изучали частоту выборов различных карьерных ориентаций мужчин и женщин, отражающих осознаваемые приоритетные профессиональные потребности личности. Полученные данные свидетельствуют о том, что у мужчин более выражена направленность на управление, креативность и соревновательность, а у женщин - на профессиональную компетентность, автономию, стабильность, служение и интеграцию стилей жизни (стремление совместить работу, семью и собственные интересы) [6].

Таким образом, можно увидеть, что мужчины и женщины предъявляют к профессиональной деятельности в значительной степени разные требования, видят в ней источник удовлетворения разных потребностей, а в представлениях о профессионалах обоих полов присутствует повторение стереотипах о мужских и женских профессиональных качествах. Женщины воспринимаются как более эмоциональные, коммуникабельные и качественнее выполняющие свою работу, а мужчины как более креативные.

Различия в представлениях о профессионалах различных профессий стали следующим пунктом изучения. В качестве направлений специальностей были выбраны творческая и техническая направленность. Как в тех, так и в других профессиях существуют настоящие мастера своего дела, но представления о них оказались различными. Так, студенты творческих специальностей подчёркивали наличие творческих составляющих профессионализма: таланта, нестандартного мышления и творческого подхода. Студенты технических специальностей не видят крайней необходимости креативных качеств для профессионала и, соответственно, дают этим чертам более низкие оценки.

Следующими качествами, по которым разошлись мнения студентов творческих и технических специальностей, стали познавательные, коммуникативные, эмоциональные, мотивационные и личностные черты профессионала. Студенты творческих специальностей считают, что профессионал любит свою профессию и стремится к личностному и профессиональному росту. В этом ему могут помочь и целеустремлённость, и умение учиться, и внимательность, и общительность, и эрудированность. Профессионал в представлениях студентов творческих специальностей постоянно обновляет свои знания, стараясь соответствовать современному уровню развития культуры, науки и общества. Он уверен в себе, что делает процесс профессионального роста более продуктивным. За счёт указанных респондентами творческих специальностей характеристик профессионал может реализовать свои способности, силы, возможности в выбранной профессии в полной мере.

Студенты технических специальностей имеют размытые представления о тех качествах, которые требуются человеку для достижения профессионализма. Они не отрицают указанных выше параметров,

но количество студентов, сомневающихся в их необходимости для творца среди студентов технических специальностей гораздо больше, чем среди тех, кто обучается в творческих ВУЗах.

С другой стороны, студенты технических специальностей подчёркивают наличие у профессионала такого параметра, как патриотизм, чем явно пренебрегают студенты творческих специальностей. В этом имплицитные концепции студентов технических специальностей соответствуют некоторым научным определениям профессионализма. Например, И.Д. Багаева отмечает, что профессионализм – интегративное качество личности, формирующееся в деятельности, обусловленное мерой реализации ее гражданской зрелости, ответственности, долга. По мнению В.И. Бакштановского, настоящий профессионализм невозможен без нравственного смысла – понимания долга, чувства ответственности, осознания высокого социального назначения профессиональной деятельности. Следовательно, студенты технических ВУЗов видят в профессионале воплощение гражданственности больше, чем студенты творческих специальностей.

После выяснения зависимости имплицитных концепций профессионализма от направления специальности респондентов, был проведён анализ представлений студентов с различным уровнем осмысленности жизни и осознанности жизненных целей – уровнем СЖО. Среди респондентов было выделено две группы с высоким и низким уровнем развития СЖО, что означает большую или меньшую чёткость жизненных ориентиров. Оказалось, что имплицитные концепции зависят и от этого параметра, причём студенты с высоким уровнем СЖО имеют оформившиеся представления о профессионале. Вероятно, в процессе выбора профессии они больше размышляли о соответствии своих личностных особенностей профессии, о возможностях реализации в ней, ставили себе чёткие цели в процессе обучения в ВУЗе.

Студенты с высоким уровнем СЖО считают, что профессионал обязательно должен обладать особенностями познавательной, мотивационной и деятельностной сферы. Среди важных для профессионала качеств они выделяют глубокие познания в своей области и в смежных областях, стремление к их обновлению, внимательность, здравый смысл и ум, умение учиться у опытных коллег, качественное выполнение любой работы, настойчивость и целеустремленность. Кроме этого студенты с высоким уровнем СЖО не оставляют без внимания и личность профессионала. Он должен не только любить свою профессию и быть ответственным в труде, но и стремиться к совершенствованию. Эти качества, по мнению респондентов с высоким уровнем СЖО, играют большую роль в структуре профессионализма.

Студенты с низким уровнем СЖО придают большее значение качествам, не определяющим профессионализм личности, а сопутствую-

щим ему. Это общительность, честность, патриотизм и эмоциональность. Нельзя отрицать, что характеристики, отмеченные этой группой респондентов неважны для профессионала. Но они необходимы каждому человеку для адаптации и жизни в обществе, в том числе и профессионалу. Уровень настойчивости и стремления к самосовершенствованию, приписываемый профессионалу данной группой студентов, средний, равно как и знаниевый компонент профессионализма. То есть они не отрицают, что знания у профессионала должны быть, но не обязательно в большой мере, и, тем более, необязательно в смежных областях. Именно эти параметры в числе прочих отмечают в своих имплицитных концепциях студенты с высоким СЖО. Особенностям коммуникации, эмоций и гражданской позиции они придают меньшее значение, хотя и не отрицают того, что в средней степени эти характеристики всё же должны быть развиты у профессионала.

Последним направлением исследования стало выявление факторной структуры имплицитных концепций профессионализма. Это позволило узнать общий смысл, вкладываемый современными студентами в представления о профессионале, в каких структурных единицах мыслят о профессионале.

В имплицитных концепциях профессионализм рассматривается с двух позиций. Во-первых, в имплицитных концепциях необходимые для профессионала характеристики объединяются в основные группы, описывающие особенности творческой, когнитивной, деятельностной, гражданственной, мотивационной, коммуникативной и эмоциональной сферы. Факторы характеризуют личность профессионала с различных сторон, позволяя понять, что же является важным для современных студентов в структуре профессионализма.

Во-вторых, существует представление о качествах, которыми должен обладать профессионал, и о тех параметрах, которые способствуют профессиональному совершенствованию. По первой группе качеств человек в обыденном сознании может отделить профессионала от непрофессионала: образование, умственные способности, знания в профессиональной области, ответственность, невозмутимость и пунктуальность. Эти характеристики являются мощной поддержкой при выполнении работы. Вторая группа качеств помогает человеку не стоять на месте, а развивать свой профессионализм, стремиться к карьерному росту. Это целеустремлённость, творческий взгляд на обыденное, коммуникабельность, умение учиться самому и обучать других, широкий кругозор, стремление к обновлению своих знаний. Качественное выполнение своей работы и сообразительность являются компонентами обеих групп, так как обеспечивают как продвижение на пути к профессиональному совершенствованию, так и в процессе выполнения своих трудовых функций.

Таким образом, исследование представлений современных студентов о профессионализме показало, что на содержание имплицитных концепций оказывают влияние параметры пола, направления специальности и уровня смысложизненных ориентаций. Основные различия в представлениях были выявлены по характеристикам когнитивной, мотивационной, деятельностной, креативной и эмоциональной сферы. Также важными особенностями, выраженными в имплицитных концепциях профессионализма, являются ответственная гражданская позиция профессионала и его стремление к профессиональному и личностному совершенствованию. Это показывает, что обыденные социальные представления близки научным исследованиям, что может быть полезным в разработках новейших образовательных стратегий, так как, зная содержание имплицитных концепций профессионализма, можно помочь студентам продвинуться на пути к реализации своих сил и возможностей.

Литература:

1. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993.
2. Головей Л.А. Дифференциально-психологические факторы профессионального самоопределения // Психологические проблемы самореализации личности. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. - Вып. 3. - С. 76-83.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
4. Московичи С. Методологические и теоретические проблемы психологии. \\ Психологический журнал. – 1995. – том 16, №2. – С. 3-14
5. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – том 16, №1. – С. 3 – 17.
6. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. – СПб: Изд-во «Речь», 2002.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М, 1996.
8. Bruner J.S., Tagiuri R. The perception of people // Handbook of Social Psychology / Lindzey G. (ed.). Vol. 2. Reading. Mass., 1954.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Капцов Александр Васильевич, кандидат технических наук, заведующий кафедрой психологии управления, негосударственное образовательное учреждение ВПО «Самарская гуманитарная академия», г. Самара, Россия, avkaptsov@mail.ru

По мнению Н.В.Кузьминой, продуктом образовательной системы, являются в первую очередь психические новообразования в личности, деятельности, индивидуальности всех или подавляющего большинства выпускников [9], поэтому проблемы профессионализации личности напрямую связаны с личностным развитием студентов [24].

Многочисленные исследования студента, как субъекта образовательного процесса, показывают, что он стал другим [1, 2, 5, 6, 19, 20, 26, 27, 33], причем мы в силу сложности явления слабо себе представляем причины этих изменений, обозначая их понятием «изменившаяся социально-экономическая обстановка», но изменения в студенте констатируем, пытаемся прогнозировать их дальнейшую динамику и на этой информационной основе скорректировать образовательный процесс. Какие же наиболее характерные изменения в психологическом портрете студента, не способствующие повышению качества обучения, прослеживаются в последнее время? Это отсутствие четкой системы ценностей, наличие социальной «беспомощности» и понижение уровня физического и психофизического уровней здоровья [22]. Все перечисленное приводит к так называемому потребительскому типу поведения, при котором деятельность направлена на удовлетворение личных потребностей биологического и социального уровня при минимальных затратах собственных усилий. Как показывают исследования социальная «беспомощность» может формироваться с раннего детства при определенных взаимоотношениях взрослых и детей. Доминирующие типы воспитания сводят к минимуму всю поисковую активность ребенка, при этом резко повышается уровень моральной ответственности ребенка перед родителями за попытки реализации себя во внешнем мире. Сегодня дети и подростки имеют несколько дополнительных видов занятий помимо школы, что связано с желанием родителей дать своим детям максимально высокий уровень образования. Однако это накладывает на подрастающее поколение дополнительный груз ответственности и боязнь ошибиться. Часто состояние беспомощности устраивает родителей, т.к. в этом случае дети послушны, безынициативны, зависимы в первую очередь от них же, всегда рядом. На какое-то время данный тип поведения снижает уровень тревожности, а молодые люди привыкают, что за них все сделают. Эмпирические исследования [11]

обнаруживают проявление феномена «отложенной взрослости», когда в сознании больших групп современной молодежи сформировалось представление о наличие смыслового барьера между юностью и взрослостью, при этом наступление взрослости «отложено» до возраста 27,7 лет в когорте 17-летних и до 29,3 лет в когорте 22-летних. Построение собственно образа «молодости» строится на противоречии: с одной стороны, «молодой человек не может и не должен…», а с другой – в психологическом плане освобожден от ответственности за поступки.

Аналогичные результаты были получены нами при исследовании изменений в психологическом портрете студента первого курса инженерных специальностей г.Самары за последние пять лет [27]. Установлено (n = 2635 чел., дисперсионный анализ), что имеется статистически значимая тенденция к увеличению склонности проявлять себя свободно, расторможено, своенравно, ориентируясь на социальное одобрение референтной группы и не проявляя инициативы в принятии решений, что свидетельствует о тенденции повышения экстравертированности. Одновременно наблюдается снижение черствости в отношениях и стрессоустойчивости молодых людей.

Как же их обучать в сложившихся условиях? На современном этапе выделяют три основных парадигмы в обучении и развитии учащихся [23]:

а) дидактическая – углубление и расширение предметного обучения (основная парадигма высшей школы);

б) дидактико-психологическая – сочетание предметного обучения с психологическими уроками развития и поддержки со стороны психологической службы (в вузах данная парадигма используется скорее как исключение, например, в г.Самаре – это в Самарской гуманитарной академии и частично в Самарском государственном архитектурно-строительном университете);

в) психолого-дидактическая (психодидактическая) приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве основания для построения образовательной технологии (в вузах используется фрагментарно в рамках отдельных учебных дисциплин).

В последнем случае целью учебного процесса становится не просто достижение определенного уровня знаний, умений и навыков, а создание условий для проявления и развития способностей и личности учащихся. Иными словами, прежде чем говорить о дидактическом проектировании учебно-воспитательного процесса, необходимо осуществить его психологическое проектирование.

Это проектирование может осуществляться двумя путями. Во-первых, используя *теории развивающего обучения* («по Занкову», «по Эльконину-Давыдову» и др.) за счет создания дидактической системы,

включающей программы, методы и формы обучения. Однако все они разработаны для школьного обучения, тем не менее, в вузах всегда находились преподаватели-энтузиасты, которые в рамках своих учебных дисциплин реализовывали основные положения этих теорий. Однако этот опыт пока разрознен и не обобщен в единую теорию развивающего обучения студента. Во-вторых, создание *образовательной среды*, позволяющей раскрытию еще не проявившихся интересов и способностей, развитию уже проявившихся способностей и личности обучающегося, всех сфер психики (физической, эмоциональной, познавательной, личностной, духовно-нравственной) в соответствии с индивидуальными способностями. Именно последний путь наиболее широко используется в высшей школе лучшими преподавателями [21, 37]. Психология образовательной среды разрабатывалась как учеными прошлого: Л.С.Выгодским, А.Н.Леонтьевым, так и современными учеными: Рубцовым В.В., Ясвиным В.А., Климовым Е.А., Пановым В.И., Баевой И.А., Ивошиной Т.Г. и др., являясь одним из направлений экологической психологии [23].

Несмотря на трактовку учебного взаимодействия в последние годы как двустороннее субъектно-субъектное [12], на практике оно не всегда успешно реализуется, и тому есть множество причин. Одной из причин является то, что современные студенты в среднем имеют низкий уровень мотивации к учебной деятельности [36], что, по мнению А.А. Вербицкого, вполне закономерно, т.к. является одним из противоречий образования между обращенностью содержания деятельности студента в прошлое, представленное в виде учебной информации, и ориентацией субъекта учения на будущее содержание перспективы применения знаний, неизвестно каких и неизвестно где, в результате чего учение не имеет для студента личностного смысла [4]. И чем более динамичнее происходят в стране изменения, тем большее влияние этого противоречия. Справедливости ради следует отметить, что ситуация неопределенности в будущем, что является следствием бурных социально-экономических перемен, снижает познавательную мотивацию только у одной части молодежи. Вполне возможно, что в этом случае переход на многоуровневую подготовку является некоторым выходом из сложившейся ситуации. У другой ситуация сопровождается ростом тревожности и естественным стремлением ее избежать через повышение познавательной активности [14], что позволило выделить в образовании рекреативную функцию как специфическую форму адаптации к будущему [5, с.33-36].

Эффективность образовательной системы будет высокой, если система выполняет свои функции не стихийно, а целенаправленно, а для этого необходим комплексный психолого-педагогический мониторинг параметров образовательной системы [38]. Следовательно, суще-

ствующий мониторинг знаний, умений, навыков по учебным дисциплинам на протяжении всего срока обучения желательно дополнить психологической составляющей [3, 5, 8, 27].

Одной из задач психологической службы вуза является получение достоверной информации о динамике личностного и профессионального развития студентов и доведении ее до органов управления вуза (деканат, ректорат). Успешное решение этой задачи зависит от возможности решения ряда проблем в отдельных отраслях психологии. И начинать надо с ответа на вопрос: что измерять? Как от полученной в результате измерения информации перейти к критериям развития отдельной личности и всей образовательной системы? Желательно, чтобы решения этих двух вопросов осуществлялось в связке, комплексно или системно.

В педагогике есть пример того, как неадекватно выбранная характеристика обученности учащихся в виде результатов тестирования с помощью тестов достижения и управление образовательной системой по этой информации привело к кризису на современном этапе системы образования Великобритании [28]. Следовательно, одним из условий развития образования является более тесное соединение психологии и педагогики [32].

Таким образом, цель психодиагностики в образовании – дать информацию об индивидуально-психических особенностях обучающихся, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает [25, с.80]. Эта цель с учетом специфики психологической службы образования может быть конкретизирована в виде двух задач:

1) контроль динамики психического развития обучающихся;
2) сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем обучения и воспитания.

Для успешного решения первой задачи необходимо разработать адекватную модель личности студента (обучающегося), из которой будет следовать перечень характеристик для диагностики. Анализ работ, посвященных методологическим проблемам построения модели личности, в общем [30, с.456-464], и студента в частности, показал, что при всем разнообразии включаемых в состав модели характеристик, тем не менее, можно выделить следующие основные сферы личности: мотивационная сфера, эмоционально-волевая, сфера межличностного взаимодействия, когнитивная сфера и энергетическая.

Рассмотрим некоторые проблемы развития отдельных сфер личности студента.

Когнитивная сфера. Развитие когнитивных способностей традиционно является наиважнейшей целью педагогического процесса [7, 10, 29]. Однако наши исследования показали [5], что при ориентации

педагогического процесса на некоторого «среднего» студента в большинстве случаев приводит к регрессу уровня интеллекта у «сильной» и к прогрессу у «слабой» части студенчества. Исследование факторов, влияющих на эту закономерность, позволило выделить наиболее сильнодействующих: степень индивидуализации обучения и уровень нагруженности каждого студента в процессе учебной деятельности [16]. Поэтому нами было высказано предположение, что принцип развивающего обучения Л.В. Занкова, сформулированный для младшего школьного возраста, по всей видимости, может быть распространен и на старший юношеский возраст (18-23 года).

На протяжении десяти лет нами исследовалось влияние студенческой среды (когнитивного уровня в студенческой группе) на уровень индивидуального развития интеллекта [5, 27]. Установлено, что динамика развития уровня интеллекта студентов зависит от изначальной неравномерности этой характеристики в учебной группе, причем существует некоторый оптимальный уровень неравномерности, при котором динамика развития наибольшая [18]. Неравномерность распределения уровня интеллекта в группе можно обеспечить при формировании списочного состава групп, которое осуществляется в деканатах при участии психолога. Совместная учебная деятельность студентов снижает уровень неравномерности.

Так эмпирически установлено, что в группах с достаточно высокой гомогенностью уровня интеллекта (размах, т.е. разность между максимальных уровнем интеллекта и минимальным, составляет около 5 – 10 единиц IQ) динамика уровня интеллекта через год совместного обучения была минимальной, хотя субъективные отзывы преподавателей об учебном процессе в этих группах были в основном положительные («ровная группа», «звезд с неба не хватают, но работают» и т.п.). Корреляции успешности обучения в экзаменационные сессии с составляющими интеллекта по Амтхауэру в основном статистически незначимые. Зато значимые уровни корреляции успешности обучения можно наблюдать с некоторыми личностными, мотивационными, ценностными характеристиками студентов. Следует отметить, что после второго курса уровень неравномерности интеллекта возрастает за счет того, что часть студентов имеют положительную динамику (рост) уровня интеллекта, а часть - отрицательную. Аналогичная зависимость наблюдается после трех лет обучения. После четвертого курса опять появляется тенденция к уменьшению неравномерности. Полученные закономерности согласуются с синергетическим подходом, согласно которого неравновесные системы имеют большую динамику развития, а равновесные – тяготеют к застою.

При высоком уровне неравномерности распределения интеллекта студентов в группе (в качестве экспериментальных групп выбирались

специализации на факультетах, имеющих набор в одну группу) динамика уровня интеллекта была выше, однако появлялось два нежелательных для педагогического процесса явления. Во-первых, небольшая группа студентов, расположенных в нижней части рейтинга по уровню интеллекта, хронически имели академическую задолженность, хотя динамика развития составляющих интеллекта была положительной. Во-вторых, часть студентов, расположенных в верхней половине рейтинга по уровню интеллекта в подавляющем большинстве имели отрицательную динамику развития интеллекта, во всяком случае, обучаясь, первые два года. В дальнейшем отдельные студенты меняют эту тенденцию на противоположную. Установлено, что за первые два года совместного обучения уровень неравномерности интеллектуальных характеристик уменьшается.

Таким образом, исследования развития когнитивной сферы студентов позволили нам сделать вывод о том, что индивидуализация образовательного процесса должна осуществляться за счет учета индивидуальных особенностей каждого студента, обучающегося в гетерогенных условиях, а не за счет отбора студентов по уровням развития тех или иных психологических характеристик и обучения затем в гомогенных учебных группах, что нашло подтверждение в стилевом подходе М.А.Холодной в общеобразовательных учреждениях [35, с.344].

Сфера межличностного взаимодействия. Различные авторы для решения образовательных проблем выделяют разнообразные виды взаимодействия: сопереживание, понимание, содействие, сотрудничество, сотворчество [31, с.16]. Следовательно, для создания максимально благоприятных условий для саморазвития необходимо обеспечить многоаспектное полиморфное взаимодействие. Первостепенной задачей решения проблем межличностного взаимодействия является ускорения процесса адаптации студентов первого курса к условиям вуза, чему может способствовать система психологического обеспечения учебного процесса, в рамках которой проводятся специальные занятия, тренинги [27].

Разработанная нами модель успешности обучения (с использованием метода структурных уравнений) показала [27, с.206-207], что академическая успеваемость студентов в экзаменационной сессии связана с уровнем латентного фактора, названного коммуникативные способности (имеет корреляцию с факторами A, F, Q_2 по 16PF Кеттелла). Причем для студентов, обучающихся на госбюджетной основе влияние латентного фактора значительно больше, чем для студентов, обучающихся на контрактной основе. Изменения среднего уровня коммуникативных способностей в процессе обучения растет (особенно за счет увеличения фактора F по 16PF).

Исследование межличностных отношений в учебных группах проведенные с использованием социометрических и референтометрических методик показали, что с началом занятий на первом курсе студенты в учебных группах желают сотрудничать со студентами своей группы («вместе ведь учиться целых пять лет»), при этом выборы при социометрическом исследовании базируются на поверхностном, чаще эмоциональном, уровне. Как следствие - высокий уровень односторонних выборов или отвержений. По мере развития группы, т.е. проживания фазы знакомства, затем выдвижения лидеров и т.д., студенты начинают лучше понимать окружающих их сокурсников, что непременно сказывается на индексах взаимных выборов и индифферентных отношений, которые к концу учебного года достигают соответственно уровней 0,05…0,2 и 0,1…0,4 от возможного количества выборов в группе. Опережающий рост, да и высокий абсолютный уровень индифферентных отношений среди первокурсников, не нашел должного внимания в исследованиях психологов, а закономерность оказалась достаточно устойчивой. Коэффициенты корреляции между изменениями социометрических индексов для учебных групп двух вузов, в которых параллельно проводились исследования, оказались в пределах 0,7…0,9 [15].

Референтометрические исследования учебных групп студентов инженерных специальностей показали, что в тройку личностных качеств студента, с которым хотелось бы сотрудничать в образовательном процессе вошли: сообразительный, добрый, веселый [27].

Остается проблема отчисления студентов первого курса из вуза за академическую неуспеваемость. Экспериментально нами установлено, что среди отчисленных за неуспеваемость, а также ушедших в академический отпуск по болезни, 87% первокурсников относятся к категории «отверженные», т.е. имеющие отрицательный социометрических статус, и вполне удовлетворительные когнитивные способности. Это говорит о роли сферы межличностных взаимодействий в организации учебного процесса.

Эмоционально-волевая сфера. Актуальность развития саморегуляции со временем не уменьшается. Анкетный опрос студентов, выявляющий качества личности «хорошего» и «плохого» студента показал [27, с.197-199], что 91% студентов считают, что в портрете «хорошего» студента должен быть высокий уровень самоорганизации, а 85% студентов в портрете «плохого» студента назвали отсутствие самоорганизации.

Сравнительное исследование динамики развития волевых качеств личности студентов классической формы обучения и дистанционной показали [5], что последняя имеет преимущества. При классической форме обучения отмечается в среднем увеличение уровня волевых ка-

честв только к концу первого курса, а затем наблюдается стойкая тенденция к уменьшению, что является одним из резервов повышения качества подготовки специалистов.

Мотивационная сфера. На протяжении последних лет исследователями отмечается устойчивое снижение удовлетворенности выпускников вузов получением высшего профессионального образования и правильностью выбора специальности [34]. Выявлены наиболее типичные внутренние кризисы студентов: первый курс – кризис ожиданий, третий курс – кризис самоопределения, четвертый-пятый курс – кризис трудоустройства. При выходе из вуза – кризис профессиональной адаптации.

Исследование структуры мотивации учебной деятельности студентов нескольких вузов показало [36], что средний уровень мотивов учебной деятельности студентов первого курса имеет тенденцию к уменьшению год от года, причем в структуре преобладает зачастую мотив переживания и ценностная регуляция, что говорит о том, что большое значение для студентов играет оценочная деятельность и получение удовлетворения от сделанного, но никак не факт достижения успеха или познание чего-либо нового.

Исследование взаимосвязи мотивов и регулятивной сферы показал [36], что реально приводят студентов к системным, самостоятельным действиям по повышению своего профессионального уровня только волевой и познавательный мотивы. Мотивы достижения, переживания и общения помогают учащимся добиваться успеха на отдельных этапах учебной деятельности, не формируя при этом целостную систему действий для достижения поставленной цели, а на некоторых этапах оказывают и мешающее воздействие.

Смыслообразующую функцию мотивации выполняют жизненные ценности, которые входят в структуру мотива [13, 27] и играют роль «внутреннего фильтра», объясняя при этом более 65 % дисперсии. Исследования [17] показали, что наибольший вклад в познавательный мотив учебной деятельности вносит ценности профессиональной сферы, что указывает на необходимость непрекращающейся профориентационной работы со студентами на протяжении всего срока обучения. В то же время установлено, что с курсом обучения изменяется структура мотивов учебной деятельности, что является вполне закономерным, т.к. формируется индивидуальный стиль учебной, а затем и профессиональной деятельности. Это накладывает отпечаток на методы педагогического взаимодействия, требуя вариативности как от курса к курсу, так и от одного субъекта к другому.

Рассматривая личностные особенности, объединенные в типологии, студентов, в заключении следует отметить, что студент с любой типологией может показывать успешные результаты в учебной дея-

тельности, если выработает индивидуальный стиль, адаптированный к условиям обучения, используя при этом преимущества своих индивидуально-типологических особенностей.

Литература

1. *Акопов, Г.В.* Социальная психология образования /Г.В.Акопов. – М.: Флинта. 2000. – 296 с.

2. *Акопов, Г.В.* Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса /Г.В.Акопов, А.В.Горбачева . – М.: «Машиностроение-1». 2003. – 280 с.

3. *Васильева, Ю.Е.* Система мониторинга профессионально-личностного становления студентов педагогического вуза /Ю.Е. Васильева. //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. С. 80-81.

4. *Вербицкий, А.А.* Противоречия образования и культуры /А.А. Вербицкий //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. С. 17.

5. *Волов, В.Т.* Психологический мониторинг в дистанционном образовании /В.Т. Волов, В.Ф. Сопов, А.В. Капцов. – Самара: СГПУ. 2001. – 231 с.

6. *Габдреев, Р.В.* Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки /Р.В. Габдреев. – М.: Наука. 2001. – 167 с.

7. *Глотова, Г.А.* Взаимосвязь психометрического интеллекта и школьной успеваемости в подростковом возрасте /Г.А. Глотова, О.С.Чаликова //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. С. 219-220.

8. *Дубовицкая, Т.Д.* Психологический мониторинг в условиях гуманизации образования /Т.Д. Дубовицкая //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. С. 83-84.

9. *Дубровина, Л.И.* Стратегическое направление продуктивного образования /Л.И. Дубровина //Известия Самарского научного центра РАН: Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. 2003». – Самара: СНЦ РАН. 2003. С. 5-12.

10. *Дьяченко, М.И.* Психология высшей школы /М.И. Дьяченко. – Мн.: Тесей, 2003. – 352 с.

11. *Жарков, Г.В.* Феномен «отложенной взрослости» как психологическая проблема /Г.В. Жарков //Психология образования: про-

блемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. С. 133.

12. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология /И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

13. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы /Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

14. *Исханов, Р.Ф.* Адаптация как негэнтропический феномен сознания /Р.Ф. Исханов // Известия Самарского научного центра РАН: Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. 2003». – Самара: СНЦ РАН. 2003. С. 56-64.

15. *Капцов, А.В.* Оценка динамики межличностных отношений в студенческой группе /А.В. Капцов //Проблемы многоуровневого технического образования: Тезисы докл. VII Всероссийской научно-методической конференции. Ч.2. – Н.Новгород: ННГАСУ, 1998. – С. 43-44.

16. *Капцов, А.В.* Интеллектуальное развитие студентов в вузе /А.В.Капцов //Прикладная психология. 2002. № 3. – С. 78-83.

17. *Капцов, А.В.* Моделирование структуры мотива /А.В. Капцов //Мотивация в психологии управления: Сборник материалов Третьей межвузовской научно-практической конференции. – Самара: СаГА, 2004. – С. 45–49.

18. *Капцов, А.В.* Оптимизация уровня интеллекта в студенческой группе /А.В. Капцов //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. С. 237-238.

19. Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. - Л.: ЛГУ. 1980.

20. Комплексные социальные исследования /под ред. А.С. Пашкова. – Л.: ЛГУ. 1976.

21. *Курильченко, Н.Н.* Проблема построения предмета в процессе изучения психологии средствами групповой динамики и организации личностного пространства студента /Н.Н. Курильченко //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. С. 234-235.

22. *Малютина, Н.В.* Причины феномена потребительского поведения молодежи /Н.В. Малютина //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. С. 152-153.

23. *Панов, В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика /В.И.Панов. – СПб.: Питер. 2007. – 352 с.

24. *Поваренков, Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека /Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

25. Прикладная психология образования /под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.

26. Психологические и психофизические особенности студентов /под ред. Н.М. Пейсахова. - Казань: Изд-во КГУ. 1977. – 230 с.

27. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования /под ред. А.В. Капцова и В.И. Кичигина. – Самара: СамГАСА. 2003. – 316 с.

28. *Равен, Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы /Дж.Равен. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 142 с.

29. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности /С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

30. Современная психология: Справочное руководство /отв.ред. В.Н. Дружинин. – М.:ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

31. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе /отв.ред. Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 158 с.

32. *Сосновский, Б.А.* Не новые проблемы психологии модернизируемого образования /Б.А.Сосновский //Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. С. 57-58.

33. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. – Самара: Изд-во «Самарский университет». 2001. – 210 с.

34. *Фарманова, Е.Н.* К проблеме учебно-профессиональной мотивации в развитии самоуправления и самоорганизации персонала /Е.Н. Фарманова //Мотивация в психологии управления: Сборник материалов Третьей межвузовской научно-практической конференции. – Самара: СаГА, 2004. – С. 78–83.

35. *Холодная, М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума /М.А.Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

36. *Чаденкова, О.А.* Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов. Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – Самара: СаГА, 2003. – 20 с.

37. *Чернышев, А.С.* Роль развивающих социальных сред (социальных оазисов) в преодолении деформации личности современной молодежи /А.С. Чернышов //Психология образования: проблемы и

перспективы: Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл. 2004. С. 189-190.
38. *Якунин, В.А.* Педагогическая психология /В.А. Якунин. – СПб.: Палиус, 1998. – 639.

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЩЕНИИ С УЧАЩИМИСЯ РАЗНОГО УРОВНЯ УСПЕВАЕМОСТИ

Карнелович Марина Михайловна, преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии, факультет психологии, Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь, valia2002@tut.by

В настоящее время все больше появляется психологических исследований, которые строятся на понимании профессионального развития как одной из форм личностного развития человека и его изучении в контексте жизненного пути личности. Профессиональное становление учителя рассматривается как многоплановый, сложно детерминированный, со специфической структурой и динамикой развития феномен, который можно определить как процесс “преобразования” человека в субъекта профессиональной педагогической деятельности и жизни в целом [1]. Ведущим фактором в этом процессе выступает внутренняя активность личности учителя, проявляющаяся в различных видах педагогической рефлексии.

Рефлексия является компонентом структуры профессионально важных качеств учителя. Одним из важнейших показателей рефлексии является ее фокус, объясняющий, на каком аспекте «Я» преимущественно сосредоточен процесс осмысления личностью себя как субъекта деятельности. Многообразные ситуации профессиональной жизни требуют от учителя развитого умения объективно анализировать себя, учитывать особенности своего “портрета” в глазах учеников. Постоянная перепроверка собственных качеств, позиций, самооценок, адекватная оценка своих действий, умение замечать положительные и отрицательные реакции окружающих на свое поведение и определять их причины позволяют учителю преодолевать переживаемое столкновение “Я реального” и “Я рефлексивного”, качественно изменять профессиональную деятельность, оптимизировать свои отношения с учащимися.

Мы рассматриваем педагогическую рефлексию как феномен, характеризующийся следующими особенностями:

1) Рефлексия учителя есть сложное системное образование, которое может выступать и как психическое свойство, и как психический процесс, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них [2]. Рефлексия в свою очередь является компонентом структуры профессионально важных качеств учителя.

2) В соответствии с направленностью педагогической рефлексии выделяют два главных вида, которые условно обозначаются как *личностная и коммуникативная.* Первая связана с самопознанием и саморазвитием и включает в себя ретроспективный, актуальный, перспективный компоненты по так называемому «временному» принципу. Коммуникативная рефлексия предполагает осознание учителем того, как его воспринимают, оценивают, относятся к нему значимые другие.

Целью исследования явилось изучение структуры коммуникативной рефлексии учителей с разным стажем педагогической деятельности. В качестве испытуемых выступили учителя 22-32 лет, составившие группы по длительности педагогической деятельности: менее 3 лет стажа, от 3 до 6 лет, более 6 лет. Исследованием было охвачено 108 учителей.

Содержание коммуникативной рефлексии выявлялось с помощью контент-анализа сочинений учителей «Я-глазами других». Для определения структуры коммуникативной рефлексии применялся метод личностных конструктов (техника репертуарных решеток Дж.Келли) [4], модифицированный в соответствии с целью исследования. В качестве конструктов использовались заданный набор личностных черт, вошедших в первый и второй квартили ранжируемых свойств, выделенных в самохарактеристиках и сочинениях педагогов, и набор личностных черт по А.Г.Шмелеву [5] . Учителям было предложено оценить себя по 32 конструктам: общительный-замкнутый (V1), добрый-злой (V2), умный-глупый (V3), вспыльчивый-спокойный (V4), правдивый-лживый (V5), самолюбивый-скромный (V6), ответственный-безответственный (V7), подчиняющийся-подчиняющий (V8), организованный-разбросанный (V9), авторитарный-демократичный (V10), внимательный-рассеянный (V11), субъективный-объективный (V12), нетребовательный-требовательный (V13), уверенный в себе-неуверенный в себе (V14), решительный-нерешительный (V15), одаренный-обыкновенный (V16), оптимистичный-пессимистичный (V17), с развитым чувством юмора – с неразвитым чувства юмора (V18), принципиальный-безпринципный (V19), профессионал-дилетант (V20), ленивый-трудолюбивый (V21), сильный-слабый (V22), мечтательный-реалистичный (V23), консервативный-новаторский (V24), безмятежный-напряженный (V25), тактичный-бестактный (V26), избалованный-непритязательный (V27), активный-пассивный (V28), исполнительный-неисполнительный (V29), добросовестный-недобросовестный (V30),

владеющий методикой преподавания- не владеющий методикой преподавания (V31), стремится к саморазвитию-не стремится к саморазвитию (V32). Заданными ролевыми элементами являлись: «Я-глазами учащегося с высокой успеваемостью», «Я-глазами учащегося со средней успеваемостью», «Я глазами учащегося с низкой успеваемостью» и др. Указанные образы «Я глазами других» педагога отражают типологию учащихся, существующую в сознании учителей [6]. Для проведения статистической обработки данных применялся пакет программ Statistica 5.0.

Факторный анализ структурных особенностей коммуникативной рефлексии учителей трех групп проводился с помощью метода главных компонент с последующим вращением по типу «Varimax». Для определения числа факторов в структуре коммуникативной рефлексии испытуемых был использован способ, основанный на сумме вкладов первых m факторов в описываемую дисперсию [7]. При семантическом анализе факторов рассматривались конструкты со значениями факторных нагрузок выше 0.7. В результате появилась возможность сравнивать структуры коммуникативной рефлексии испытуемых на основе выделенных образов «Я», указанных выше.

Факторный анализ позволил вывить специфические особенности коммуникативной рефлексии, проявляющейся в общении с учащимися разных уровней успеваемости.

1.Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися высокого уровня успеваемости – КРУвыс.

В структуре КРУвыс учителей всех групп выявлены как различные, так и три общие фактора, несколько отличающиеся по значимости и репертуару наполняющих их конструктов (таблица 1).

Таблица 1

Структура коммуникативной рефлексии учителей в общении с учащимися высокого уровня успеваемости

Группы учителей	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1 группа (стаж менее 3 лет)	Оценка	Профессионализм	Интеллект и эмоциональная активность	Коммуникативные и морально-нравственные черты	-
	V2 (0,87); V7 (0,89); V11(0,72) ; V22 (0,88); V31 (0,87)	V15 (0,93); V17 (0,82); V19 (0,90); V20 (0,87); V30 (0,75); V32 (0,92)	V3 (0,93); V16 (0,77); V18 (0,82); V23 (0,72); V28 (0,83); V29 (0,92)	V1 (-0,92); V6 (-0,78); V12 (0,73); V21 (0,75); V27 (0,84)	
2 группа (стаж от 3 до 6 лет)	Оценка	Интеллектуальные и коммуникативные черты	Эмоциональная и рефлексивная активность	Профессионализм	Отношение к труду
	V10 (0,75); V12 (0,73); V13 (0,92); V15 (0,87) V24 (0,79) V29 (-0,72)	V1 (0,73) V2 (0,89) V3 (0,93) V31 (0,71)	V14 (0,88) V23 (0,90) V18 (-0,822) V27 (0,71) V22 (0,92)	V6 (0,72) V8 (0,91) V19 (-0,97) V20 (-0,90)	V7 (0,98) V9 (0,99) V30 (0,98) V32 (0,81)
3 группа (стаж более 6 лет)	Профессионализм	Эмоциональная и рефлексивная активность	Оценка	Коммуникативные и морально-нравственные черты	-
	V20 (0,72) V22 (0,81) V26 (0,72) V30 (0,90) V31 (0,71) V32 (0,79)	V14 (0,787) V17 (0,802) V18 (0,767) V25 (0,791)	V16 (0,87) V21 (0,87) V27 (-0,71)	V2 (0,776) V6 (0,844) V5 (0,796) V10 (0,791)	

Фактор, проинтерпретированный как «Оценка», составил 30.143%, 31,994%, , 7,517% объясняемой дисперсии (о.д.) в первой, второй и третьей группах соответственно. Данный фактор описывает образ личности, в котором представлены интеллектуальная развитость, особенности социального поведения и волевой саморегуляции. Характеристики педагогического мастерства образовали фактор, обозначенный как «Профессионализм» (20,919%, 14,239%, 35,034% о.д. в трех группах соотв.). Близким по семантике объединенных в факторе личностных конструктов является фактор «Коммуникативные и морально-нравственные черты» в структуре КРУвыс первой и третьей группах учителей (11,196%, 12,631% о.д. соотв.). «Склеивание» конструктов, обозначающих эмоционально-динамические и рефлексивные свойства, определило фактор ««Эмоциональная и рефлексивная активность», являющийся дополнительным в структуре КРУвыс учителей второй и третьей групп, составивший соответственно 15,875% и 14,848% описываемой дисперсии. В структуре КРУвыс учителей первой и второй группы семантически близкими являются факторы «Интеллектуальная и эмоциональная активность» (18,335% о.д. в первой группе) и «Интеллектуальная и коммуникативная активность» (19.939% о.д. во второй группе), представленные конструктами, характеризующими интеллектуальную, эмоционально-волевую, коммуникативную сферы. Характеристики отношения к выполнению трудовых обязанностей в структуре КРУвыс педагогов второй группы образуют дополнительный фактор «Отношение к труду» (11,860% о.д.).

Структура КРУвыс в первой группе учителей представлена факторами, объединяющими в себе конструкты, относящиеся к разным смысловым блокам качеств. Это означает размытость представлений учителей первой группы о том, как их оценивают высокоуспешные учащиеся. В образе «Я-глазами учащегося с высокой успеваемостью» учителей первой группы представлены (в порядке убывания) личностные конструкты, описывающие интеллектуально-волевую сферу (умный, одаренный, с развитым чувством юмора, сильный, решительный, активный), отношение к труду (ответственный, исполнительный, добросовестный, ленивый), показатели педагогического мастерства (владеющий методикой преподавания, профессионал), целостные характеристики личности (оптимистичный, стремится к саморазвитию, уверенный в себе), морально-нравственные и коммуникативные черты (добрый, избалованный, скромный, малообщительный). Таким образом, педагоги первой группы оценивают самих себя с точки зрения успешных в учебе учащихся в совокупности субъектных и личностных свойств, которые, по мнению испытуемых, способен высоко оценить именно отличник. Субъектные свойства, специфичные для профессиональной педагогической деятельности, в описываемом рефлексивном

образе ярко выражены, что связано с «погружением» начинающего специалиста в профессиональную педагогическую деятельность, соответственно и их предполагаемое оценивание со стороны сильного учащегося осуществляется педагогом в значительной степени. Описываемый рефлексивный образ является в целом позитивным и непротиворечивым, за исключением смыслового блока «отношение к труду».

В сравнении с педагогами первой и третьей групп, образ «Я-глазами учащегося с высокой успеваемостью» у учителей второй группы отличается разнополярностью личностных конструктов, что свидетельствует о большей критичности в оценке себя с точки зрения успешных учащихся. Педагоги второй группы чувствительны к оценке отличниками коммуникативных черт характера наставника (нетребовательный, общительный и др.), качеств интеллекта и воли (умный, решительный, сильный, организованный), характеристик педагогического мастерства и отношения к деятельности (владеющий методикой преподавания, добросовестный, ответственный и др.). Целостные характеристики личности (стремящийся к саморазвитию, уверенный в себе) составляют менее мощные по суммарному весу факторы в структуре КРУвыс учителей второй группы. Учителя оценивают себя в одних ситуациях взаимодействия с сильными учениками с точки зрения последних как авторитарных, а в других - как нетребовательных, что свидетельствует о формировании у педагогов стиля педагогического общения.

Испытуемые третьей группы оценивают себя с точки зрения высокоуспешных учащихся как компетентных и одаренных педагогов-мастеров, умеющих свободно общаться, обладающих деликатностью, развитыми морально-нравственными свойствами (тактичный, правдивый, добрый), положительными характеристиками личности в целом (оптимистичный, уверенный в себе, стремящийся к саморазвитию). Образ «Я - глазами учащегося с высокой успеваемостью» у учителей третьей группы отражает уверенность опытных педагогов в получении общей положительной оценки своих личностных и субъектных свойств с точки зрения отличников.

2. Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися среднего уровня успеваемости - КРУсред.

Факторный анализ КРУсред показал, что по мере увеличения длительности педагогического стажа происходит редуцирование определенных смысловых блоков качеств в структуре КРУсред более опытных педагогов, в частности, блоков коммуникативных, эмоционально-динамических черт в третьей группе, отсутствия блоков характеристик педагогического мастерства и морально-нравственного облика учителей во второй и третьей группах соответственно.

В КРУсред учителей всех групп выявлены общие факторы «Стиль педагогической деятельности и общения»(39.902%, 38.453%, 10.129% о.д.), представленный конструктами, описывающими коммуникативные, деловые, рефлексивные черты, и «Организованная активность» (23.100%, 14.320%, 36.609% о.д.), характеризующий волевые и деловые качества; «Оценка» (14.304%, 22.555, 12.087% о.д.), объединяющий эмоционально-динамические, интеллектуальные качества (таблица 2).

Таблица 2

Структура коммуникативной рефлексии учителей в общении с учащимися среднего уровня успеваемости

Группы учителей	**фактор 1**	**фактор 2**	**фактор 3**	**фактор 4**
1 группа (стаж менее 3 лет)	**Стиль педагогической деятельности и общения**	**Организованная активность**	**Оценка**	**Субъективность**
	V5 (0,709) V20 (0,910) V10 (0,877) V22 (0,708) V15 (0,941) V31 (0,946) V19 (0,733) V32 (0,840) V26 (0,895)	V8 (0,815) V16 (-0,778) V9 (-0,727) V18 (-0,698) V13 (0,788) V28 (-0,922)	V2 (0,814) V14 (0,775) V17 (0,842) V21 (-0,951) V25 (-0,825) V30 (0,889)	V4 (0,833) V12 (-0,728)
2 группа (стаж от 3 до 6 лет)	Стиль педагогической деятельности и общения	Оценка	Организованная активность	Качества воли
	V1 (0,954) V18 (0,853) V2 (0,734) V27 (-0,730) V3 (0,769)	V5 (0,883) V14 (0,931) V6 (0,855) V16 (0/754) V8 (0,715) V17 (0,841) V11 (0,984)	V7 (0,795) V9 (0,960)	V15 (0,725) V19 (0,906) V22 (0,873)
3 группа (стаж более 6 лет)	Организованная активность	Оценка	Стиль педагогической деятельности и общения	-
	V9 (0,813) V15 (0,767) V11 90,790) V32 (0,794) V14 (0,787)	V24 (0,868) V25 (0,889)	V13 (0,804) V20 (0,779) V29 (0,906) V30 (0,769) V31 (0,907)	-

Специфическим фактором в структуре КРУсред педагогов первой группы является «Субъективность» (9.552% о.д.), а у респондентов второй группы – «Качества воли» (13.093% о.д.).

Выявленный с помощью факторного анализа образ «Я-глазами учащегося среднего уровня успеваемости» испытуемых первой группы

включает как положительные, так и отрицательные черты характера, является достаточно дифференцированным. В частности, наиболее значимые позиции в структуре КРУсред занимают личностные конструкты, описывающие коммуникативную, морально-нравственную и волевую сферы (тактичный, правдивый, авторитарный, нетребовательный, решительный, сильный), профессиональную успешность и отношение к труду (методически грамотный, профессионал, принципиальный, добросовестный, трудолюбивый); далее следуют качества интеллекта в тесной связи с целостными характеристиками личности (оптимистичный, уверенный в себе, стремящийся к саморазвитию), показатели эмоционального состояния и эмоционально-динамических свойств (напряженный, вспыльчивый и др.).

У учителей второй группы фокус КРУсред преимущественно сосредоточен на осмыслении особенностей оценивания с точки зрения среднеуспешных учащихся коммуникативных (общительный, подчиняющийся), интеллектуальных (умный, одаренный, с развитым чувством юмора), морально-нравственных (правдивый, добрый, самолюбивый), эмоционально-динамических свойств и целостных характеристик личности педагога (вспыльчивый, оптимистичный и др.). Отношение к труду (ответственный, организованный) и волевые качества (решительный, сильный) входят в менее мощные по суммарному весу факторы. В структуру не вошли личностные конструкты, характеризующие уровень профессионализма педагога, что свидетельствует о мнении этой группы испытуемых о неспособности «средних» учащихся адекватно оценить педагогическое мастерство наставника. Данный факт подтверждает выявленную Б.Г. Ананьевым связь между уровнем успешности учащегося в обучении и пониманием учителем его личности[8].

Образ «Я-глазами учащегося со средней успеваемостью» у учителей третьей группы описывается конструктами только с положительным весами факторных нагрузок; он является менее полным и разносторонним в сравнении с первой и второй группами педагогов и включает в себя конструкты, характеризующие лишь отдельные аспекты разных сфер личности учителя: нетребовательный, уверенный в себе, стремящийся к саморазвитию, организованный, ответственный, внимательный, решительный, безмятежный, консервативный.

3.Коммуникативная рефлексия учителей в общении с учащимися низкого уровня успеваемости - КРУниз.

Выделенные на основе выявленных личностных конструктов факторные структуры образа «Я-глазами учащегося низкого уровня успеваемости» в разных группах испытуемых учителей отличаются степенью семантической упорядоченности, полнотой и разносторонностью представленных смысловых блоков качеств.

Общими для структуры КРУниз учителей первой и второй групп являются факторы: «Оценка» (29.619%, 25,646%, о.д. соотв.), в который вошли характеристики педагогической деятельности и общения, «Активность» (24,554% и 17,573% о.д. соотв.), объединивший конструкты, обозначающие волевые свойства и отношение к труду; «Эмоциональность» (14,567% и 9,369% о.д. соотв.), включающий совокупность эмоционально-динамических свойств (таблица 3).

Таблица 3

Структура коммуникативной рефлексии учителей в общении с учащимися низкого уровня успеваемости

Группы учителей	**фактор 1**	**фактор 2**	**фактор 3**	**фактор 4**
1 группа (стаж менее 3 лет)	**Оценка**	**Активность**	**Эмоциональность**	**Профессиональное саморазвитие**
	V2 (0,774) V16 (0,901) V6 (-0,708) V22 (0,950) V12 (0,908) V26 (0,886) V15(0,801) V31(0,756)	V1 (0,812) V23(0,867) V8 (0,764) V28(0,936) V11(0,914) V29(0,722) V17 (0,832) V30(0,888)	V18 (-0,903) V21 (0,898)	V24 (0,743) V32 (-0,864)
2 группа (стаж от 3 до 6 лет)	Фрустрация	Оценка	Активность	Эмоциональность
	V3 (0,821) V22 (-0,756) V17 (-0,850) V23 (-0,684) V21 (-0,771) V25 (-0,802) V31 (0,815) V27 (-0,759)	V5 (0,866) V6 (0,938) V8 (0,939) V14 (0,852) V15 (0,867) V24 (0,845	V7 (0,751) V19 (0,853) V28 (0,906) V26 (0,829) V32 (0,856) V29(0,807)	V4 (-0,787) V12 (0,888) V18 (0,888)
3 группа (стаж более 6 лет)	Профессионализм	Коммуникативные черты	Субъективность	Требовательность
	V3 (0,745) V20 (0,813) V5 (0,865) V27 (-0,893) V9 (0,704) V28 (0,863) V11 (0,800) V31 (0,949) V30 (0,921) V32 (0,780)	V1 (0,775) V2 (0,930) V23 (0,762)	V12 (0,857)	V13 (-0,846)

Личностные конструкты, обозначающие консервативность и отсутствие саморазвития, составляют фактор «Профессиональное саморазвитие» (10.854% о.д.), присущий только учителям первой группы. Объединение показателей нервно-психического состояния и эмоционально-волевой регуляции поведения в отрицательных терминах конструктов позволило выявить фактор «Фрустрация», который вносит наиболее значительный вклад в объясняемую дисперсию (35,839%. о.д.) у испытуемых второй группы. Специфичными для структуры КРУниз респондентов третьей группы являются факторы, семантический анализ которых позволяет проинтерпретировать их как «Профессионализм» (39,972% о.д.) и «Коммуникативные черты» (25,646% о.д.). Факторы «Субъективность» (13.984% о.д.) и «Требовательность»(11.083% о.д.), представленные одноименными конструктами в структуре КРУниз учителей третьей группы, по-видимому, являются отщеплениями фактора «Коммуникативные черты».

Особенности семантики факторов структуры КРУниз педагогов разных групп свидетельствуют о существовании в сознании испытуемых учителей разных по содержанию образов «Я глазами учащегося низкого уровня успеваемости». Так, например, учителя первой групп обращают внимание (по убыванию) на оценивание слабоуспевающими учащимися коммуникативных (общительный, тактичный), морально-нравственных (добрый, скромный) и волевых качеств (сильный, решительный, активный); характеристик отношения к труду (добросовестный, исполнительный, ленивый) и качеств интеллекта (одаренный, с низким уровнем развития чувства юмора, внимательный); целостных характеристик личности (оптимистичный, консервативный, не стремящийся к саморазвитию). Педагоги первой группы полагают, что учащиеся с низкой успеваемостью не способны увидеть и оценить профессионально-личностное саморазвитие учителя.

В отличие от первой группы, у испытуемых второй группы в структуре КРУниз первые места занимают характеристики нервно-психического состояния (пессимистичный, напряженный) и морально-нравственного облика педагога (непритязательный, правдивый, самолюбивый); за ними следуют целостные характеристики личности (реалистичный, уверенный в себе, консервативный, стремящийся к саморазвитию), эмоционально-волевой регуляции поведения (спокойный, слабый, решительный, активный) и отношения к труду (трудолюбивый, исполнительный, ответственный).

Факторы структуры КРУниз учителей третьей группы в отличие от структур КРУниз испытуемых первой и второй групп включают в себя конструкты, характеризующие один смысловой блок. Это свидетельствует о более высоком уровне развития коммуникативной рефлексии, проявляющемся в большей дифференциации личностных ка-

честв в процессе их рефлексирования с точки зрения другого лица. Фокус КРУниз у учителей третьей группы сосредоточен преимущественно на прогнозировании оценивания слабо успевающими учащимися профессионально-педагогических свойств (профессионал, владеющий методикой преподавания, добросовестный, организованный, активный, умный, внимательный, стремящийся к саморазвитию), характеристик коммуникативной сферы (общительный, требовательный, субъективный) и морально-нравственного облика педагога (непритязательный, правдивый, добрый). В факторную структуру КРУниз учителей третьей группы не вошли характеристики эмоциональной сферы педагога, что свидетельствует о стремлении к объективности и преодолению негативного эмоционального отношения к слабоуспевающему учащемуся при прогнозировании его предполагаемого мнения о наставнике. В отличие от педагогов первой и второй групп, испытуемые третьей группы оценивают себя с точки зрения слабых учащихся как требовательных. Учителя второй и третьей групп считают, что учащиеся с низкой успеваемостью высоко оценивают такое качество, как правдивость, являющееся предпосылкой доверительных отношений.

Таким образом, факторные структуры образа «Я-рефлексивное» учителей разных групп отличаются степенью семантической упорядоченности, полнотой и разносторонностью представленных смысловых блоков качеств.

Образ «Я-глазами учащегося с высокой успеваемостью» у испытуемых первой группы отличается размытостью и выраженной позитивностью; у учителей второй группы - разнополярностью личностных конструктов и большей критичностью в сравнении с педагогами первой и третьей групп; у учителей третьей группы этот образ является наиболее позитивным и разносторонним, что отражает уверенность опытных педагогов в получении общей положительной оценки своих личностных и субъектных свойств с точки зрения отличников.

Факторный анализ КРУсред педагогов разных групп позволил выявить снижение процесса рефлексирования учителями свойств собственной личности с точки зрения среднеуспешного учащегося по мере увеличения длительности педагогического стажа, что выражается в редукции ряда смысловых блоков качеств в структуре КРУсред.

Наименее позитивным является образ «Я глазами учащегося с низкой успеваемостью» у учителей второй группы, наиболее позитивным – у педагогов третьей группы.

Анализ содержания факторов структур КРУниз учителей второй группы обнаружил наличие стереотипного представления о негативном оценивании данными категориями учащихся коммуникативной сферы, морально-нравственного облика, характеристик нервно-психического состояния педагога с помощью конструктов, несущих

отрицательную коннатацию. Описываемые структуры у учителей первой и третьей группы в отличие от испытуемых второй группы лишены явной негативной окраски, что, по-видимому, связано с выраженным стремлением начинающих учителей к позитивному взаимодействию с учащимися и стремлением опытных педагогов к преодолению педагогических стереотипов.

Таким образом, исследование продемонстрировало наличие как общих для всех групп учителей, так и специфических для каждой группы факторов, опосредующих коммуникативную рефлексию в общении с учащимися разного уровня успеваемости. Выделенные в структуре коммуникативной рефлексии факторы можно рассматривать как модель «Я – рефлексивное» личности учителя, в рамках которой педагог представляет и оценивает себя с точки зрения учащихся.

Литература

1. Митина, Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М.Митина, О.В.Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.3–16.

2. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45 – 57 .

3. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. / Л.С.Выготский; под ред. А.Р.Лурия. – М.: Педагогика, 1982. – Т.4: Детская психология. – С. 235.

4. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Баннистер; под ред. Ю.М.Забродина. – М.: Прогресс, 1987. – 238с.

5. Шмелев, А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А.Г.Шмелев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 157с.

6. Профатило, Е.В. Когнитивная сложность учителя и ее проявление в педагогической социальной перцепции/Е.В.Профатило// Вестник ГрГУ им. Я.Купалы. - 2001. - №1(6). – С.132–140.

7. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю.Ермолаев. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 208с.

8. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды/Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2: Психология педагогической оценки. – С.127-267.

ДОВЕРИЕ К СЕБЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Кудан Елена Николаевна, аспирант, кафедра психологии, Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь, kudanlena@mail.ru

В современной социокультурной ситуации особую актуальность приобрела задача подготовки профессионалов в педагогической сфере. Необходимость подготовки профессиональных педагогов диктуется изменениями, происходящими в образовании (образование становится личностно ориентированным), а в обществе актуализировались такие ценности, как саморазвитие, самообразование и самопроектирование личности.

Период обучения в вузе (17 – 23 года) - это промежуточный период между юношеством и взрослостью, время бурных изменений в материальной и личностной сферах человека. Студенчество, по определению И.А.Зимней, представляет собой «группу людей, организационно объединенных институтом высшего образования» [1, с.238].

Студенческий период занимает особое место в процессе формирования профессионального самосознания. Как правило, только утверждая себя в профессии, соответствующей их «Я-концепции», молодые люди могут добиться самоактуализации (Крайг Г.). Профессиональное самосознание выступает в качестве центрального психического новообразования студенческого возраста и является важнейшим элементом психологической культуры будущего специалиста-педагога, а развитие профессионального самосознания рассматривается как основное содержание процесса профессионализации [2, с. 4].

Профессионализация личности студента – это привитие и углубление интереса к профессии, формирование знаний, умений и навыков по избранной специальности. Профессионализация личности выражается в повышении чувства профессиональной ответственности, росте притязаний и стремлении к самоутверждению в области будущей профессии. [3].

На этапе профессионального образования будущего педагога формируется не только профессиональное самосознание личности, но и профессиональная направленность, что требует соответствующей организации сопровождения процесса профессионализации, содействия развитию личностного потенциала студента. Механизмы, действующие в пространстве между личностью и профессией [4], связаны с внутренней работой будущего педагога над осознанием собственных возмож-

ностей и построением перспективы своего движения в профессии на основании определенного уровня доверия к себе.

Представители практически всех традиционных направлений современной зарубежной психологии выделяют явление доверия к себе в качестве основного условия успешной самоактуализации личности. Доверие к себе представляет собой рефлексивный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию. Оно проявляется в многообразных человеческих поступках, и, прежде всего в тех, которые соответствуют ценностным представлениям человека о себе и не вступают с ними в противоречие. В обобщенном виде доверие к себе выглядит как специфическое отношение человека к своему внутреннему миру, к себе как к ценности.

Определенный уровень доверия к себе предполагает определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к своей собственной субъектности. В исследованиях Скрипкиной Т.П. доверие к себе рассматривается как относительно самостоятельный феномен субъективности, присущий внутреннему миру человеческой личности. Более того, его относят к числу феноменов, связанных с активностью человека. Доверие к себе считается условием существования личности как суверенного субъекта активности, способного к самостоятельному выбору целей.

Оптимальный уровень доверия к себе предполагает овладение способностью человека к самоорганизации своей жизни. Самоорганизация личности на субъективном уровне означает формирование у человека доверия к себе, которое предполагает полноценное овладение собой, своей сущностью;

– это способность самостоятельно ставить цели и действовать в соответствии с ними, сохраняя адекватную критическую позицию по отношению к самому себе;

– способность предвосхищать результаты действий до их выполнения, самостоятельно строить стратегию достижения целей в соответствии с внутренними личностными смыслами;

– умение соотносить возникающие потребности с возможностями их реализации в данной ситуации и с присвоенными личностью социокультурными ориентирами, имеющими место в обществе, в том числе и своими представлениями о них [5].

Являясь рефлексивным субъектным образованием, связанным, но не сводимым к таким внутриличностным образованиям как самоуверенность, самоподдержка, самоуважение, самопринятие, саморуководство, доверие к себе определяет выбор личностью стратегии поведения в той или иной жизненной ситуации [6, с. 122].

Доверие к себе является сложным образованием, которое, по мнению Скрипкиной Т.П., включает в себя психологические образования разного порядка:

1) в структуру доверия к себе входит побудительная переменная, то есть потребности, интересы, стремления, все, что инициирует активность человека;

2) структура доверия к себе включает прогностическую переменную, связанную с возможностями человека, позволяющими ему удовлетворять возникшие устремления;

3) составной частью структуры феномена доверия к себе является ценностно-смысловая переменная, актуализирующая имеющиеся у человека смысловые образования, связанные с оценкой ситуации и выполняющие функцию контроля.

Согласно исследованиям Скрипкиной Т.П. (1998) доверие к себе имеет определенный эмпирический оптимум, относительно устойчивый для каждого человека, формирующийся в течение предыдущей жизни и в разной степени проявляющийся в различных сферах жизни, в том числе и в профессиональной деятельности. Однако его можно осознать в рефлексивной работе над собой или в специально организованных психотренинговых процедурах и расширить его границы в психокоррекционной работе [7].

Разработка проблемы доверия к себе встречается в различных психологических теориях. Так, Рождерс К. одну из характеристик полноценно функционирующего человека определил как «организмическое доверие» (соотносится с доверием к себе), под которым понимал способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора поведения и принятия решения. Рождерс К. полагал, что поведение человека вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который он называл тенденцией к актуализации - это процесс осуществления человеком на протяжении всей жизни своих возможностей с целью стать полноценно функционирующей личностью. [8]. Таким образом, одним из условий эффективной самоактуализации личности, в том числи и в профессиональной деятельности, можно назвать доверие человека к себе.

Р.У. Эмерсон постулировал идею бесконечности возможностей человека. С его точки зрения человек должен верить себе, как это умеют делать животные и дети, которые не препятствуют проявлению своих чувств. Автор показывает, что довериться себе человеку мешает два вида страха: страх перед мнением большинства (именно он вынуждает человека к неискренним поступкам) и страх оказаться в противоречии с самим собой [9]

К.А. Абульханова-Славская, изучавшая активность личности и субъектность как особую внутреннюю реальность человека, указывает

на то, что активность вызывается потребностью в деятельности и является высшим по отношению к деятельности уровнем, а ее характер определяется и опосредуется высшими жизненными потребностями. При этом «… гарантом независимости выступает личностная целостность, интересность, значимость личности, прежде всего для самой себя, а уже потом – для других. Потребность в такой целостности (именно в целостности, а не в независимости) является показателем сформированности социальной активности человека, его готовности к социальным взаимодействиям, которые, таким образом, не только не препятствуют развитию его дальнейшей активности, а, напротив, способствуют ей» [10, с. 81.]. Особая роль в активности человека принадлежит мотивам, или точнее совокупности, иерархии мотивов. Личность, при выборе адекватной формы проявления активности, руководствуется мерой соотношения личной значимости и общественной полезности. Определяется эта мера в зависимости от чувства самоценности человека. По мнению Абульхановой-Славской К.А. человек, моделируя свою жизнь, всегда стремится к целостности, поэтому одна из наиболее важных функций доверия к себе заключается в том, что, доверяя себе, самостоятельно определяя меру доверия к себе, личности стремится к обретению целостности. Автор приходит к выводу, что самопознание является необходимым фактором, способствующим выбору оптимальной для каждого человека стратегии жизни, и предполагает адекватное представление личности о своих возможностях.

Потенциальные возможности будущего педагога связаны с мотивационно-волевой сферой личности. Они опираются на доверие к себе и выступают как условие существования личности в качестве суверенного субъекта активности, способного к самостоятельному выбору жизненных целей, в том числе и профессиональных, и самореализации в результате их достижения. Это процесс реализации личностного потенциала, самоосуществления личности, обретения человеком своего жизненного пути за счет полного использования и развития имеющихся задатков, превращения их в способности, что, безусловно, ведет к достижению вершины профессионализма. Вера в свои возможности позволяет рисковать, изменять устоявшиеся состояния взаимодействия с окружающей средой, проявлять так называемую надситуативную активность. Разворачивается такая активность по схеме «потребность в познании нового – прагматически немотивированный риск - самоактуализация» [11, с. 13 - 15].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что, строя свою жизнь в зависимости от того, какие внутренние механизмы регуляции развиты у человека, он полагается в жизни либо на себя, либо на ситуацию, либо на мир. При этом особое место отводится соотношению внешнего и внутреннего контроля; развитый внутренний контроль связан с рефлексией и цен-

ностным отношением к собственной целостности [12]. Именно в этих положениях заложено понимание того, что доверие человека к себе не должно быть абсолютным, так же как не должно быть абсолютным и недоверие к себе, так как абсолютизация доверия к себе приводит к личностной самоутрате, ибо основной и единственной ценностью для такого человека является он сам. В свою очередь абсолютизация недоверия к себе приводит к самоутрате своей индивидуальности, поскольку не доверяющий себе человек ищет точку опоры вовне, в мире, становясь зависимым, несамостоятельным, превращаясь в объект манипуляций со стороны других людей.

Доверие к себе может проявляться на двух уровнях, отличающихся степенью осознанности и функционирующих независимо друг от друга.: рефлексивном и операциональном [13]. Рефлексивный уровень доверия к себе, отличающийся более высокой степенью осознанности, проявляется, прежде всего, в сфере экзистенциального выбора, там, где требуется неадаптивная, творческая активность. Именно этот уровень доверия соотносится с содержательными характеристиками доверия к себе, выделенными Т.П. Скрипкиной [5]. Второй уровень доверия – операциональный – проявляется в сфере обыденных жизненных ситуаций, где не требуется глубокий анализ ситуации, проявление высокого уровня эмоционального напряжения и т.д.

Успешность профессионализации личности определяется отношением к профессии, тем смыслом, который она имеет для человека, мотивами ее выбора (отражающими потребности, интересы, убеждения, идеалы), отношением к другим и к себе. В исследовании Юматовой И.И., посвященному изучению динамики профессионального самоопределения студентов педагогического вуза, автор указывает на то, что доверие к себе и к другим у студентов проявляется по-разному в зависимости от этапа обучения: творческие формы активности сопровождаются повышением доверия к себе, а адаптивные - повышением уровня доверия к другим [14].

Таким образом, мы полагаем, что в процессе профессионализации личность самоактуализируется в профессиональной деятельности, а эффективность данного процесса связана с уровнем доверия человека к самому себе. При этом изменения, которые происходят с личностью в процессе подготовки, овладения и самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, приводят к становлению личности как субъекта деятельности.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособ. – Р.-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1977.

2. Макеева Е.С. Типология развития профессионального самосознания студентов-психологов // Псіхалогія. – 2003. - № 2. – с. 3 – 18.

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессионализация. – Мн., 1998.

4. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Дис…доктора псих.наук:19.00.07. – Свердловск, 1989. – 384 с.

5. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. - 2002. - № 1.-С. 95-103.

6. Достовалов С.Г. Операциональный и рефлексивный уровни доверия к себе. Мат-лы Сибирского психол. форума «Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность». – 16 – 18 сентября 2004 г. – Томск, 2004. – С. 121 – 126.

7. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.

8. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.). Psychology: A study of a science . – 1959. - Vol. 3. - P. 184-256.

9. Эмерсон Р.У. Доверие к себе.- СПб., 1992.

10. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.

11. Виленский М.Я., Макеева В.С. Физическая культура как базовый компонент профессионально-личностного развития учителя // Педагогическое образование и наука. – 2003. - №3. – с. 10 – 15.

12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.

13. Достовалов С.Г. Операциональный и рефлексивный уровни доверия к себе // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: материалы Сибирского психологического форума, 16 - 18 сентября 2004 г. / Томский гос. ун-т, Томск, 2004. – С. 121–126.

14. Юматова И.И. Динамика профессионального самоопределения студентов (на примере педагогического вуза): Автореферат дис. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук: 19.00.07. – Ростов-на-Дону, 2000.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Кузнецова Лариса Геннадьевна, старший преподаватель, кафедра управления и экономики образования, Башкирский институт развития образования, г. Уфа, Россия, osiy@ufacom.ru

Потребность общества в активном, самостоятельном, деятельностном, творческом гражданине поставила вопрос о новом учителе, который не только транслирует знания, но ориентирует молодого человека на творческое отношение к собственной жизни, развитие индивидуальности, способности к самореализации. Чтобы воспитать такого гражданина учитель должен сам обладать названными характеристиками. Новые подходы к образованию исходят из гуманистической парадигмы, предполагающей обеспечение возможности выбора и самоопределения каждому участнику учебно-воспитательного процесса, развитие его субъектности. Такое образование может осуществить только высококвалифицированный, творчески работающий, социально активный и конкурентоспособный учитель, ориентированный на гуманистические ценности. Современный социальный заказ общества школе требует от учителя постоянной работы над собой, роста профессионализма. Существующая ныне система повышения квалификации должна в полной мере решить поставленную перед ней главную задачу – актуализируя личностные качества, поднять на новый уровень профессиональное мастерство учителя, который призван не только давать знания, но и развивать личность учащегося, помогая ему реализовывать уникальные человеческие возможности. Отсюда можно сформулировать и требования к системе повышения квалификации, заключающиеся в том, чтобы помочь учителю не приспосабливаться к меняющимся условиям окружающей действительности, а изменять эти условия, влиять на ситуацию с целью реализации своих личностных, профессиональных качеств, творческого потенциала, на практике реализовывая свою субъектность. Атрибутивными характеристиками её является активность, связанная со способностью к целеполаганию, возможность свободы выбора и ответственность за него, уникальность. Формирование субъектности человека происходит в условиях саморазвития. Она является интегративной характеристикой. В самом общем понятии «субъектность» - это готовность человека к непредзаданным, спонтанным действиям в конкретных жизненных ситуациях. В психологии субъектность иногда называют внутренней активностью, которая позволяет человеку самостоятельно планировать и реализовывать свои жизненные замыслы. С позиции современной науки субъектность «пронизы-

вает» все жизненные проекции человека, проявляясь и в индивидном, и в личностном, и в индивидуальном, в универсальном способе бытия. Субъектность особым образом сближает перечисленные модусы человеческого существования. [1] Под субъектностью понимается отношение человека к себе как к деятелю. «Субъектность» мы понимаем как интеграцию личностных качеств и качеств личности учителя как субъекта педагогической деятельности. Субъектность учителя в полной мере реализовывается в его профессионально- педагогической деятельности.

В работах О.С. Анисимова, Р.М. Асадуллина, А.А. Вербицкого, З.А. Решетовой, В.А. Сластёнина, В.Д. Шадрикова и др. прослеживается ряд общих закономерностей успешного формирования педагогической деятельности: формируясь по образцу как исполнительская, упражняясь в решении творческих педагогических задач, педагогическая деятельность приобретает черты творческой; выделение и развитие отдельных действий обогащают и развивают деятельность в целом; становление субъекта профессиональной педагогической деятельности осуществляется в следующей логической последовательности: от учебно-познавательной – через имитационно-моделирующую – к профессионально-педагогическому виду деятельности; различные формы действий и деятельности, представленные в иерархии, обладают свойством самоподобности и взаимодетерминируют развитие друг друга. В своих работах В.В. Давыдов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова А.З. Рахимов, Г.С. Сухобская, Д.Б. Эльконин и др. раскрывают психологический механизм развития педагогической деятельности через отдельные действия, который позволяет понять, что последовательное выполнение всех действий в полном объёме генетически исходного звена: целеполагание- планирование- исполнение- оценка,- означает осуществление полного цикла педагогической деятельности. Осуществление в полном составе всех циклов педагогической деятельности есть один из показателей профессионализма учителя. Личность в качестве субъекта осуществляет регуляцию своей деятельности в настоящем времени, приводя в соответствие требования, задачи деятельности и личностные возможности, состояния, способности. Следовательно, возможно формировать и развивать субъекта профессионально-педагогической деятельности в единстве ее структурных и функциональных компонентов в условиях особым образом выстроенного образовательного процесса, в котором система внешних ситуаций актуализирует предметно-практическую деятельность определенным способом развертывания содержания образования. Важны также способы деятельности, с помощью которых могут выполняться одни и те же действия, так как освоение более сложных способов деятельности свидетельствует об овладении более высоким её уровнем. По мере развития педагогической

деятельности происходит рост качественных характеристик субъекта профессиональной педагогической деятельности. «В деятельности изменяется не только сам объект, но и позиция (отношение) субъекта к объекту»- пишет К.А. Абульханова. [2] Это означает, что сама педагогическая деятельность носит динамический характер: то есть жизненные позиции субъекта к объекту меняются в соответствии с ходом деятельности. Следовательно, деятельность является открытой системой для формирования личности. Личность в качестве субъекта осуществляет регуляцию своей деятельности в настоящем времени, приводя в соответствие требования, задачи деятельности и личностные возможности, состояния, способности. Исходя из характеристик субъектности, следует подчеркнуть значение механизма саморегуляции в осуществлении ведущей деятельности. Ведущая деятельность - это деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данном этапе развития его личности. В настоящее время наиболее проработанной, по мнению А.Г. Асмолова, является периодизация психического развития в детском возрасте, разработанная Д.Б.Элькониным [3]. Двигателем развития личности, с точки зрения исследователя, является возникновение несоответствия между операционно-техническими возможностями ребёнка и развитием его мотивационно-потребностной сферы. Для нас особое значение имеют следующие выводы: 1) в ведущей деятельности возникают и дифференцируются другие виды деятельности и происходит изменение личности; 2) развитие личности осуществляется в результате преодоления противоречия между ее возможностями и потребностями. Становление личности субъектом деятельности есть процесс реорганизации, качественного преобразования включенных в деятельность и обеспечивающих ее осуществление психических и личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности и критериями самой личности. Мышление, память, воля выступают не как характеристики самой по себе личности, а как ее ресурсы, используемые так или иначе в деятельности, в жизни в целом. В последнее время предпринимаются попытки периодизации развития зрелой личности, и мы, вслед за Б.С. Братусем, считаем, что механизм расхождения операционно-технической и мотивационной сторон деятельности не является прерогативой детского развития. [4] Следовательно, возникновение нового вида в ведущей деятельности обусловлено уже сформированными видами. Следует подчеркнуть, что однажды сформированные и присвоенные человеком виды деятельности остаются в арсенале его личности навсегда. В онтогенезе логика развёртывания видов деятельности представляет следующее: подражание, игра, общение, учебная деятельность, квазипрофессиональная деятельность и профессиональная педагогическая деятельность. Возникновение каждого последую-

щего этапа ведущей деятельности имеет под собой совокупно-собирательное множество уже сформированных видов деятельности. Общение зарождается в подражании и игре, учебная деятельность - в подражании, игре и общении, квазипрофессиональная - в учебной деятельности, общении, игре и подражании, а профессионально-педагогическая деятельность включает и обобщает в себе все названные виды. Известно, что каждое действие, входящее в структуру деятельности, развиваясь, развивает саму деятельность. Из этих посылок вытекает умозаключение: с переходом на каждый последующий ведущий вид трансформированные виды деятельности усложняются, что повышает их педагогический потенциал. Таким образом, педагогическая деятельность развивается одновременным развитием составляющих ее ведущих видов деятельности и, соответственно, происходит развитие, реализация личности учителя как субъекта педагогической деятельности, его субъектности. К.А. Абульханова подчеркивает, что психологическая концепция деятельности на основе категорий ее субъекта, кроме раскрытия ее психологической инвариантной структуры, которая долгие годы находилась в центре внимания ведущих психологов, должна обогатиться раскрытием этапов «превращения» личности в субъекта разных видов деятельности, включая становление личности профессионалом (выбор профессии, овладение профессией, достижение разного уровня профессионального мастерства) [5]. Мы, вслед за Э.Ф. Зеером [6], выделяем следующие этапы становления профессионала, которые рассматриваем как этапы развития личности учителя как субъекта деятельности (в нашем случае- педагогической).

Первый этап – осознанный, мотивированный выбор профессии учителя как на основе учета своих индивидуально-психологических способностей, склонностей, так и под виляниием внешних факторов (интерес к какому-либо школьному предмету, пример родителей, желание общаться с детьми, учить их; влияние друзей.). Особое значение в выборе профессии имеет работа по профессиональной ориентации. Основное противоречие этого периода заключается в необходимости выбора профессии и недостаточно полном представлении о профессии учителя. Кроме того, возникает противоречие между желанием стать учителем и неуверенностью в правильности сделанного выбора. Снять это противоречие позволяет, например, участие будущего абитуриента, совместно с педагогами, в организации и проведении познавательных, воспитательных и развлекательных мероприятий;

Второй этап – обучение в вузе, колледже, освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально значимых и профессионально важных качеств личности, профессиональной направленности. Движущей силой развития личности на этом этапе является противоречие между целевой установкой на творческую

педагогическую деятельность и реальным учебно-воспитательным процессом вуза, в котором будущий учитель по-прежнему остается объектом обучения. Основным противоречием внутриличностного (внутрисубъектного) характера является противоречие между мотивационной установкой на научно-познавательную деятельность и недостаточным уровнем развития свойств личности, обусловливающее успешность и продуктивность учения. Оно разрешается в ведущей деятельности (профессионально-познавательной);

Третий этап – вхождение (адаптация) и освоение профессии учителя, профессиональное самоопределение, приобретение опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения педагогической деятельности. Основным противоречием этого этапа профессионального, субъектного становления учителя является противоречие между творческим характером педагогической деятельности и сформированными в вузе, в основном, репродуктивными способами ее осуществления. Это противоречие снимается в процессе освоения профессиональной деятельности и развития профессионально важных качеств личности. На этом этапе формируется профессиональный опыт, собственная позиция учителя;

Четвертый этап – достижение профессионального мастерства – качественное, творческое выполнение профессионально-педагогической деятельности, стремление к осмыслению своего опыта работы. Профессиональная деятельность становится ведущей. Исходным противоречием этого этапа Э.Ф. Зеер считает противоречие между творческим, новаторским выполнением личностью профессиональной деятельности и традиционно сложившимися способами осуществления педагогической деятельности. Основным внутрисубъектным противоречием является противоречие между высоким уровнем профессионального развития личности и потребностью во всестороннем развитии.

Развитие субъектности учителя должно стать основополагающей целью образовательного процесса в учреждении СПКРО. Объективно возрастающая роль образовательного процесса в развитии личности, ее способности управлять собой, самостоятельно усваивать постоянно обновляющуюся информацию побуждает пересмотреть представления о методах обучения педагогов. Приоритетными в сфере последипломного образования учителей должны быть такие формы и средства, которые бы способствовали тому, чтобы каждый педагог овладел методами самостоятельного поиска знаний в различных областях науки и культуры, теории и практики; непосредственно принимал участие в планировании и деятельностном освоении содержания образовательного процесса, ощущая себя субъектом своей познавательной деятельности. Особое значение приобретают формы и способы обучения, сбли-

жающие процесс познания с реальным поведением человека, где он сам принимает решения и эмоционально переживает результат. Образовательный процесс системы повышения квалификации, как всякий процесс, представляет систему, которая носит поликультурный и многоуровневый характер. В педагогической литературе по проблемам постдипломного образования принято выделять несколько компонентов этой системы. К ним относят: целевой, содержательный, деятельностно-организационный и аналитико-результативный. Подобная структура характерна как для образовательного процесса средней школы, образовательного процесса вуза, так и для системы повышения квалификации, поскольку за основу структурирования взят деятельностный подход. Опыт практической работы показал, что в настоящее время в системе повышения квалификации преимущественно используются традиционные подходы к организации и осуществлению образовательного процесса. Вместе с тем, система повышения квалификации имеет структурно-содержательные особенности и еще не реализованный в полной мере собственный потенциал развития личности учителя как субъекта педагогической деятельности. Поэтому в образовательном процессе учреждения последипломного образования, в первую очередь, должны быть созданы условия, которые обеспечили бы возможность его участникам активно включиться в решение образовательных задач, а сами эти задачи принимались бы ими как лично для них значимые. В своей деятельности взрослый человек является активным и самостоятельным субъектом, что характеризуется способностью активно и самостоятельно ставить цели, выбирать способы их достижения, строить планы и программы, осуществлять самоконтроль, словом произвольно направлять и регулировать ее. Сохранить и развить свою субъектность взрослый человек намерен и в образовательном процессе системы повышения квалификации. Теоретическое изучение проблемы, собственные наблюдения позволили выявить некоторые особенности образовательного процесса в системе повышения квалификации, к которым мы относим:

- дискретный характер образовательного процесса;
- сжатые сроки протекания;
- неоднородный возрастной состав обучающихся;
- разный уровень развития продуктивности педагогической деятельности (от репродуктивного до творческого) у слушателей курсов;
- разный уровень сущностных знаний и умений у курсантов;
- неоднородность познавательных запросов у слушателей курсов;
- наличие разных мотивов обучения у слушателей (от прохождения аттестации на очередную категорию, до повышения уровня продуктивности профессионально-педагогической деятельности по развитию субъектности личности учащегося);

- разный положительный (отрицательный) опыт предыдущего обучения;

- наличие стереотипов познавательной деятельности;

- внутреннее психологическое неприятие частью слушателей предлагаемых новаций в образовательном процессе;

- отсутствие у части слушателей осознанной необходимости развивать в себе новые профессионально-личностные качества;

- «субъект-объектный» характер отношений в системе «обучающий - обучающийся.»

Указанные особенности предполагают создание педагогических условий, которые бы способствовали развитию субъектности каждого участника образовательного процесса учреждения системы повышения квалификации. При разработке педагогических условий становления субъектности учителя мы исходили из требований высшей школы к формированию субъектности будущего учителя. Опираясь на исследования ученых (Р.М. Асадуллин, А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков) мы предлагаем комплекс педагогических условий, которые оптимизируют развитие субъектности учителя в образовательном процессе системы повышения квалификации. К таким, специально организуемым педагогическим условиям, мы относим: блочное структурирование и системное предъявление содержания образовательного процесса; деятельностное его освоение; рефлексирование результатов учебно-познавательной деятельности слушателями курсов; субъект-субъектный характер отношений в системе «обучающий - обучающийся».

Блочное структурирование содержания образовательного процесса позволяет осуществлять диагностику знаний и умений курсантов при «входе» в блок , а так же на «выходе» из блока , что дает возможность выявить изменения, произошедшие в указанных параметрах. Эти изменения выражаются в «приращении», развитии профессионально значимых личностных качествах учителя. Системность в предъявлении содержания образовательного процесса способствует выявлению внутренних логических причинно-следственных связей событий и явлений, которые изучаются в ходе курсовой подготовки.

Деятельностное освоение содержания образовательного процесса мы рассматриваем как основное условие, обеспечивающее развитие субъектности учителя: решение педагогических ситуационных задач, участие в деловых, имитационных, ролевых играх, участие в «круглых» столах, самостоятельная работа, выполнение творческих заданий и т.д. развивают профессиональные умения учителя, обогащают его опытом педагогического вазаимодействия, совершенствуют умение относиться к «другому» как к субъекту деятельности, учитывать его позицию. Оценивание Я-реального, Я-актуального и Я-идеального за-

ставляет учителя взглянуть на себя как на личность, профессионала, выявить резервы саморазвития, самосовершенствования, тем самым педагогическая рефлексия является условием выхода учителя на новый уровень личностно- профессионального развития.

Важным условием развития субъектности учителя в образовательном процессе учреждения системы повышения квалификации мы считаем отношения сотрудничества, сотворчества, которые должны устанавливаться между обучающими и обучающимися, обогащая новым опытом общения, развивая коммуникативные способности, позволяя воспринимать коллег как субъектов совместной деятельности. Наличие таких условий будет способствовать «снятию» особой роли преподавания, определяющего процесс обучения, а слушателю курсов будет предоставлена возможность перейти в режим саморазвития.

В новой ситуации функции преподавателя в СПК должны видоизмениться: возникает потребность в тьюторах, инструкторах, модераторах, содержанием деятельности которых становится не столько передача знаний, сколько приобщение педагогов-курсантов к путям и методам, которые позволяют им использовать собственные резервы для решения профессиональных проблем, а образовательный процесс, в котором будут созданы названные условия, обеспечит развитие субъектности учителя. Проведенные экспериментальные исследования подтвердили эффективность применения комплекса предложенных нами педагогических условий.

Литература

1. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: Дисс.д-ра пед.наук.- М.,1998. – 411 с.

2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. – М.: Наука, 1973, с. 104.

3. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001, с.369.

4. Братусь Б.С. Аномалия личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.

5. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения. – В кн. Психология индивидуального и группового субъекта /Под ред. А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой. – М.:ПЕРСЭ, 2002, с.40

6. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1988. – 120 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Малоземов Алексей Алексеевич, аспирант, Институт психологии Российской академии наук, г.Москва, Россия, amalozemov_83@mail.ru

Одной из актуальнейших проблем современности, без всякого сомнения, можно считать проблему глобализации. Она - сравнительно новый феномен в истории человеческой цивилизации. По оценкам ряда ученых ему всего 20-30 лет. Между тем изменения, которые вызваны им, становятся все более и более заметными. Глобализация, функционируя на мировом уровне, уже привела к весьма существенным трансформациям в различных сферах общественной жизни: экономике, политике, культуре, религии, образовании и т.п. Глобализм — идеологическая основа глобализационных процессов — стал одним из наиболее популярных, в особенности на Западе. Глобализация, соответственно, в огромной степени предваряет переход мирового сообщества от стадии, характеризуемой как индустриальная, к стадии, характеризуемой, как информационная (без становления и развития единого мирового информационного пространства глобализация была бы невозможна). Безусловно, что процесс перехода человечества из одной фазы своего развития к другой сопровождается серьезными изменениями как в окружающей человека среде, так и внутри него: наблюдается то, что ученые склонны называть кризисом идентичностей, в первую очередь духовных и этнических, а также и то, что можно называть ценностным кризисом, когда ценности, составляющие суть новой идеологии мирового развития, пытаются вытеснить прежние ценностные ориентации из сознания людей, рождая очень и очень противоречивую картину, то есть психология людей претерпевает существенные трансформации. То же справедливо и относительно поведенческих проявлений людей - они столь же стремительно изменяются, вместе с тем вызывая к жизни немалое число противоречий.

Логичным представляется начать рассмотрение этого безусловно сложного и не менее противоречивого феномена современного бытия человечества с приведения дефиниции заявленного понятия.

Следует отметить, что на сегодняшний день не существует однозначного его определения. Зачастую глобализация трактуется многими исследователями весьма узко и потому, наверное, достаточно однобоко. Но в самом общем виде ***глобализация*** *– это процесс становления единого взаимосвязанного пространства на планете, который характеризуется резким усилением интеграционных интенций фактически*

во всех сферах общественной жизни: экономике, политике, экологии, культуре, праве и т. д. Соответственно, под термином «глобализационные трансформации» мы будем понимать все те изменения, которые вызываются глобализацией.

Касательно же сферы образования в целом и профессионального в частности, глобализацию следует определить как ступень эволюции образования, характерную для формирующегося информационного общества, приводящую национальные образовательные системы к единым структурным характеристикам на базе стандартизации требований к уровню и качеству подготовки специалиста высшей квалификации (Рыкова, Семеняк, 2006) (*Примечание*: далее в тексте мы будем рассматривать и иметь в виду в первую очередь *высшее профессиональное образование*).

Перечислим ниже ***глобализационные трансформации***, имеющие место в сфере профессионального образования.

Интернационализация образования. Проявляется прежде в форме возрастающих потоков студентов в зарубежные вузы, а также взаимных обменов преподавателями и исследователями; использования зарубежных программ, учебников, литературы и телекоммуникационных источников информации; применения международных процедур аккредитации, разнообразных видов межвузовского сотрудничества.

Рост конкуренции на мировом рынке образовательных услуг, который приводит к появлению транснационального сектора «большого бизнеса» в образовании. Его формы – оффшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и виртуальное «on-line» образование. В данном секторе наблюдается интенсивный и широкий охват студентов за пределами страны-провайдера образования как в развивающихся, так и в высокоразвитых государствах. Лидерами этого направления образовательного бизнеса сегодня являются США, Великобритания и Австралия. Конкуренция обостряется также в результате появления все большего количества частных вузов. Высшее образование все в большей мере подвержено влиянию новых императивов в экономическом развитии, задаваемых глобализацией.

Изменение функции государства в области образования. Многие страны осуществляют политику дерегулирования, передавая самим учреждениям высшего образования больше прав и полномочий. Это приводит к проявлению более акцентированного рыночного подхода в образовании в целом. Рост конкуренции и относительное сокращение бюджетного финансирования являются сильными мотивами для ВУЗов к проявлению активности за пределами национальных границ. Возрастающая роль информационных технологий способствует усилению этого процесса. Уже сейчас наблюдаются случаи определенного отры-

ва учреждений высшего образования от национального государства и превращение их в транснациональные. В будущем масштабы такого явления будут нарастать.

Изменение возрастной структуры студентов в сторону дальнейшего повзросления в условиях перехода к информационному обществу, открывающему просторы для реализации концепции пожизненного обучения. Данная концепция получила всемерную поддержку международных организаций и большинства национальных европейских правительств. В этой связи стал приемлемым переход к более гибким вариантам индивидуальных студенческих программ обучения. Они могут складываться на основе зачета (накопления) предшествующих периодов образования, полученных в различных ВУЗах и даже по различным учебным программам. Это способствует снятию как междисциплинарных, так и национальных граней в высшем образовании. В результате перед студентом открывается перспектива самому принимать решение о том, что, в каких объемах и с какой практической целью изучать в том или ином ВУЗе/стране и самостоятельно строить свою учебную карьеру.

Развитие инновационных методов осуществления образовательного процесса. Внедрение новых педагогических подходов, подкрепленных альтернативными механизмами передачи знаний, уже производит революцию в процессе преподавания и усвоения знаний в ВУЗах. Одновременное использование мультимедийных средств, компьютеров и Интернета позволяет сделать процесс обучения более активным и интерактивным.

Диверсификация систем высшего образования в Европе и во всем мире. Наряду с традиционными университетами появилось множество учреждений нового типа – открытых университетов, технических институтов, предлагающих короткие программы, колледжей, политехникумов, центров дистанционного обучения, что создало новые возможности для удовлетворения общественного спроса. К новым формам учреждений, предлагающим программы высшего образования относятся:

Ярче всего вышеперечисленные трансформации отражены в специфике так называемого Болонского процесса. Данное явление названо в честь итальянского города Болонья, где в июне 1999 году министрами образования 29 стран Европы была подписана Болонская декларация, содержавшая в себе основополагающие принципы и концепты построения единого образовательного пространства на европейском континенте, а в ближайшем будущем – и во всем мире. Согласно этому документу, в Европе за 10 последующих с момента его подписания лет должна быть построена единая структура высшего образования.

Болонское соглашение принципиально отличается от других международных соглашений об унификации образовательных систем и признании дипломов и аттестатов. Например, от Лиссабонской конвенции и Конвенции ЮНЕСКО, которые были рамочными, то есть не работали на практике и являлись просто декларациями о намерениях, в то время как Болонская конвенция устанавливает четкие требования к государствам, ее подписавшим, и конкретные сроки их исполнения. Завершить мероприятия, связанные с адаптацией национальных систем образования к целям Болонского процесса, планируется к 2010г. В настоящее время в Болонском процессе участвуют около 40 стран. Это практически все западноевропейские государства (включая Латвию, Литву и Эстонию), а также Турция и Кипр. Одновременно с Россией на конференции в Берлине 19 сентября 2003 года в Болонский клуб вступили Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Сербия и Черногория, Македония, Ватикан.

Несомненно то, что интенции подобного характера вызревали в сознании правящих кругов различных европейских стран в течение, как минимум, 80-х - 90-х гг. XX века и Болонская декларация всего лишь одно из звеньев в цепи означенных событий, но это, как представляется, самое важное звено, ибо данная декларация является одним из наиболее значимых документов в сфере интеграции образования для Объединенной Европы, а также вовлечения в этот процесс европейских стран, находящихся на периферии этого союза.

Цель Болонского процесса, так, как она продекларирована в Болонском документе – приблизить эффективность европейского образования к уровню образования США, повысить конкурентоспособность европейского образования на мировом рынке образовательных услуг, чрезвычайно бурно развивающемся и высокодоходном. Многовековая европейская университетская традиция последние десятилетия проигрывает молодому американскому образовательному продукту, который продвигается на рынке за счет очень агрессивной маркетинговой политики. В результате сейчас США на первом месте по числу иностранных студентов. Больших успехов на этом поприще добилась и Австралия.

В Болонской декларации подчеркивается, что «жизнеспособность и эффективность любой цивилизации определяется притягательностью ее культурных достижений, которые оказывают влияние на другие страны». Подписавшие этот документ представители государств ЕС хотят быть уверенными в том, что «европейские системы высшего образования приобретают в мире такую же привлекательность, какими обладают европейские культурные и научные традиции» (Дудина, Сентюрина, 2004, с. 3).

В рамках ее были предложены конкретные шаги, задачи преобразований, сформулированные для стран-участниц Болонского процесса на ближайшие годы:

1. Принятие более удобной в плане сравнимости системы четких и сопоставимых степеней (в частности, за счет введения приложений к дипломам), с тем чтобы содействовать не только потенциальному трудоустройству европейских граждан, но и международной конкурентоспособности европейского высшего образования.

2. Принятие и повсеместный переход на двухуровневую систему подготовки: бакалавр и магистр. Первый уровень признается на европейском рынке труда, а также в системе высшего образования в качестве соответствующего уровня квалификации. При этом предполагается, что доступ ко второму циклу потребует успешного завершения первого (продолжительностью не менее трех лет). Второй цикл завершается получением магистерской степени.

3. Введение системы кредитных учебных (зачетных) единиц (по типу европейской системы кредитных трансферов – ECTS), рассматриваемых в качестве средства поддержки мобильности студентов в Европе. Студенты должны иметь возможность приобретать такие кредиты в том числе и вне высших учебных заведений (включая непрерывное образование) при условии признания соответствующими университетами организаций, которые их выдают.

4. Устранение препятствий на пути эффективной мобильности, доступ ко всем образовательным услугам; преподаватели, научные работники и административный персонал могут участвовать в общеевропейских исследованиях и обучении без ущерба для своих прав.

5. Введение «европейского пространства высшего образования», в том числе относительно содержания курса обучения; европейское сотрудничество должно получить развитие в таких направлениях, как разработка критериев и методологии оценки качества преподавания, создание программ и кооперация учебных заведений, разработка схем мобильности и интегрированных программ обучения и научных исследований (Федотова, 2003, с. 6 – 7), (Майбуров, 2005; Сенашенко, Ткач, 2003).

Выполнение перечисленных задач позволит до окончания текущего десятилетия осуществить первоначальную фазу формирования Европейского пространства высшего образования и обеспечить расширение экспорта образовательных услуг европейских вузов, провозглашенных основными целями Болонского процесса. Долгосрочная же цель программы действий, начало которой положил названный документ, - «создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования». Ос-

новные позиции, которые должны быть реализованы до 2010 года, включают:

– введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, в том числе и при помощи внедрения вышеописанного инструмента «Приложение к диплому»;

– введение двухуровневой системы подготовки во всех странах, первая ступень бакалавра не менее трех лет, и вторая ступень магистра и/или докторской степени;

– создание системы кредитов аналогичной Европейской системе перезачета кредитов как средства повышения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала университетов;

– принятие общего рамочного подхода к квалификациям уровня бакалавров и магистров, обеспечение «сопоставимости» дипломов, отдельных курсов, кредитов. Создание целостной системы обеспечения качества образования (на базе European Network of Quality Assurance in Higher Education) и организация информационного обеспечения и обмена;

– повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей;

– развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий;

– усиление «Европейского измерения» в высшем образовании (Дудина, Сентюрина, 2004, с. 4).

Основные принципы Болонского процесса – *прозрачность* европейских систем высшего образования и *сопоставимость* дипломов и степеней – конкретизируются во введении двухциклового высшего образования (бакалавриат + магистратура), далее – докторантура и разработке общего подхода к контролю качества образования.

Инструментами Болонского процесса, обеспечивающими научно-академическую мобильность, являются единая форма приложения к диплому (с 2005 года) и общеевропейская система перевода зачетных единиц (ECTS) (Дудина, Сентюрина, 2004, с.4).

Идеология процесса, с нашей точки зрения, содержит 2 концептуальных представления:

1) Представление о едином европейском рынке труда, для которого, естественно, необходима оценка квалификации по единой сетке.

2) Представление о существовании некоего идеального человека, предполагающее, что он всю свою жизнь способен учиться и тем самым изменять свою профессиональную биографию. Идея life long

learning – это идея образования, соразмерная всей протяженности жизни (Дудина, Сентюрина, 2004, с. 5).

Подытоживая вышесказанное можно заключить, что рассмотренные изменения, вызванные глобализацией, накладывают весомый отпечаток на психологию людей, общества, различных его групп – глобализация никого не оставляет в стороне. Наиболее важными социально-психологическими последствиями глобализационных процессов можно считать:

• ***Трансформацию стереотипов***. Несмотря на свой достаточно устойчивый характер, стереотип может претерпевать серьезные изменения в периоды так называемых судьбоносных трансформаций в обществе. При всем том следует учитывать и то, что новое видение мира, новый его образ не отменяет старый, не исключает его, а часто, вплетается в ткань прежнего, порождает сложные, витиеватые образования противоречивого характера. Это справедливо и относительно различных социальных стереотипов.

• ***Изменение ценностей и ценностных ориентаций***. «… в познании социального мира ценности играют весьма важную роль. Предполагается, что в достаточно стабильной ситуации иерархия ценностей определена более или менее однозначно и, следовательно, мир познается через заданные ею сечения. Однако если ломка ценностей радикальна, то это, прежде всего, обозначает как новый набор востребованных обществом ценностей, так и их иерархию» (Андреева, 2000, с. 263 – 264). В ситуации же радикальных социальных трансформаций «утрата ориентиров относительно иерархии ценностей оплачивается дорогой ценой, она порождает порою нравственный беспредел» (Андреева, 2000, с. 264).

• ***Кризис идентичностей (этнокультурных, социальных, политических)***. «Кризис идентичности можно определить как особую ситуацию сознания, когда большинство социальных категорий, посредством которых человек определяет себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и свою ценность» (Андреева, 2000, с. 266).

• ***Трансформация образа мира***. «В эпоху нестабильности происходят значительные модификации в построении образа мира в целом. Этот образ складывается из совокупности воспринимаемых образов отдельных элементов, но не только из них. Существенную роль играет и формирование некоторой общей общественной атмосферы» (Андреева, 2000, с. 257). И поэтому, когда последняя изменяясь, вызывает изменение образа общества, то в подобных условиях нестабильного развития сие часто воспринимается как утрата социального идеала, что, несомненно, влечет за собой у отдельной личности и различных социальных групп либо ощущение бессмысленности бытия, что внешне нередко выражается в виде апатии и порой полного безразличия ко

всему происходящему вокруг, либо в виде активной агрессивной позиции по отношению к изменениям, новым веяниям в жизни общества. Наблюдаются удивительные вариации и градации образов мира, имеющих место в сознании людей, которые, тем не менее, можно скомпоновать в несколько типов или групп.

Подобное наблюдается и в сфере профессионального образования России.

Происходят ***изменения*** многих ***стереотипов***, функционирующих в сознании субъектов образования – студентов, преподавателей и др. К примеру, существенно изменился *стереотип* в соответствии с которым считалось, что лучшее и притом качественное высшее образование можно получить лишь в ВУЗе, славящемся своей долгой историей, своими глубокими научными традициями и школами, своими учебными программами и курсами, разработанными в соответствии с собственными, подчас уникальными, «штучными» наработками. Сегодня, в эпоху стремительного формирования информационного общества, когда расстояния уже столь сильно, сколь ранее, не разделяют людей, когда количество высших учебных заведений неуклонно и последовательно возрастает и так же растет их общая доступность для различных групп обучающихся, камерность и элитарность, которыми славились и во многом продолжают славиться так называемые классические ВУЗы, уже, как прежде, не является определяющим фактором выбора конкретного учебного заведения. Ведь одной из важнейших особенностей классического ВУЗа была его ориентированность на преподавание и утверждение основ фундаментальной науки, а в свете вполне понятных событий и процессов, основная направленность модернизаций, перманентно реализующихся в сфере образования в целом и профессионального в частности, в конечном итоге сводится к все большей его специализации, то есть фактически – к сужению дисциплинарной составляющей учебного процесса в рамках подготовки специалиста определенного профиля и квалификации и, соответственно, сужению его профессионального кругозора. В настоящее время, в особенности в России, означенным фактором не редко пренебрегают и приносят в жертву соображениям прагматическим – останавливаем свой выбор на том ВУЗе, где способны выучить конкретной профессии, дать конкретные знания, в полной мере готовые для употребления в реальной профессиональной деятельности и желательно без дополнительных и обременительных переучивания или доучивания.

Другим не менее ярким примером может служить стереотип, что хорошее, качественное образование – роскошь, доступная лишь небольшому числу лиц из привилегированных сословий. Наблюдаемые в настоящее время тенденции свидетельствуют как раз об обратном. Высшее образование становится доступным, скорее даже общедоступ-

ным, что нередко отражается на его качестве, ибо в таком случае оно фактически переходит в разряд массового, то есть в ближайшем будущем высшее образование по уровню доступности может сравняться с общим, а возможно, что ни в коем случае не следует отрицать, и стать обязательным. Правда вообразить то, каким здесь будет общество, сплошь «высокообразованное», пока нет возможности.

Третий пример - стереотип, что качественное образование, да к тому же соответствующее духу и запросам времени, можно получить лишь в Европе или США. Поэтому сегодня, когда вот уже целых 16 лет открыты границы и нет «железного занавеса» молодые люди со всего пространства бывшего СССР в самых прекрасных своих снах мечтают оказаться на учебе за границей, желательно, конечно, где-нибудь в Оксфорде или Гарварде, но фактически где угодно, лишь бы за границей. И на то есть свои веские причины. Еще с советских времен, как мы помним, все ввозимое к нам из-за рубежа, пусть даже и из недалекого – польско-чехословацкого, воспринималось как дар свыше, как возможность прикоснуться, хотя бы чуть-чуть, к закрытому для нас тогдашних капиталистическому миру, казавшемуся, да, собственно и сейчас кажущемуся, лучшим, практически по всем параметрам. Аналогично обстояло дело и с образованием, когда по наивности своей, а может и еще почему-то, многие из нас полагали, что за границей оно столь качественно и лучше, сколь их обувь, одежда и косметика лучше нашей. Сегодня, когда нашему обществу и образованию навязываются принципы и ценности «цивилизованного и просвещенного Запада», многие начинают понимать, что по целому ряду характеристик отечественное образование ушло далеко вперед заморского и жертвовать своей, в общем-то уникальной системой подготовки специалистов в ВУЗе в угоду соответствия чужим стандартам – это в полном смысле слова преступление перед обществом в целом и каждым его членом в частности.

Наблюдаются трансформации целого ряда ценностных оснований отечественного профессионального образования. Например, российскому образованию на протяжении долгих десятилетий были свойственны следующие аксии.

Нестяжательность, выражавшаяся в законно закрепленной установке на бесплатное получение образования и возможность каждого получившего общее среднее образование участвовать в конкурсном отборе за право стать студентом того или иного ВУЗа. В настоящее же время узаконенной является практика оплаты обучения, притом весьма немалой во многих случаях, что обусловливает банальную недоступность образования людям с низким доходом. Кроме того, последствия Болонского процесса в данном ракурсе очевидны – бешеными темпами формируется и достаточно агрессивно развивается так называемый

рынок образовательных услуг – один из столпов глобализированного образования, который подразумевает внедрение в сознание субъектов образовательного процесса понимания образования как процесса экономического, а его продукта – образованного специалиста – как товара, могущего быть проданным по определенной цене на бирже/ биржах нового информационного общества/ обществ.

Фундаментальность. Российское (советское) образование всегда отличала подобная специфика. Большое внимание в этом случае отводилось преподаванию основ широчайшего круга научных дисциплин, не связанных непосредственно с отраслевой ориентацией конкретного ВУЗа или какого-либо его факультета. Данная постановка дела давала студенту, а в будущем и специалисту, ряд преимуществ в сравнении со студентами многих западных высших школ, в особенности североамериканских, где наличествовала и наличествует выраженная узкая специализация подготовки будущего специалиста. Кстати, указанная направленность навязывается сегодня и нашему образованию под вполне благопристойным видом практикоориентированной системы обучения, релевантной современному этапу развития человечества, где необходимы-де профессионалы узкой квалификации.

Культурдетерминированность. Под представленным понятием мы понимаем в первую очередь ценность культурной личности в полном смысле этого слова, то есть такую личность, которая является всесторонне развитой, способной быть неотъемлемой и органичной частью культурно-духовного пространства государства и мира. Учитывая вышеприведенные факты не стоит обольщаться на счет того, что формируемой глобальной образовательной системе окажутся нужны высокообразованные в культурном и духовном плане специалисты, а не просто добросовестные и грамотные «вещи», «автоматы», могущие в сжатые сроки продуктивно решать те или иные вопросы, умножая и без того Крезово богатство крупных транснациональных корпораций.

Также для переходных этапов в общественном развитии характерно и то, что в различных науках именуется ***кризисом идентичности***. Поскольку глобализация затрагивает практически все сферы общественного бытия, то указанный феномен наблюдается и в области профессионального образования, в частности отечественного и является во многом вбирающим в себя вышерассмотренные, то есть стереотипы и ценностные основания.

Сегодня в ситуации, когда прежние ценности и стереотипы переживают, мягко говоря, не лучшие времена, а новые, пока что прижиться в полной мере не сумели, субъектам образовательного процесса достаточно сложно, с одной стороны, «влиться» в новую реальность, так как она еще туманна и в некотором роде неопределенна, с другой стороны, привычные представления и позиции весьма и весьма сильны и

крепки, не позволяя быстро и безболезненно избавиться от себя. Поэтому многие находятся словно «меж двух берегов», не в состоянии окончательно определиться. Это и понятно, ведь все новое не может прижиться мгновенно, для этого нужно время и в некоторых случаях немалое, старое же – понятное, простое и очень близкое. Во-вторых, новые ценности и цели отнюдь не всегда в сущности есть такие, какими декларируются и на практике нередко приводят к печальным последствиям. По причине сего новая глобальная образовательная идентичность, несмотря на ее активное продвижение и раскручивание в средствах массовой информации и на самом высоком (государственном) уровне, не является определяющей идентичностью, признаваемой и поддерживаемой большинством.

Образ мира трансформируется не в меньшей степени, ибо изменяется, - причем весьма и весьма динамично, а порой и кардинально, - сам мир. Сегодня он вступает в совершенно новую фазу своего развития – информационную, характеризующуюся основоположением главной его ценности и богатства – информации. Таким образом, теоретически, важнейшие точки роста будут локализованы в огромном образовательном континиуме, включающем в себя как собственно систему образования (профессионального), так и целый ряд сфер, его обслуживающих, а посему перед любым сообществом в частности и человечеством в целом встает серьезная проблема управления и направления в цивилизованное и гуманистически ориентированное русло тех процессов, которые будут происходить и уже происходят в связи с глобализацией означенной системы.

Следует отметить, что на данный момент нельзя говорить о формировании в сознании людей понятного и четкого для них же самих образа бурно изменяющейся реальности. Если оценивать все это с рациональных позиций, то, безусловно, в подобной ситуации просто фактически невозможно сотворение более-менее ясного и конкретного ее образа. С другой стороны, групповое (этническое, политическое, религиозное, этнокультурное) сознание отличается, как известно, немалой долей ригидности, не позволяющей ему быстро перестроиться в ответ на столь масштабные и кардинальные трансформации. Здесь наблюдается интересная картина: у одних сознание консервируется в прежнем состоянии, сохраняя привычные представления о мире, образ его; у других оно резко уходит «в отрыв» и отказывает «старому» в авторитете и поддержке; у третьих оно и вовсе противоречивое – какие-то элементы «выпали» или были заменены на новые, а какие-то остались нетронутыми изменениями, у четвертых же оно пытается опереться на некую трезвую и объективную реалистически прагматическую основу касательно оценки и отношения к феномену глобализации образования. Понятно, что первые будут крайне негативно настроены по отно-

шению к внедрению тех или иных новаций в сфере образования, вторые – наоборот, станут их всячески поддерживать и продвигать, третьи – колебающиеся между одной точкой зрения и другой – не в состоянии четко заявить свою позицию, а потому перманентно меняющие одну позицию на иную, противоположную, четвертые - высказывающиеся положительно по некоторым позициям, но вместе в тем достаточно объективно выделяющие и отрицательные моменты Болонских преобразований.

В настоящем в России мы видим то же самое. Некоторые весьма авторитетные и уважаемые люди очень отрицательно относятся к планам реформирования системы отечественного (профессионального) образования под кальку требований Болонского процесса, вполне справедливо и объективно указывая на ряд существенных негативных последствий для оного, к примеру, тех, которые уже были освещены нами выше. Иные же, напротив, усматривают в болонских принципах и идеологии лишь позитивные стороны, полагая, что наступает совершенно новый этап в развитии образовательной системы на всей планете, когда она строится по единым и прозрачным для всех участников меркам. Третьи же в силу указанных выше обстоятельств то хвалят Болонские соглашения, то, напротив, критикуют их, в основном, весьма эмоционально, без привлечения объективной фактологии. Четвертые же подходят к их оценке с позиций рационально-объективных, то есть, фактически, максимально дистанцируясь от аттрактивных проявлений, основываясь, преимущественно на систематизации разнообразнейших фактов, относящихся к Болонскому процессы, которые, само собой разумеется, не могут быть однополярными и однозначными – на этом и строится видение последствий его у ученых и исследователей, придерживающихся данной точки зрения.

Но какими бы ни были оценки Болонского процесса, он – реальность, с которой, по мнению ряда специалистов, нужно смириться. Посему актуальной на сегодняшний день проблемой отечественного профессионального образования является та, что центрируется вокруг необходимости адаптации его системы и всех ее элементов к новым феноменам стремительно глобализирующегося мира.

Литература

Андреева Г. М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.

Дудина И. А., Сентюрина М. А. Болонский процесс: информация к размышлению. – Волгоград, 2004.–71 с.- http://dudina.volsu.ru/content/inform.pdf

Майбуров И. Глобализация сферы высшего образования// Мировая экономика и международные отношения. – 2005. - №3. – С. 10 – 17.

Рыкова И.Н., Семеняк О.В. Организационно-экономическая характеристика рынка международных образовательных услуг в условиях глобализации// Финансы. – 2006. - №11 (143). – ноябрь. – http://www.financepress.ru/mag06/df0611.php

Сенашенко В., Ткач Г. Болонский процесс и качество образования// Alma mater: Вестник высшей школы. – 2003. - №8. – С. 8 – 14.

Федотова Н.Н. Глобализация и образование// Философские науки. – 2003. - №4. – С. 5 – 24.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРИЗНАКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ АНЕКДОТАХ

Микляева Анастасия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, a-miklyaeva@yandex.ru

Румянцева Полина Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, polrum@newmail.ru

Проблемы всестороннего изучения профессиональной идентичности относятся к числу актуальных вопросов, стоящих перед психологической наукой. Профессиональная идентичность как компонент индивидуального самосознания рассматривается как результат процесса профессиональной самоидентификации, то есть самоотождествления с другими представителями профессиональной среды (реальной или идеальной) на основе устоявшихся эмоциональных связей, обеспечивающих стабилизацию профессиональной деятельности и профессионального развития [3]. Профессиональная самоидентификация представляет собой механизм «врастания» в профессию, результатом которого является формирование профессиональной идентичности – одной из составляющих Я-образа взрослого человека.

Установление своей идентичности в профессиональной деятельности, согласно концепции Э. Эриксона, – важнейшая задача, встающая перед человеком в период юности и ранней взрослости. Формирование идентичности – непрекращающийся процесс, целью которого на

этом возрастном этапе является достижение генеративности – осознания определенной жизненной продуктивности [7]. Активная профессиональная деятельность представляет собой для молодого человека один из наиболее доступных путей к самореализации, которой, однако, может препятствовать множество объективных и субъективных факторов.

Профессиональную идентичность можно рассматривать как компонент социальной идентичности личности. Понятие социальной идентичности описывает то, как другие люди определяют человека на основе широких социальных категорий или признаков, таких как возраст, профессия или этническая принадлежность [8]. Это те компоненты «Я» человека, которые переживаются им на уровне осознания принадлежности к какой-либо группе [9].

Социальная идентификация во всем многообразии ее аспектов разворачивается на фоне становления личностной идентичности человека. Соотношение этих процессов – вопрос, который открыт в социальной психологии по сей день, что пока затрудняет теоретический анализ уровней построения социальной идентичности. Поэтому в нашем исследовании мы исходили из существующего на уровне здравого смысла представления о том, что носителем всех компонентов социальной идентичности является человек в единстве его признаков и свойств как социального, так психологического и биологического происхождения. Соответственно, в процессе социальной идентификации, в том числе и в ее профессиональном аспекте, ища свое место в сложной системе социальных отношений, человек ориентируется на весь спектр признаков, позволяющих определить свое членство в разнообразных социальных группах. Следовательно, в рамках традиционного подхода можно выделить различные уровни идентификации: телесный, психологический, социально-психологический и социальный. Однако необходимо отметить, что ведущими идентификационными признаками в формировании социальной идентичности в силу самой природы данного феномена, по всей вероятности, выступают социально детерминированные категории, в частности, обусловленные содержанием существующих социальных ролей.

Тем не менее, вполне вероятно, что в процессе социальной идентификации для человека могут быть актуальными не только социально обусловленные характеристики, но и другие идентификационные признаки, в частности, психологического и даже телесного свойства. Для того, чтобы проанализировать социально-идентификационные признаки вообще и профессионально-идентификационные признаки в частности, такими, какими они отражены в общественном сознании (а значит те, которые в реальности являются сооснованием для формирования социальной идентичности), мы обратились к исследованию анекдотов.

Анекдот в качестве объекта исследования был выбран неслучайно, поскольку он традиционно считается зеркалом социальной реальности. Анекдот (от греческого anekdotos - неизданный) — это краткий устный шуточный рассказ, обычно злободневного содержания, с остроумной концовкой. В филологии анекдот принято относить к жанру городского фольклора. Современные анекдоты возникли на основе классического литературного анекдота (коротких, обычно нравоучительных рассказов о событии или происшествии из жизни исторического лица), который, появившись впервые в Византии, попал в Россию в 17-18 вв. через европейскую литературную традицию [4]. Затем в общем процессе демократизации культуры старый анекдот популяризировался, претерпев при этом существенное жанровое перерождение: он становится преимущественно устным, стереотипным и лаконичным по форме, но более разнообразным по тематике. В качестве основной содержательной единицы современного анекдота выступает пародирование официальной культуры во всех ее проявлениях [5]. События, отображенные в современном анекдоте, по сути, не является вымышленными, а, напротив, отражают разнообразные реалии социального бытия человека.

В современных исследованиях, посвященных изучению содержания анекдотов, существует как минимум два подхода, имеющих выраженный психологический контекст: исследование техник создания комического [2, 6], или же исследование содержания анекдотов с точки зрения анализа актуальным в современной социальной реальности противоречий [1, 5].

Для нашего исследования наиболее продуктивным является второй подход, для реализации которого согласно изложенным выше представлениям о профессиональной идентичности как компоненте социальной идентичности в качестве основного таксономического принципа была выбрана ролевая типизация персонажей. Целью исследования стало описание профессионально-идентификационных признаков, представленных в общественном сознании и нашедших свое отражение в анекдотах.

В соответствии с целями исследования был проведен контент-анализ 500 анекдотов, представленных в популярных развлекательных периодических изданиях за 2006 г. Контент-анализ проводился в два этапа. На первом этапе были описаны аспекты социальной идентичности вообще и профессиональной идентичности в частности, являющиеся сюжетообразующими в анекдотах, причем основанием для констатации указания на социальную идентичность послужило прямое упоминание той или иной профессиональной или другой социальной роли. На втором этапе были проанализированы признаки, существенные для наиболее актуальных социальных идентификаций. Признаки были классифицированы по различным уровням идентификации: телесному

(соматические особенности), психологическому (индивидуально-психологические особенности), социально-психологическому (особенности межличностных отношений), социальному (участие в социальных отношениях).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что различные аспекты социальной идентичности отражены в 57,0% анекдотов (см. таблицу 1). Исходя из изложенных выше представлений об анекдоте как зеркале социальной реальности, эти данные могут служить подтверждением актуальности проблемы формирования и функционирования различных аспектов социальной идентичности, в том числе и профессиональной.

Таблица 1

Репрезентация в анекдотах различных видов социальной идентичности

Виды социальной идентичности (СИ)	**Гендерная**	**Профессиональная**	**Возрастная**	**Этническая**	**Социально-экономическая**	**Политическая**	**Религиозная**	**СИ не представлена**
Частота встречаемости, %*	20,8 %	19,0%	9,4 %	5,4 %	2,6 %	1,8 %	0,8 %	43,0%

* В некоторых текстах встречалось одновременное упоминание нескольких аспектов СИ

Таким образом, можно отметить, что профессиональная идентичность, наряду с гендерной, довольно широко представлена в современных российских анекдотах, что позволяет предположить, что проблемы профессиональной идентификации занимают довольно важное место в общественном сознании.

Как и другие виды социальной идентичности, профессиональная идентичность представлена через определенный набор социальных ролей, которые исполняют герои анекдотов. Это следующие роли (в скобках указан удельный вес соответствующей позиции): милиционер (0,33) , врач (0,22), военный (0,09), охранник (0,04), моряк (0,03) и учитель (0,03). Как можно отметить, среди профессиональных ролей наиболее ярко выделяются те, представители которых имеют возможность реального воздействия на человека (милиционерам и врачам посвящено более половины «профессиональных» анекдотов).

Данные, приведенные в таблице 2, дают ответ на вопрос о том, какие признаки являются значимыми для различных видов социальной идентификации на уровне общественного сознания. Очевидно, что это признаки, отражающие психологический и социально-

психологический уровни идентификации (43,1 % и 31,0 % соответственно).

Таблица 2

Значимость различных уровней идентификации в процессе формирования социальной идентичности

Уровни идентификации	Аспекты социальной идентичности				всего
	Гендерная	Профессиональная	Возрастная	Этническая	
Телесный	13,3 %	2,4 %	17,5 %	9,1 %	10,6 %
Психологический	38,5 %	34,1 %	22,5%	77,3 %	43,1 %
Социально-психологический	46,5 %	26,9 %	45,9 %	4,5 %	31,0 %
Социальный	0,7 %	36,6 %	15,0 %	9,1 %	15,3 %

Профессиональный аспект социальной идентичности выделяется из общей картины тем, что в нем наиболее ярко представлен социальный уровень идентификации, прежде всего через функциональное и предметное содержание профессиональных ролей (0,21).

На психологическом уровне профессиональная идентичность описывается, прежде всего, через профессиональные стереотипы (все милиционеры и военные глупы, врачи агрессивны и т.д. (0,20):

Почему милиционеры ходят по трое? Один умеет читать, другой писать, а третьему просто приятно находиться в компании образованных людей.

Или специфический с точки зрения использованных терминов анекдот, понятный, вероятно, далеко не всем читателям:

Исследование интеллекта омоновцев с помощью доски Сегена показало, что они сильные.

Кроме того, для профессиональной идентификации значимы профессионально важные качества (0,06), а также типичное «профессиональное мировоззрение» как результат профессиональной деформации личности (0,05):

Мальчик-первоклассник спрашивает у своего папочки-математика:

- Пап, а как пишется цифра 8?

Папочка, не отрываясь от формулы:

- Бесконечность, развернутая на пи пополам.

Социально-психологический уровень профессиональной идентификации отражает преимущественно представления о дополнительных возможностях человека определенной профессии в отношениях с другими людьми (получение дополнительных доходов, внимания противоположного пола (0,12)):

К врачу приходит очаровательная блондинка и говорит:

- Доктор, у меня что-то с памятью случилось. Все, что со мной происходит, через пять минут забываю.

Доктор:

- Да, это серьезно, очень серьезно. Ну, что же, раздевайтесь, ложитесь на кушеточку...

Телесный аспект профессиональной идентификации по вполне очевидным причинам (трудно найти телесные предпосылки профессиональных различий) затрагивает только проблемы профессиональной травматизации (0,02).

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

– Профессиональная идентичность, наряду с гендерной, возрастной и этнической, относится к наиболее актуальным аспектам социальной идентичности в современном российском обществе.

– Среди профессионально-идентификационных признаков самыми значимыми являются психологические и социальные особенности, то есть они чаще других являются основанием для профессиональной идентификации конкретной личности. Значимость социальных признаков – это то, что отличает профессиональную идентичность от других аспектов социальной идентичности.

Литература

1. Иссерс О.С., Кузьмина Н.А. Анекдот и когнитивные операции рефреймирования: лингводидактические аспект // Miscellania. Омск, 2000. с. 143
2. Лук Н.А. Юмор. Остроумие. Творчество. М., 1977
3. Проселова В.М. Диагностика профессионального самосознания психологов-практиков. Автореферат дис. к.пс.н. Казань, 2001
4. Русский литературный анекдот конца XVIII — начала XIX века. М., 1990
5. Химик В.В. Анекдот как уникальное явление русской речевой культуры // Анекдот как феномен культуры. СПб, 2002. С.17-31
6. Щербаков Н.Н. Психология детского анекдота// Бюллетень клуба конфликтологов, 1999, №7
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996
8. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности. // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2000. – С. 589 – 601.
9. Dashefsky A., Shapiro H. Ethnicity and Identity. // Ethnic Identity in Society. / Ed. by A.Dashefsky. Chicago. College Publishing Company, 1976. P. 5 – 11.

ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Остапчук Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, кафедра теоретической и экспериментальной психологии, институт психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, Kaf.TEP@mail.ru

Комарова Марина Витальевна, кафедра теоретической и экспериментальной психологии, институт психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия, Kaf.TEP@mail.ru

Современное образование предполагает своей основной целью духовно развитую образованную личность. Образование, которое является основной составляющей культуры вообще, строится на личностно-ориентированном подходе, обеспечивающим свободу выбора образования с целью удовлетворения образовательных, духовных и культурных потребностей личности.

Вхождение личности в мир жизненных смыслов и культурной деятельности составляет объект педагогической работы. Современные требования к специалистам в области образования невозможно представить без формирования различных компетентностей и особенно психологической. Одной из основных причин необходимости формирования психологической компетентности педагогов является потребность в обновлении знаний и их оценки.

Категория «компетентности» имплицитно имеет три смысла: во-первых, компетентность – это качество личности, включенное в различные жизненные процессы; во-вторых – это принцип единства сознания и деятельности явлений объективной реальности; в-третьих – это ценность культуры.

В качестве компонентов психологической компетентности многие авторы рассматривают интегративные психические процессы, психологические умения, эмоционально - волевые комплексы личности. О таком компоненте как знания умалчивают [16].

Многие авторы определят психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки учителя, которая включает:

– совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя, умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных процессов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оце-

нивать психологические ситуации в отношениях с ребенком или группой детей и избирать рациональные способы общения;

– умение педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику ребенка для его гармоничного развития [1,116].

Психологическая компетентность – сложное личностное образование в системе педагогической деятельности, представляет собой совокупность психологических знаний и основанных на них умений с доминирующей представленностью последних.

В исследованиях Г.И. Метельского и Н.В. Кузьминой психологическая компетентность рассматривается как система знаний, умений и навыков, которые обеспечивают будущему учителю не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями [9, 119].

Значительный интерес представляет исследование Н.В. Андроновой. На основе анализа многочисленных источников автор формирует принципиальную позицию, заключающуюся в следующих утверждениях:

1. Психологическая компетентность необходима специалистам сферы «Человек - Человек» (Е.Л. Климов).
2. Психологическая компетентность всегда опосредована содержанием деятельности специалиста.
3. Психологическая компетентность является частью психологической культуры специалиста и элементом его профессионализма.
4. Психологическая компетентность – это своеобразный личностный инструментарий специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности.
5. В психологической компетентности педагога выделяются два блока: – интеллектуальный (когнитивный – психологические знания и психологическое мышление); – практический (действенные психологические умения и навыки) [11, 116].

При очевидном разнообразии точек зрения на содержание психологической компетентности их объединяет: включение в структуру психологической компетентности знаний и умений; понимание психологической компетентности в качестве условия профессионализма педагога. Об усилении интереса к формированию психологической компетентности свидетельствует проведенное на материале младших школьников исследование Л. С. Колмогоровой. Изучая проблему повышения гуманитарной культуры школьников в аспекте психологической культуры, автор определяет последнюю как составную часть базовой культуры личности, как системную характеристику человека, позволяющую ему эффективно самоопределяться и самореализовываться

в жизни, способствующую успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью. Психологическая культура «включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически – ориентированную ценностно-смысловую сферу, развитую рефлексию, а также творчество в собственной жизни» [7, 52].

В зарубежной литературе понятие компетентности (от лат. competentia – принадлежность по праву, соответствие) связывается с осведомленностью, знанием и пониманием сущности какой-либо сферы деятельности, жизни, способностью адекватно использовать, применять полученные знания и навыки. В нашей стране психологические исследования по проблеме компетентности начались в 70-е - 80-е годы. Наиболее детально была изучена сущность социально-психологической и интеллектуальной компетентности. Проблемы профессиональной компетентности в структуре профессионально-педагогической деятельности.

М.А. Холодная определяет, что компетентность – это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [15, 128].

Компетентность – составляющая не только профессиональной культуры, она также может быть общей, допрофессиональной. Отличие профессиональной психологической компетентности от общей состоит в круге решаемых задач, проблем, а также уровне их решения.

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологических знаний и умений, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Психологическая компетентность предполагает адекватное использование собственного прошлого опыта, опыта других людей и общественно-исторического. Она предполагает соединение отвлечённых психологических знаний с знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации. Грамотный человек знает о чём-то абстрактно, а компетентный – может на основе знания конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу, проблему. В то же время компетентность означает отказ от прямого копирования чужого опыта, норм, традиций, образцов, свободу от стереотипов, чьих-то указаний, предписаний, установок. На наш взгляд, психологическая компетентность связана с другими способностями, нежели усвоение знаний и умений, и определяется интеллектом, мышлением.

Психологическая компетентность должна стать базисной профессиональной характеристикой личности не только педагога, психолога или специалиста другого профиля, но и структурным элементом любой развитой и самоактуализирующейся личности.

Важным становится понимание взаимодополнительности проявлений психологической компетентности как личностного образования и как элемента профессиональной (педагогической) деятельности. Ценным является выделение психологических критериев профессиональной личности, то есть тех универсальных личностных новообразований, переводящих ее в статус личности профессионала. К таким личностным качествам, на наш взгляд, относятся: мировоззренческие установки (смысложизенные и ценностные ориентации и установки и т.п.); личностные качества (адекватная самооценка, сочетающаяся с высоким уровнем самопринятия и самоуважения, высокая мотивация достижений и т.д.); социально-психологические качества (коммуникативные и социально-перцептивные, интеллект и другие).

Данный подход представляется весьма важным с точки зрения формирования психологических основ профессиональной личности в целом и требует своего дальнейшего развития и приложения к конкретным видам профессиональной деятельности (в частности, к профессиональной деятельности педагога).

В результате проведенных исследований было сформулировано определение **психологической компетентности** ***как системы предметных знаний, основанных на смысловой реальности, которые обеспечивают высокий уровень профессионализма, умения управлять психическими состояниями и принимать эффективные решения.***

Проблему нашего исследования составляет противоречие между системой знаний, обеспечивающих высокий уровень профессионализма и отсутствием знаний о факторах, способствующих преодолению барьеров профессионального развития и роста.

Выделяются две основные сферы психологической компетентности педагога: личностная сфера и профессиональная. Однако в отечественной психологии именно трудовая или профессиональная деятельность рассматривается как ведущая деятельность взрослого человека. Так Д.И. Фельдштейн отмечает, что взрослый индивид интересует психологов в основном в ситуации профессиональной деятельности [12, 65]. По мнению Б.Г.Ананьева, трудовая деятельность выступает в качестве основного фактора развития психических функций личности. Также он акцентирует внимание на субъективном отношении к труду как главной ценности, образующей внутренний мир человека. С этой ценностью связано развитие личности как деятеля – производителя материальных и духовных благ для общества, для других людей. В целом

он рассматривает трудовую деятельность как необходимое условие целостного развития личности [2, 96].

Психологическая компетентность – одна из основных составляющих личностного развития взрослого человека, ведь именно в сфере профессиональной деятельности он развивается как личность и индивидуальность, получает как материальные, так и психологические ресурсы для существования.

Затруднения в профессиональной сфере возникают у педагогов, сталкивающихся на пути профессионального развития с трудностями, которые можно обозначить как внутриличностные и социальные.

К внутриличностным детерминантам мы относим особенности нервно-психических процессов их лабильность (ригидность), скорость протекания, пол и др. к внешним факторам мы относим социализацию индивида в процессе жизненного пути. Под влиянием различных социальных воздействий формируются определенные личностные особенности [8].

Таким образом, существует тесная взаимосвязь между двумя, основными блоками факторов, влияющих на формирование психологической компетентности, - личностными, особенностями и особенностями жизненного пути.

Целью исследования явилось выделение факторов, способствующих развитию и формированию психологической компетентности.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Низкая выраженность традиционных профессиональных стереотипов в структуре личности является основным фактором, способствующим преодолению педагогами барьеров по формированию психологической компетентности.

2. Особенности социализации в процессе жизненного пути являются фактором, формирующим направленность на профессиональную деятельность педагогов.

Объектом исследования выступили личностные и социальные факторы, способствующие формированию психологической компетентности педагогов.

В исследовании приняли участие педагоги от 23 до 55 лет, занятые в образовательной профессиональной сфере (от учителей общеобразовательных школ, педагогов профессионального среднего высшего образования). Выборку составили 168 человек.

Для исследования личностных особенностей педагогов использовались: опросник Кетелла, методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса и методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса. Для изучения особенностей социализации педагогов была разработана анкета. При изучении особенностей социализации исследовались следующие показатели: состав се-

мьи, близость отношений с родителями в детстве, их участие в развитии ребенка, образовательный и профессиональный статус родителей, значимость для них собственной профессиональной деятельности, мотивация достижения и избегания неудачи в школьные годы, профессиональный статус и удовлетворенность трудом. Для исследования выраженности стереотипов был составлен перечень утверждений о традиционной роли педагога в обществе.

В соответствии с целью исследования и для проверки гипотез выборка была разделена на две группы: педагоги с ярко выраженной ориентацией на формирование психологической компетентности и профессиональный рост, и ориентированных на формирование психологической компетентности и профессиональный рост в меньшей степени. Были выделены эмпирические критерии, по которым педагоги были дифференцированы на группы:

1. Ранг профессиональной роли в структуре Я-концепции.
2. Ранг мотива достижения в профессиональной деятельности.
3. Удовлетворенность трудом.
4. Отказ оставить работу в ситуации полной материальной обеспеченности.

Результаты показали, что в первой группе у педагогов наблюдается более высокий ранг профессиональной роли, т.е. собственная профессиональная роль является для них более значимой по сравнению с педагогами из второй группы.

В структуре трудовой мотивации у испытуемых из первой группы мотив достижения выражен более ярко.

Также были выявлены различия в удовлетворенности педагогическим трудом из первой и второй группы и их восприятием недостатков, которые приносит работа. По общей удовлетворенности трудом различается частичная удовлетворенность. Так, в первой группе выше удовлетворенность режимом труда (удовлетворены в первой группе – 40%, во второй группе – 25% опрошенных) и осуществлением управленческих функций (35% в первой группе, 25% во второй группе). Также незначительно выше удовлетворенность такими показателями, как содержание работы, характер (степень ответственности), оплата труда. Удовлетворенность собственными достижениями в работе также является компонентом удовлетворенности трудом. В первой группе 50% педагогов оценивают свои профессиональные успехи как высокие, во второй группе – 34%.

Итак, стремление к профессиональному развитию сопровождается достаточно средней удовлетворенностью трудом. Таким образом, педагогов из первой группы можно рассматривать как ориентированных на формирование психологической компетентности и профессиональный

рост в большей степени, чем педагоги из второй группы, и, следовательно, более успешно преодолевающих внутриличностные барьеры.

Первая гипотеза исследования состояла в том, что низкая выраженность традиционных профессиональных стереотипов в структуре личности является основным фактором, способствующим преодолению педагогами личностных барьеров на пути их профессионального формирования. Данная гипотеза подтвердилась. Анализ средних оценок показателей показал, что в первой группе среди педагогов с высокой ориентацией на формирование психологической компетентности и профессионального формирования стереотипы в структуре личности выражены меньше, чем во второй группе, различия между группами достоверны на 0,01% уровне.

Таким образом, у педагогов с разным уровнем выраженности профессиональных стереотипов по-разному выражено и стремление к профессиональному росту: высокая подверженность стереотипам сочетается с низкой значимостью собственной профессиональной деятельности и сниженным стремлением к развитию возможностей своего «Я» через работу.

В результате исследования личностных особенностей были выделены три личностные характеристики, которые достоверно различаются у педагогов из первой и второй группы, - уверенность в себе, инициатива в социальных контактах и практичность - мечтательность (фактор М) было выявлено, что педагоги с низкой приверженностью традиционным стереотипам, ориентированные на профессиональный рост, обладают более высокой уверенностью в себе и инициативой в социальных контактах, по шкале М (16-факторный опросник *Кеттелла)* практичность - мечтательность, развитое воображение больше приближаются к полюсу «мечтательность», по сравнению с педагогами, разделяющими традиционные стереотипы.

Результаты использования корреляционного анализа в первой группе показали, что уверенность в себе и социальная смелость являются системообразующим показателем корреляционной плеяды. Было выявлено, что чем больше педагог, ориентирован на профессиональный рост, уверен в себе, активно устанавливает социальные связи, тем выше его эмоциональная устойчивость, независимость, смелость, стремление к доминированию. Эти личностные особенности являются очень важными для успеха в различных видах профессиональной деятельности, и особенно в педагогической.

Интересно отметить следующие взаимосвязи: чем больше выражена инициатива в социальных контактах и эмоциональная уравновешенность, тем менее выражена мотивация достижения ($r = -0,37$ и $r = -0,45$). Можно сделать вывод, что для педагогов, ориентированных на профессиональный рост и демонстрирующих высокую активность в

социальных контактах и эмоциональную уравновешенность, мотивация достижения не является ценностью: у них нет стремления к достижениям во внешней сфере, они в большей степени ориентированы на внутренний личностный рост, самореализацию. Эти результаты согласуются с данными отечественных [8] и американских [17] исследований.

Таким образом, сделаем вывод о том, что особенности мотивации можно рассматривать как фактор формирования психологической компетентности и профессионального роста. Сам процесс деятельности представляет ценность, и ориентация на результат становится значимой.

Также следует отметить, что во второй группе наблюдается существенно более жесткая структура корреляционных связей и большее их количество по сравнению с первой группой. Это может свидетельствовать о том, что у педагогов с высокой выраженностью стереотипов социально-психологические особенности более жестко связаны друг с другом, формируя ригидную внутреннюю организацию. В первой группе на фоне низкой выраженности стереотипов возможна большая гибкость, подверженность личностных особенностей влиянию и изменениям, открыты широкие возможности для внутреннего личностного роста. Это предположение также указывает на значение преодоления стереотипов как фактора профессиональной компетентности, в том числе и психологической.

В результате корреляционного анализа в двух группах выделилась плеяда показателей, связанных с особенностями социализации педагогов в процессе жизненного пути. Эти показатели отражают специфику семейного воспитания. В корреляционную плеяду вошли характеристики: развитие активности ребенка, партнерские отношения с ребенком, кооперация как стиль воспитания, побуждение словесных проявлений (вербализаций). Все эти показатели описывают демократический стиль воспитания, основанный на развитии инициативности ребенка, равенстве, доверительных отношениях, сотрудничестве. Такой стиль наилучшим образом характеризует понятие кооперации. Можно предположить, что именно он является основным фактором формирования активной жизненной позиции личности, готовой к преодолению традиционных профессиональных стереотипов, к отказу от жестких полоролевых норм поведения.

Другой показатель, характеризующий противоположный стиль воспитания, - чрезмерная забота – гиперопека. Полученные взаимосвязи показывают негативное значение чрезмерной заботы как стиля воспитания: чем выше показатели гиперопекающего отношения родителей к опрошенным в детстве, тем выше тревожность (фактор FT, r =0,3 7) и

тем ниже уровень развития абстрактного мышления (фактор В, r = -0,42) и ответственность, чувство долга (фактор О, r = -0,36).

Вторая гипотеза исследования подтвердилась, особенности социализации индивида в процессе жизненного пути можно рассматривать как фактор, способствующий формированию психологической компетентности и профессиональному росту.

Профессиональный и образовательный статус отца также играет важную роль. Так, было выявлено, что в первой группе у 58% женщин отцы имели высшее образование и работали инженерами, преподавателями вузов, 34% имели работу, не требующую высшего образования, - водители, рабочие специальности; только 8% составили отцы-военнослужащие. Во второй группе доля отцов-военных возрастает в 4 раза и составляет 32%. Только 32% мужчин имеют профессии инженеров, преподавателей, экономистов, и 36% - не имеют высшего образования (рабочие).

Детерминанты, способствующие и препятствующие формированию психологической компетентности

Факторы	Факторы социализации	Фактор личностных особенностей
Способствующие формированию психологической компетентности	Близость отношений с родителями, их высокий профессиональный и образовательный статус; партнерские отношения как стиль воспитания. Образованность педагога, систематическое повышение квалификации, карьерный рост, умение практически пользовать-	Низкая выраженность традиционных профессиональных стереотипов; уверенность в себе, инициатива в социальных контактах, эмоциональная уравновешенность, развитое воображение; высокая удовлетворенность трудом, ярко выраженная мотивация достижения успехов, умение использовать и оценивать знания.
Препятствующие формированию психологической компетентности	Отсутствие отца; низкий профессиональный и образовательный статус отца и матери, отчужденные отношения с родителями; чрезмерная забота как стиль воспитания. Практическая невостребованность педагога, случайное повышение квалификации, отсутствие обмена оптом, неумение использовать на практике психологические умения и навыки и мн.др.	Высокая выраженность стереотипов в структуре личности; эмоциональная неуравновешенность, низкая удовлетворенность трудом; высокий уровень нейротизма как показатель эмоциональной неустойчивости индивида, эмоциональной лабильности, неуравновешенности нервно-психических процессов, проявляющийся в повышенной возбудимости, реактивности и высокой степени откликаемости, низком пороге переживания дистресса и преобладании негативно окрашенных эмоциональных состояний; наличие рассогласований в ценностной сфере, что выражается в невозможности реализации педагогом значимых смыслообразующих жизненных целей, а также приоритетных типов поведения, предпочтительного образа действий и значимых свойств личности в своей

Таким образом, в результате исследования были выделены социально-психологические факторы, способствующие формированию психологической компетентности и профессиональному росту.

Литература

1. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя //Вопросы психологии, 1999, №4, с. 116 – 120

2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. М.; Воронеж, 1996.

3. Арестова А.Н. Мотивация как негативный фактор мышления //Современная психология мотивации /Под ред. Д. А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - 343с.

4. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы //Современная психология мотивации /Под ред. Д. А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - 343с.

5. Демидова Н.В. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей. СПб., 1993.

6. Елина И.Н. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственного служащего. М., 1999 С. 1–20

7. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования //Педагогика. 1997. № 3

8. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А.Коростылевой. СПб., 1997.

9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

11. Сухобская Г.С. Социально-психологическая зрелость как основа образовательной активности взрослого человека //Академические чтения Вып.3: Теория и практика модернизации образования. СПб, 2002

12. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.

13. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

14. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в институте психологии РАН // Психологический журнал. - 2002. - № 3. – С.13-22.
15. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
16. Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе. Ярославль, 1994.
17. Оста К. Women in their own business. 1982. National textbook Co.

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ

Попова Наталья Владимировна, преподаватель, кафедра андрагогики, Кубанский Государственный Университет, г. Краснодар, Россия, popova_natali900@mail.ru

Профессионализация рассматривается как одна из форм развития индивида. Однако необходимо учитывать, что профессионализация не может быть полностью раскрыта и сведена к развитию: профессионализация и развитие — это пересекающиеся понятия. Их пересечение образует новое концептуальное образование — «профессиональное развитие», которое является одним из механизмов профессионализации, средством решения определенного круга задач профессионального становления личности. В контексте нашего исследования более подробно рассматривается профессионализация отдельной категории – предпринимателей.

По своему содержанию профессиональное развитие тесно взаимодействует с общей онтогенетической эволюцией психических функций личности в целом. Причем эта связь двусторонняя: общий уровень психического развития индивида является условием для начала развития профессионального. В свою очередь, начавшееся профессиональное развитие существенно влияет на общее развитие психологических функций человека.

Особенностью изменений, происходящих в ходе развития, является то, что развитие не может быть понято лишь как количественные изменения, это и качественные преобразования, поэтому-то регресс нельзя рассматривать как процесс возвращения на предыдущие стадии развития. В психологии понятие развития является одним из основных, а генетический принцип ведущим при организации разнообразных исследований. Однако развитие человека это и естественный и искусст-

венный процесс. Для реализации своего потенциала человеку необходимы определенные социальные условия. Поэтому для описания социального влияния на развитие человека Л.С. Выготский ввел понятие «социальная ситуация развития». Для предпринимательской деятельности - это система отношений предпринимателей и социальной действительности. «Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода.» Т.е. неизбежные предпринимательские изменения, перестраивают и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития самого предпринимателя, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая становится исходным моментом для следующего этапа.

Таким образом, развитие — это единство, бытие одного человека для другого. «Иными словами, в самом общем виде ситуация развития — это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между соучастниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации».

Кудрявцев выделяет четыре стадии профессионализации: поиск и выбор профессии; принятие и освоение профессии; социальную и профессиональную адаптацию; самостоятельную профессиональную деятельность. При преломлении взгляда на деятельность предпринимателя возникает потребность обозначить четвертую стадию - как стадию создания своего предприятия. Профессиональное развитие начинается со второй стадии профессионализации, впоследствии приобретая лишь специфическую форму и содержание. Например, может произойти смена детерминант профессионального развития, переход от приспособления к деятельности — к процессу изменения ее содержания и условий. С. Л. Рубинштейн постоянно подчеркивал, что «вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии. Развитие человека, в отличие от накопления "опыта", овладения знаниями, умениями и навыками, — это и есть развитие способностей человека — это и есть то, что представляет развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений». Сказанное означает, что результатом освоения определенной деятельности является развитие профессиональных способностей, которые формируются на основе общих способностей человека. К профессиональным способностям предпринимателей можно отнести следующие: инициативность, настойчивость, готовность к риску, целеустремленность и ориентация на эффективность.

В.Д. Шадриков считал, что способности не существуют до деятельности. Если это так, то в деятельности нечего использовать и развивать. Таким образом, в «неразвитой для данной деятельности форме

они существуют до нее и служат предпосылкой для ее освоения», а в самой деятельности способности только «развиваются и специфизируются», но в ней «они именно развиваются, а не создаются». В своих исследованиях поэтому мы не только рассматриваем способности предпринимателя, но и прослеживаем, как они проявляются.

Е.М. Борисова указывает, что по мере овладения мастерством и достижения высоких показателей в деятельности происходит развитие профессиональной мотивации, совершенствуются профессиональные качества личности, изменяется самооценка и уровень притязаний. Психологические исследования проблем мотивации в предпринимательской деятельности чаще всего связывают с работами, посвященными понятиям уровню притязаний и мотивации достижений.

З.И. Рябикиной выделяется центральное противоречие, возникновение и разрешение которого обеспечивает развитие личности: противоречие между «образом Я» и идеалом. По ее мнению, профессиональный рост становится фактором общего развития личности при следующих условиях:

а) если в качестве идеала выступает эталон личности профессионала, имеющий личностный смысл и образующий с «Я-образом» взаимодействующую диаду;

б) если «образ Я» находится в соответствии со зрелой рефлексией;

в) если между реальными требованиями профессии и качествами профессионала и формирующимся в сознании личности индивидуализированным эталоном есть соответствие.

Таким образом, обращение к «Я-концепции» профессионала открывает новые перспективы изучения целостного процесса профессионализации, так как в ней объединены и мотивационная, и операциональная сферы профессиональной деятельности и ее субъекта.

Но, решая вопросы взаимосвязи между «образом Я» и эталоном, который формируется в профессиональной среде, опять-таки необходимо обратиться к вопросам влияния различных типов объединений на этот эталон. Если человек включен в данное объединение только как рабочая сила, то соответственным образом формируется и данный эталон, если — в какую-либо группу, то сформированный эталон будет иным, и уже можно проследить влияние группы на формирование и «Я-образа», противоречие между которыми уже является фактором развития личности. Включение же субъекта в событийные общности, в которых происходит не только личностное, но и духовное развитие, что существенным образом влияет и на целостную

«Я-концепцию», позволяет субъекту через призму этого осознавать себя профессионалом. Отсюда следует, что и возникновение, и возможности разрешения противоречий между «Я-образом» и эталоном будут различными как по форме, так и по своему содержанию.

Учитывая влияние включения субъекта в различные виды объединений, а также то, что профессионализация продолжается на довольно длительном отрезке времени, необходимо рассмотреть и возрастные особенности становления личности профессионала, и в дальнейшем — его жизненный путь, без чего невозможно изучение ни общего развития личности, ни профессионального ее становления. Если говорить о профессиональной деятельности предпринимателя, то с одной стороны она подчиняется общей логике становления личности профессионала, с другой – имеет свои специфические закономерности, которые требуют дальнейшего исследования.

Для контроля за процессом профессионального развития, для оценки его уровня используются специальные признаки, или критерии, на которые в контексте обучения проблем профессионального развития следует обратить особое внимание. Такие критерии можно назвать критериями профессионализации; они позволяют определить, на какой стадии профессионального развития находится специалист и насколько далеко он продвинулся внутри соответствующей стадии. Критерии профессионализации могут быть «прямыми», содержательными, внутренними, могут оценивать уровень развития профессиональных способностей и мотивов непосредственно. Выделяют также внешние, или формальные критерии, которые характеризуют процесс развития косвенно, по показателям эффективности деятельности.

Первая группа критериев наиболее точна, поскольку с их помощью контролируется само содержание профессионального развития. Несмотря на отмеченные преимущества, эти критерии используются слабо, так как они сильно индивидуализированы и плохо поддаются формализации, а применять их может только человек, обладающий высоким уровнем профессионализма. Вторая группа критериев используется наиболее широко в силу их высокой формализованное, независимости от субъективных особенностей человека, нормативности. К этой группе относятся традиционные параметры деятельности: производительность, качество, надежность, а также показатели удовлетворенности трудом. Кроме отмеченных, для объективной оценки способностей человека используются показатели быстроты освоения профессиональных навыков, оригинальности исполнения, динамики работоспособности и т. д. Первая и вторая группы критериев могут быть специальными, если они используются для оценки отдельных стадий профессионального становления личности, и общими, если они позволяют судить о профессионализации в целом.

Итак, завершая обсуждение вопросов профессионализации и развития, отметим, что главным результатом проведенного анализа является выявление специфики понятия «профессиональное развитие». Для такой категории, как предприниматели, это особый вид развития, одна-

ко его принципиальное отличие от «общего развития» заключается в том, что оно происходит в рамках конкретной профессиональной деятельности (предпринимательской) и подчиняется ее требованиям. Другими словами, профессиональное развитие есть продолжение общего развития предпринимателя, но в рамках новой специфической социальной ситуации развития, которая задается содержанием и условиями осваиваемой профессиональной деятельности (предпринимательской деятельности).

Литература

1. Алексеева Л.В. Психология активности личности - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1996.-148с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека.- М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. -1136 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996. -512 с.
4. Фонарев А.П. Психология становления личности профессионала: Учеб. Пособие - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2005 – 240с.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности - М.: Изд-во корпорация "Логос", 1994 - 320 с.

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И ТРУДОВОЙ ЗРЕЛОСТИ СПЕЦИАЛИСТА НА ДОСТИЖЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Портнова Алла Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и психологии развития, социально-психологический факультет, Государственное образовательное учреждение ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, Россия

portal@kemtel.ru spf@kemsu.ru

Холодцева Елена Лиунгартовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра общей психологии и психологии развития, социально-психологический факультет, Государственное образовательное учреждение ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, Россия

xollen@rambler.ru spf@kemsu.ru

Человек осуществляет возможности развития посредством приложения собственных усилий в совместной деятельности и творчестве с

другими людьми. Он реализует себя в различных сферах жизнедеятельности. Время пика продуктивности специалиста зависит от необходимого соотношения уровня мастерства, знания, опыта, с одной стороны, и функциональной и личностной готовности – с другой.

Развитость личности зрелого человека может свидетельствовать о профессиональных достижениях, уровне мастерства субъекта профессиональной деятельности. Профессионализм, как устойчивое качество или свойство личности и деятельности специалиста, формируется в процессе профессионального образования, в отличие от мастерства.

Содержательный анализ трудовой деятельности, проведенный К. Марксом, стал основой множества исследований процесса профессионализации, рассматриваемой как вид социальной активности личности, как форма взаимодействия индивида и общества [33, 6].

Разработка категории трудовой деятельности дает богатейший материал для осмысления целостности и структурности деятельности, ее механизмов. Это убедительно доказывают работы Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других авторов.

Любой вид деятельности имеет внутреннюю и внешнюю стороны. Любое внешнее действие опосредствуется процессами, протекающими внутри субъекта, а внутренний процесс – стремится к своему внешнему проявлению. При этом деятельность предстает в системности и иерархичности, соотношения и соподчинения своих составляющих: мотивов и целей, программ и способов принятия решений, методов и средств.

Для характеристики качества личностной зрелости специалиста, профессионала, несомненно, имеет значение системно-деятельностный подход, который предполагает рассмотрение структурных и функциональных качеств, активности и способов мотивации его поведения и поступков.

А.Р. Фонарев (2003), при анализе литературы по проблемам становления, развития и достижений личности в профессии, в числе значимых подходов выделяет аксиологический, который ориентирует не столько на наличные, актуальные, сколько на потенциальные возможности, способности к саморазвитию специалистов. При аксиологическом подходе, развитие личности, ее зрелость стимулирует преобразование профессиональной деятельности, углубление представлений о ней, что характеризуется изменением как требований, предъявляемых профессией к человеку, так и требований, которые сам человек начинает предъявлять к профессии. Преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводит к дальнейшему совершенствованию личности, ее развитию и самореализации, и изменившаяся личность вновь наполняет деятельность новым содержанием и смыслом [33].

В настоящее время, несмотря на значительное количество работ связанных с изучением личности специалиста, теоретических положений о сущности и структуре личности зрелого, высокоэффективного профессионала недостаточно. В научной литературе отсутствует единый подход к терминологии. Вопросы зрелости личностной, социальной, профессиональной, гражданской, разработки ее внутренних субъективных и внешних, объективных оснований – становится в ряд актуальных проблем современной психологии.

Авторы, наиболее часто, для обозначения успешного работника, употребляют термин «профессионал». Можно встретить с равной значимостью и другие названия, такие как «эффективный работник», «специалист», «мастер своего дела» и др. Сущность и содержание этих понятий определим ниже.

Специалист – это подготовленный человек, обладающий определенными профессиональными знаниями, умениями, навыками и личностными особенностями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности, самостоятельно вырабатывающий средства достижения поставленной ему цели, результат которой соответствует замыслу (установленному нормативу) [34]. Данная трактовка понятия «специалист» задает определенную структуру его действий – воспроизведение полученных, присвоенных умений и способов выполнения деятельности в любых ситуациях [9].

А.К. Маркова добавляет что, рассматривая специфику модели специалиста, многие описывают обобщенный образ специалиста выбранного профиля. Модель специалиста рассматривается как аналог его деятельности, выраженный в репрезентативных характеристиках. Это отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику как члена общества. Выделяя «эталонную» модель успешного специалиста, вычленяют психологические ресурсы, нужные человеку для достижения им высоких профессиональных результатов [17].

Таким образом, специалист это ещё не профессионал. Достижение профессионализма (А.А. Реан, 2004), в акмеологическом понимании связано с развитием личностных качеств, черт характера, интеллектуальных качеств с совершенствованием и обогащением профессиональных умений, раскрытием творческого потенциала личности и ее нравственным совершенствованием. Профессионализм всегда связан с личностно-профессиональным развитием.

Профессионал – характеристика человека, выражающаяся в его способности выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Ведущими понятиями для оценки человека как профессионала становятся «рефлексия» и «дея-

тельностный способ существования» (Н.Г. Алексеев, 1987; В.В. Давыдов, 1986; С.Л. Рубинштейн, 1973; В.И. Слободчиков, 1994). Профессионал, по мнению А. Р. Фонарева – это человек, осознавший свое жизненное предназначение, являющийся субъектом своего труда и владеющий деятельностью в целом, осознавший свою нравственную ответственность за последствия реализации деятельности и обладающий свободой в создании средств ее выполнения [34]. Профессионализм – есть результат самоактивности человека.

Анализ исследований по проблемам профессионального становления специалистов, позволяет утверждать, что становление профессионала обычно опирается на общее психическое развитие, осуществляется на его фоне и позднее его. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на ход профессиональной адаптации, поддерживает профессиональное мастерство, стимулирует творчество, но также может препятствовать становлению профессионала в человеке (отсутствие трудолюбия, добрых мотивов и др.) [15; 27].

Анализируя выше сказанное, к факторам влияющим на становление профессионала и достижением им успеха относятся такие общие факторы, как высокий уровень мотивации, потребность в достижениях, высокие личностные стандарты, стремление к самореализации (А.А. Деркач, 1997; Н.В. Кузьмина, 1993), престиж профессионального мастерства (В.Д. Шадриков, 1994), зрелость личности (А.Г. Портнова, 1999; Е.Л. Холодцева, 2006) [20; 23; 33; 34].

Г.С. Сухобская к важнейшим атрибутам индивидуально-психологической зрелости относит способности:

- к самостоятельному прогнозированию своего поведения в любых жизненных ситуациях на основе развитой способности добывать нужную информацию и анализировать ее применительно к целям, связанным с решением конкретных и нестандартных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности;
- к самомобилизации на выполнение собственного решения о действии вопреки различным обстоятельствам и внутреннему социально не мотивированному желанию его прекратить;
- к самостоятельному отслеживанию хода выполнения собственных действий и их результатов;
- к проявлению оценочной рефлексии на основе сформированного самосознания и объективной непредвзятой оценки своих мыслей, действий, поступков;
- «извлекать уроки» из собственного поведения в различных ситуациях, наращивая качество прогнозирования, выполнения запланированного и объективность оценки;
- к эмоционально-адекватной реакции на различные ситуации собственного поведения.

Недостаточная зрелость психического развития на этапе формирования самосознания и рефлексии не может послужить надежной основой для развития социально зрелого поведения личности, которая в свою очередь влияет на становление профессионала.

Зрелость психического развития человека, как основа его социальной зрелости, оценивается через социальное проявление. Зрелость психического развития создает лишь возможность для самоосуществления человека как члена социума и индивидуальности. Эта возможность реализуется только при оценке поведения человека сквозь призму социальных ценностей. С понятием социальной зрелости следует связывать внутреннюю установку личности только на ценности, имеющие позитивную направленность по отношению к развитию человечества, его культуры и цивилизации, на гуманистические ценности [32].

В социальных и общепсихологических исследованиях понятие «зрелость» чаще всего трактуется как достижение в развитии личности и индивидуальности, которое характеризуется способностью человека к «самостоянию» в жизни, когда он не нуждается в тех «подпорках» и «помочах» со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие и противостояние трудностям жизни (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков и др.) [1; 30,31].

Понятие «зрелость» широко используется в социогуманитарных науках. «Социальная зрелость личности — понятие, фиксирующее одно из главных достижений процессов обучения и воспитания, осуществляемых семьей, школой, социальным окружением, социумом в целом. Социальная зрелость рассматривается как устойчивое состояние личности, характеризующееся целостностью, предсказуемостью, социальной направленностью поведения во всех сферах жизнедеятельности. Зрелая личность — это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентации и способна правильно воспринимать людей и себя» [13, 177].

В представлениях зарубежных и отечественных авторов Е.В. Швеньк выделяет два основных подхода в рассмотрении социальной зрелости личности. Первый подход рассматривает зрелость с точки зрения описания интрапсихических условий субъективных переживаний человека, удовлетворенного жизнью и собой. Чаще это теории личности, возникшие в рамках психоаналитической или психотерапевтической практики (А. Адлер, К. Юнг, В. Франк, К. Рождерс и др.). Представители второго подхода, традиционного для российской психологии, рассматривают социальную зрелость с точки зрения ее значимости для общества. Акцент делается на свойствах, процессах, усло-

виях становления, ценностях, позволяющих человеку приобрести такую значимость (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Реан, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков и др.).

Авторами называются различные критерии социальной зрелости: знания и умения, которыми должен обладать человек (А.А. Бодалев); его ценностная направленность (К.А. Абульханова – Славская, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, К.К. Платонов, В.И. Слободчиков, Н. И. Соболева, Ф. Р. Филиппов); осознанность, активность поведения (К. А. Абульханова – Славская, И.С. Кон, В.Ф. Сафин); высшая ступень развития способностей (А.А. Бодалев, С.Ю. Головин, А.В. Петровский, А.Н. Сухов, Ч. Кули); черты характера – ответственность, самостоятельность, независимость (Е.А. Долл, М. Роббер, И.Б. Слюсарь); достижение человеком определенных результатов в жизни (И.А. Баева, И.С. Кон) [36].

Таким образом, встает вопрос об оптимизации личностного, социального, профессионального, нравственного развития специалистов, на вузовском этапе, с целью достижения ими высоких результатов в деятельности как будущих профессионалов. Система высшего образования становится важнейшим институтом социализации личности, где образование и воспитание личности специалиста представляет собой единый процесс, направленный на формирование культурных, образованных, способных к творчеству, к созидательной активности в обществе, к адаптации в меняющихся социальных условиях конкурентоспособных специалистов. От выпускника ожидают оптимального выполнения деятельности в сложных социальных, экономических и других ситуациях с наименьшими психологическими и социальными потерями, что предполагает высокий уровень развития и профессионализм.

Способность проявлять компетентность, гибкость, предвидение, возможность обновляться и использовать свой личностный ресурс для приобретения и развития профессионализма – позволят молодому специалисту проявить конкурентные преимущества на рынке труда [34].

Современное общество, предъявляет к выпускнику вуза особые требования, среди них важное место занимают: личностная зрелость, социальная активность, способность к творческому труду, профессионализм и другие.

По мнению А.А. Реана, в рамках одной парадигмы проблема зрелости может рассматриваться на уровнях индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. В рамках другой системы психологических понятий, говоря о зрелости человека можем иметь в виду интеллектуальную зрелость, эмоциональную зрелость и личностную зрелость. И в той, и в другой системе, как, собственно и в любой иной парадигме, существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость». Можно с достаточным основанием полагать,

что наиболее сложным и менее исследованным из всех аспектов зрелости как раз и является личностная зрелость. В модели социальной зрелости личности А.А. Реан особо выделяет четыре компонента личностной зрелости. Он полагает, что эти четыре компонента социальной зрелости личности являются базовыми, фундаментальными — вокруг которых определенным образом и группируется множество других. Такими компонентами являются, во-первых, «тройка»: ответственность, терпимость, саморазвитие, и во-вторых, четвертый интегративный компонент, который охватывает все предыдущие и одновременно присутствует в каждом из них. Этим компонентом является позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир [24].

Итак, определение объективных критериев зрелости человека представляет значительные трудности. В связи с наличием таких трудностей, по мнению Б.Г. Ананьева, в психологической литературе происходит замена понятия «зрелость» понятием «взрослость». Такая замена больше создает проблемы, чем их разрешает. Даже на индивидном уровне понятия «зрелость» и «взрослость» не полностью синонимичны, еще более они расходятся, когда речь идет о взрослости и субъектно-деятельностной (профессиональной) зрелости. Эти два понятия не являются тождественными и описывают разную психологическую реальность, когда имеется в виду личностный уровень рассмотрения человека [26; 27].

Как показал Б.Г. Ананьев, результатом развития человека как индивида в ходе онтогенеза является достижение биологической зрелости. Результатом развития психосоциальных качеств человека как личности в рамках жизненного пути становится достижение социальной зрелости. Развитие человека как субъекта трудовой и умственной деятельности в достижении им трудоспособности и умственной зрелости. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что зрелость человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности, познания, общения не совпадают по времени. Известно, также, что личностная зрелость является одной из структурных компонентов зрелости человека.

Для Б.Г. Ананьева зрелая личность - это личность общественно активная, это гражданин страны в полном смысле этого слова. Пока человек функционирует как личность, он участвует в политической жизни страны, интересуется культурой, окружающими его людьми. П.Я. Гальперин считает, что определение степени зрелости личности устанавливается по оценке ее действий в системе отношений, существующих в данном обществе, согласно показателям того, насколько успешно он овладевает предназначенной ему деятельностью. В.А. Петровский связывает зрелость личности с персонализацией, полаганием

своего бытия в других людях. У А.Н. Леонтьева показателем зрелости личности может служить сложившаяся устойчивая иерархия мотивов.

По мнению М.Ю. Семенова, зрелая личность - это тип личности, образующийся в результате личностного роста и имеющий сформированное устойчивое единство личностных черт и ценностных ориентаций, развитое нравственное сознание, сложившуюся иерархическую мотивационно-потребностную сферу, где доминируют высшие духовные потребности. Личностно зрелый человек характеризуется потребностью выходить за существующие пределы своей жизни и решать проблемы совершенствования и развития как своего общества, так и всего человечества, активно владеет своим социальным окружением. Ему свойственны психологическое здоровье, возможно более полное самовыражение и самораскрытие, продуктивность и творчество, тенденция развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности и компетентности, стремление к смыслу жизни, к реализации ценностей и ответственности за них [29].

Как мы уже отмечали, в течение долгого времени проблема становления личностной зрелости была в центре внимания педагогов и психологов. Однако, до сих пор не снята полностью проблема становления личностной зрелости, факторов ее становления, недостаточно вскрыты различия в формировании личностной зрелости у мужчин и женщин, в разных сферах жизнедеятельности, в профессиональной деятельности. Остается много вопросов в определении формальной структуры личностной зрелости и ее системных характеристик, в том, как они соотносятся с характеристиками профессионализма.

Параметры профессиональной зрелости изучены гораздо менее. Это связано, на наш взгляд с тем, что крайне сложно выделить специфические критерии профессиональной зрелости, не учитывая все аспекты зрелости человека, поскольку они проявляются в совокупности с другими. Следующей причиной является то, что понятие «профессиональная зрелость» не является определяемым однозначно, различными авторами понимается по-разному. А.П. Чернявская на основе обобщения работ Д. Сьюпера, Б. Вестбрука и проведенного эмпирического исследования в российских условиях выделила основные параметры профессиональной зрелости: автономность, информированность, умение принимать решения, умение планировать свою профессиональную жизнь, эмоциональная вовлеченность. В целом, уровень профессиональной зрелости Е.А. Комаревцева связывает с умением учитывать условия деятельности и соотносить их с личными потребностями и стремлениями, а также соизмерять требования профессии со своими возможностями [12].

По мнению Ю.Г. Кузнецова, «профессионализм» включает не только профессиональное мастерство, но и профессиональную мо-

бильность, которая может рассматриваться в качестве следствия профессиональной зрелости как свойства личности [14, 51]. На рисунке изображена взаимосвязь категорий, имеющих отношение к профессиональной зрелости.

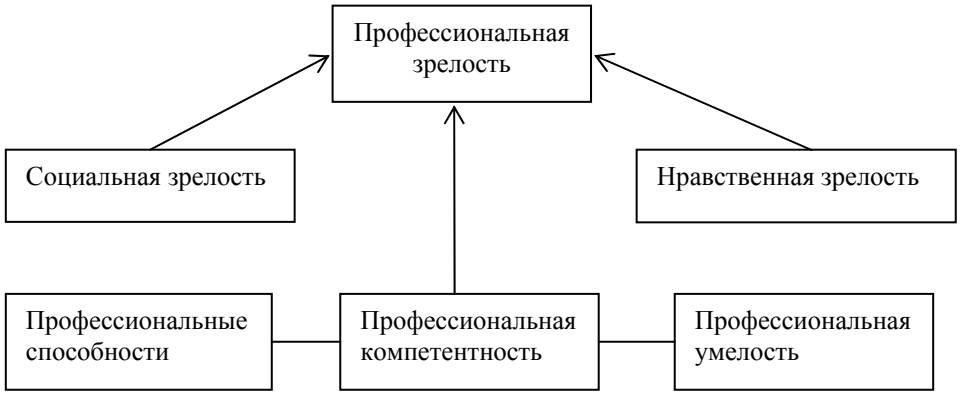

Рис. Компоненты профессиональной зрелости личности

Анализ исследований по проблемам профессионального становления специалистов, позволяет утверждать, что становление профессионала обычно опирается на общее психическое развитие, осуществляется на его фоне и позднее его. Профессионализация происходит во взаимосвязи с социализацией. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на ход профессиональной адаптации, поддерживает профессиональное мастерство, стимулирует творчество, но также может препятствовать становлению профессионала в человеке [15; 26].

Таким образом, профессиональная зрелость личности включает не только психологическую готовность к профессиональной деятельности, но и социальную, нравственную зрелость личности [11].

Эффективность социально-психологической адаптации может демонстрировать готовность к постоянному самоизменению, лабильности установок, укреплению в своей целостной личности именно тех качеств, которые особенно необходимы и востребованы в современном обновляющемся обществе (готовность к смене профессиональных занятий, готовность ко включению в новые проекты, укрепление у себя «ресурса успеха» и уверенности в своих силах, отсутствие сопротивления инновациям, способность к самостоятельному выбору в профессиональной деятельности, индивидуальная социальная и экономическая ответственность, конкурентоспособность и др.), что придает человеку ощущение современности, поддерживает осознание своей нужности [17].

Нравственная зрелость личности профессионала отражает нравственное сознание специалиста. Оно содержит три необходимых компо-

нента: нравственные знания, нравственные убеждения и нравственную потребность. Они связаны с практической деятельностью, однако поразному обусловливают ее. Исследования показывают, что наиболее жесткая и устойчивая связь наблюдается в случае формирования у специалиста нравственной потребности [34].

По мнению ряда авторов (Л.Н. Антилогова, 2000, Е.К. Веселова, 2003 и др.), нравственное поведение работника определяется вполне определенными нравственными и душевными качествами его личности: честностью, совестью, справедливостью, тактичностью, внимательностью и наблюдательностью, терпимостью, выдержкой и самообладанием, добротой, любовью к людям, самокритичностью и адекватной самооценкой, терпением, коммуникабельностью, силой воли, и др. [8; 18].

Стремление к самосовершенствованию должно проявляться не только в постоянном стремлении специалиста к профессиональному росту, но и в совершенствовании духовном и нравственном, повышении своих моральных качеств и преодолении недостатков.

Процесс профессионализации (становления профессионала) в отечественной науке исследуется в связи с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания. А.К. Маркова обращается к анализу внутренних условий и внешних по отношению к человеку условий, влияющих на становление профессионала. Она соотносит профессионализацию и социализацию [17].

Интересный подход к выявлению значимых факторов становления профессионала предложили С.Е. Пиняева и Н.В. Андреев (1998). Авторы установили, что зрелость личности является необходимым условием и неотъемлемым компонентом успешного профессионала [9].

Личность специалистов – это наиболее важный профессиональный «инструмент» [7; 37; 38]. Отсутствие определенного сочетания нравственных качеств может сделать человека профессионально непригодным к работе.

Таким образом, можно констатировать, что профессиональная и личностная зрелость рассматриваются в качестве аспектов зрелости человека, достижения им профессионализма. Хронологический подход к их анализу позволяет выделить общее в понятиях личностной и профессиональной зрелости, это феномены общего развития человека, описываемого в категориях «онтогенез», «адаптация», «профессиональная деятельность», «становление субъекта профессиональной дея-

тельности», «профессионализация», «профессиональное развитие», «личностный рост», «жизненный путь».

Профессиональная зрелость свидетельствует о сформированности регулятивных механизмов профессионализации в целом и регуляции своей конкретной профессиональной деятельности. По мнению А.Р. Фонарева, она оценивается по уровню сформированности механизмов планирования своей деятельности, программирования конкретных действий, оценки полученных результатов и в случае необходимости их коррекции [34, 188].

Функциональный подход к анализу соотношения понятий личностной и профессиональной зрелости позволяет также выделить статусные характеристики личности в качестве совместного, совокупного эффекта относительно автономных процессов профессионализации и личностного роста.

Четкая дифференциация анализируемых понятий возможна, на наш взгляд, посредством реализации субъектного подхода. Человек как субъект, по мнению А.В. Брушлинского, инициирует и развивает на высшем уровне системности свою специфическую активность. Этот уровень характеризуется предельной целостностью, интегральностью всех противоречивых и многообразных компонентов и подуровней. Такой уровень субъектности может быть рассмотрен как высшая степень развития зрелости личности, что в свою очередь является одним из компонентов зрелости человека [6]. Характеристика человека как субъекта раскрывает способ организации личностью своей жизни.

В завершении анализа влияний зрелости личностной, трудовой (профессиональной) и их взаимообусловленности для достижения профессионализма мы можем обобщить основные положения рассмотренных подходов.

1. Становление профессионала в разных видах профессиональной деятельности опирается на общее психическое развитие. Процесс профессионализации (становления профессионала) связан с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания.

2. Трудовая (профессиональная) зрелость личности включает в себя не только профессиональные способности, компетенции и умелости, а также социальную и нравственную зрелость, которые подразумевают развитое самосознание личности как полноценного субъекта не только профессиональной, но и социальной деятельности.

3. К факторам, влияющим на становление профессионала можно отнести: зрелость личности, такие её интегральные характери-

стики, как направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость. Фундаментальным условием развития личности профессионала выступает повышение уровня профессионального самосознания.

4. Личностная зрелость человека характеризуется потребностью выходить за существующие пределы своей жизни и решать проблемы совершенствования и развития как своего общества, так и всего человечества. Его характеризует психологическое здоровье, возможность более полного самовыражения и самораскрытия, продуктивность и творчество.

5. Профессионализм специалистов - это внутренний ресурс личности. Его детерминируют мотивы профессиональной самореализации.

6. Специфика профессионализма специалистов связана с гуманистической направленностью личности, высокими деонтологическими принципами, реализующимися в нравственном сознании и профессиональном самосознании специалистов. Она характеризует степень психологической готовности к постоянному самоизменению, укреплению у себя «ресурса успеха» и уверенность в своих силах, отсутствие сопротивления инновациям, индивидуальную, социальную и экономическую ответственность, конкурентоспособность.

Литература

1. Абульханова – Славская, К. А. Стратегия человеческой жизни [Текст] /К. А. Абульханова – Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. –272 с.

3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.– 272 с.

4. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системы [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1981.

5. Бодалев, А. А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития [Текст] / А. А. Бодалев // Мир психологии. — М., 1995. — №3.

6. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», 1996.

7. Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта [Текст] /Дж. Бьюдженталь. – СПб., 2001. – С. 18–19.

8. Веселова, Е.К. Психологическая деонтология [Текст]: Дисс. на соиск. учен. степ. доктора психол. Наук / СПбГУ. – СПб., 2003. – 402 с.

9. Глуханюк, Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации [Текст]: Автореф. дис. / Уральский государственный проф.-педагогический университет. – Екатеринбург: Уральский госуд. проф. – педагог. университет. – 2001. – 40 с.

10. Давыдов, В.В. О понятии личности в современной психологии [Текст] / В. В. Давыдов // ПЖ. – 1988. – № 4. – С. 21.

11. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии [Текст] / Е.А. Климов // Вопросы психологии, 1984. – №4. – С. 5-14.

12. Комаревцева, Е.А. Личностная и профессиональная зрелость специалиста [Текст] / Е.А. Комаревцева // Ананьевские чтения – 2006: Материалы научно-практической конференции / под ред. Л.А. Цветковой, А.А. Крылова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2006. – С.257-259.

13. Кон, И.С. Социальная психология [Текст] / И. С. Кон. — М.: Воронеж, 1999.

14. Кузнецов Ю. Г. Психологическая оценка формирования профессиональной зрелости учащихся профтехучилищ [Текст] / Ю. Г. Кузнецов. – Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – Л., 1990, 239 с.

15. Кузьмина, Н. В. Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития [Текст] / Н.В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С.4–8.

16. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов.— М.; Воронеж, 1996.

17. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

18. Медведева, Г.П. Этика социальной работы [Текст] / Г. П. Медведева: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Ключ-С, 1998. – 96 с.

19. Мерлин, В.С. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / В.С. Мерлин. – Пермь, 1988.

20. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

21. Москаленко, О.В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности [Текст] / О.В. Москаленко. – Астрахань, 1996. – С. 8.

22. Мухина, В.С. Проблемы генезиса личности [Текст] / В. С. Мухина. – М., 1985.

23. Портнова, А.Г. Методологические подходы к определению критериев психического развития [Текст] / А.Г. Портнова // Вопросы общей и дифференциальной психологии. Кемерово, 1999.- Вып.3.

24. Проблемы общей акмеологии [Текст] / А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Грищенко и др. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 156 с.

25. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 651 с.

26. Реан, А.А. Личностная зрелость и социальная практика [Текст] / А.А. Реан // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып.1. – СПб., 1995.

27. Реан, А.А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности [Текст] / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1998. – № 4. С. 249 - 251.

28. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология [Текст] / Е.Ф. Рыбалко. – Л., 1990.

29. Семенов, М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости [Текст] /М.Ю. Семенов. – http://selfmoney.narod.ru/semen.htm

30. Слободчиков, В. И. Интегральная периодизация общего психического развития [Текст] / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии, 1996, №5.

31. Степанова, Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология [Текст] / Е. И. Степанова. – СПб.: Алетейя, 2000. – 288 с.

32. Сухобская, Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики [Текст] / Г. С. Сухобская // Новые знания. – М., 2002. – № 4. – С. 17-20.

33. Фонарев, А.Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. Пособие [Текст] / А.Р. Фонарев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – 2005. – 240 с.

34. Холодцева, Е.Л. Конкурентоспособность в системе разноуровневых характеристик личности специалистов социальной сферы [Текст] / Е.Л. Холодцева. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.01. – Барнаул, БГПУ. – 2006. – 214 с.

35. Чеснокова, И.И. Развитие самосознания [Текст] / И.И. Чеснокова. – М., 1977. – С. 109–110.

36. Швеньк, Е.В. О показателях социальной зрелости личности современного предпринимателя [Текст] / Е.В. Швеньк // Ананьевские чтения – 2006: Материалы научно-практической конференции / под ред. Л.А. Цветковой, А.А. Крылова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2006. – С.235-237.

37. May, R. Psychology and the Human dilemma [Text] / R. May. – Princeton. (N.J.), 1967.
38. May, R. Psychotherapy and conseling [Text] / R. May // Ed. by L. K. Frank, R. May, F. M. Allen (a.o.). – New York, 1955.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Прудило Александр Васильевич, заведующий курсом общей психологии, кафедра психиатрии, медико-психологический факультет, Гродненский государственный медицинский университет, г. Гродно, Республика Беларусь,

Скворцова Лариса Леонидовна, преподаватель, кафедра коммерческой деятельности, факультет экономики и управления, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь, s_tarling@tut.by

В условиях происходящих изменений все более высокие требования предъявляются не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам специалиста, но и к уровню его личностного саморазвития, а также социальной компетентности.

Социальная компетентность рассматривается исследователями как составляющая профессиональной компетентности. Включает в себя владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общении [1].

В образовательных стандартах экономических специальностей в числе общих требований к умениям специалиста указаны следующие умения, связанные с профессиональными коммуникациями: формировать эффективную рабочую группу; управлять людьми в подразделении; уметь работать с покупателем; формировать благоприятный психологический климат в трудовом коллективе; организовывать совместную деятельность и руководить ею; работать в команде, оценивать и мотивировать сотрудников; работать в коллективе, знать методы управления, уметь организовывать работу исполнителей.

Учебные планы экономических факультетов предполагают значительный объем теоретической подготовки студентов по экономическим дисциплинам. Что же касается дисциплин, в процессе прохождения которых формируются вышеперечисленные умения, то их явно недоста-

точно. Таким образом, не вполне решенной является проблема формирования знаний о факторах, детерминирующих поведение человека в определенной среде (в том числе и экономической), умений адекватно интерпретировать поведение и коммуникативных навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с людьми в процессе деятельности. Следовательно, эффективность практической подготовки специалистов зависит в ряде случаев от неконтролируемых факторов.

Для решения выделенных проблем в подготовке студентов экономических специальностей используют имитационные методы активного обучения, к числу которых относятся деловые игры, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование и разработка вариантов решения и др.

В то же время достаточно эффективным интерактивным методом обучения, интегрирующим многие из указанных методов и позволяющим актуализировать ранее полученные знания, умения и навыки о поведении человека, является метод профессиональных проб.

Профессиональная проба - это профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного направления профессиональной деятельности, имеющее завершенный технологический процесс, способствующий сознательному, обоснованному освоению профессии и направленный на студента, выступающего в качестве субъекта процесса профессионального самоопределения и развития.

Целью профессиональной пробы является актуализация процесса профессионального самоопределения через специально организованную, профессионально-направленную, учебно-производственную, познавательную деятельность. Задачи профессиональной пробы состоят в следующем:

- смоделировать основные элементы профессиональной деятельности;
- дать базовые сведения об основных направлениях профессиональной деятельности;
- создать условия для самоопределения в уровне готовности к выполнению профессиональной деятельности;
- способствовать дальнейшему развитию профессионально-важных качеств личности;
- способствовать закреплению и развитию профессиональных знаний, умений и навыков.

Система профессиональных проб по различным направлениям профессиональной деятельности включает комплекс практических занятий, моделирующих основные характеристики предмета, целей, условий и орудий труда, ситуаций проявления профессионально-важных качеств, что позволяет студентам в процессе подготовки и прохожде-

ния профессиональной пробы оценить собственные возможности и уровень освоения профессии.

Анализ профессиональной деятельности выявляет её структурные компоненты, интеграция которых на уровне модели способна воссоздать целостный образ профессии. В профессиональной пробе эти структурные компоненты представлены в виде трех направлений: технологического, ситуативного и функционального.

Технологическое направление - это составляющая пробы, моделирующая инструментальную часть профессии, позволяющая определить направленность на профессию на уровне навыка. Технологическое направление пробы отражает операционную сторону профессии. Алгоритм задания содержит ряд относительно законченных, логически завершенных актов, входящих в состав профессии и предполагает способ выполнения действия, детерминированный условиями профессии.

Ситуативное направление - составляющая пробы, моделирующая содержательную сторону профессии, определяющая предметно-логические действия, входящие в профессиональную деятельность. Содержание заданий, входящих в ситуативное направление пробы, предполагает ориентацию студентов в предметно-логической стороне профессии, в ходе которой происходит преобразование, прогнозирование, целеполагание процесса и результатов деятельности. Выполнение заданий ситуативного направления пробы имеют для студентов эмоционально окрашенный личностный смысл. Задания сконструированы таким образом, что в них однозначно не представлены конкретные условия и способы, с наибольшей вероятностью и эффективностью обеспечивающие их выполнение. В заданиях задается лишь общее направление, требующее от студентов актуализация логических, мыслительных действий на основе накопленного опыта и приобретенных в процессе подготовки к пробе знаний.

Функциональное направление - составляющая пробы, моделирующая структурно-функциональную, динамическую сторону профессиональной деятельности. Основными характеристиками функционального направления выступают предметность и субъектность содержания. Предметная сторона пробы функционального направления опосредована схемами действий, отражающими образ профессии. Субъектность содержания функционального направления пробы основывается на прошлом опыте и знаниях студентов, обуславливается потребностями, установками, целями, мотивами, которые определяют направленность и избирательность профессиональной деятельности.

Таким образом, технологическое, ситуативное и функциональное направления профессиональной пробы выступают в качестве самостоятельных единиц, содержащих в себе основные особенности, качества, характеристики, присущие данной сфере профессиональной дея-

тельности как целому.

Рассматривая профессиональную пробу как процесс, следует отметить её диагностические и обучающие возможности. Кроме того, профессиональная проба стимулирует формирование адекватной самооценки уровня готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Содержательно профессиональные пробы на различных уровнях сложности предполагают выполнение заданий, требующих анализа и/или коррекции конкретных ситуаций на основе использования адекватных методов и методик. Задания по своему характеру являются, как правило, имитационными, где ситуации задаются за счет использования кино-видеофильмов, литературно-художественных произведений, биографических описаний, бланковых текстовых заданий. Как отступление от основного принципа задания могут быть и экспериментально-полевыми. Тогда их выполнение предполагается на основе анализа конкретных повседневных ситуаций.

В целом, профессиональная проба, как определенный вид учебно-производственной деятельности может быть представлена следующим соотношением:

$$F = f\left(S\, x_{i,}\, T\, y_j\right) \qquad (1)$$

Таким образом: S – ситуация, x_i – параметры ситуации; T – технология, приёмы, психотехнические процедуры, y_j – категории и единицы измерения (воздействия).

Данное уравнение определяет, что профессиональная проба есть функция адекватного сочетания проблемной ситуации и метода психологического анализа и/или воздействия.

Качество выполнения студентами профессиональных проб отражает уровень усвоения знаний, сформированных умений и навыков их применения, что позволяет активировать рефлексию процессов профессионального самоопределения и развития.

Таким образом, программа профессиональных проб по своей сути это психолого-педагогическая технология формирования и развития профессиональных умений и навыков студентов в процессе освоения профессии. Организационно профессиональные пробы это форма контролируемой самостоятельной работы студентов.

Нами разработаны и внедрены в учебный процесс концептуальные модели профессиональных проб для профессии «психолог». Апробация осуществлялась в течение двух лет в Гродненском государственном медицинском университете и Гродненском государственном университете им. Янки Купалы [2].

Что же касается профессии «экономист», то профессиональная проба может рассматриваться как эффективный метод формирования

социальной компетентности будущего специалиста. Профессиональные пробы для профессии «экономист» были разработаны в рамках спецкурса «Ведение переговоров» для студентов специальности «Коммерческая деятельность».

В целях понимания и прогноза поведения партнера по общению, специалист должен анализировать и значимые для данной ситуации черты личности и не относящиеся непосредственно к личностным чертам дополнительные переменные (статусно-ролевые отношения, эмоциональные состояния). Анализируются также характеристики собственно ситуации в соотношении с индивидуально-личностными особенностями. Таким образом, речь идет о необходимости теоретически и методически обеспеченного анализа личности в данной конкретной ситуации.

Профессиональная проба по теме «Детерминация поведения в деловом общении» представляет собой просмотр видеофильма с последующим анализом ситуации жизнедеятельности и личности героя и определением особенностей его «Я-концепции», потребностной и мотивационной сферы. В процессе просмотра студенты осуществляют наблюдение за поведением героев фильма. Категории наблюдения (что именно они должны наблюдать) выделены в специальном бланке. После просмотра фильма наступает этап самостоятельной работы. Студентам предлагается описать и прокомментировать проявление наблюдаемых категорий у произвольно выбранного героя.

Профессиональная проба по теме «Убеждающее воздействие в переговорном процессе» основывается на анализе художественных произведений. Студентам предлагается проанализировать эффективность применения различных приемов убеждающего воздействия, основываясь на конкретном тексте.

Возвращаясь к выделенному ранее соотношению $F = f\left(S\,x_{i,}\,T\,y_j\right)$, можно прокомментировать схему создания вышеуказанных профессиональных проб следующим образом. В качестве Т рассматриваются методы психологического воздействия, y_j – конкретные приемы аргументации. Sx_i – параметры ситуации, которые будут подвергаться анализу в заданной ситуации, студент выбирает самостоятельно. Результатом выполнения пробы является письменный отчет студента.

Таким образом, структура, содержание и условия профессиональных проб способствуют развитию профессиональных коммуникативных умений и навыков будущих специалистов.

Опыт применения профессиональных проб указывает, что это достаточно эффективный метод формирования и развития профессиональной «Я-концепции» личности.

Литература
1. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. Гуманит. Фонд «Знание», 1996. – 308 с.
2. Прудило А.В. Профессиональная проба как основа учебно-производственной деятельности студентов медико-психологического факультета. / Актуальные вопросы психологии и медицины. Сборник материалов научно-практической конференции/ 13-14 ноября 2003 года, Гродно, с. 72-78.

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Савченко Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии труда и организационной психологии, Омский государственный технический университет, г.Омск, Россия SavchenkoTV@yandex.ru

На современном этапе развития высшей школы идет поиск путей активизации самостоятельной работы студентов. Это связано с тем, что обществу нужны люди, умеющие адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их на практике для решения разнообразных проблем, самостоятельно критически мыслить, грамотно работать с информацией, заниматься самообразовательной деятельностью. Все это в значительной мере определяется умением самостоятельно работать.

В подготовке будущих специалистов особенно важна самоподготовка, т.е. получение знаний из собственного опыта, где ответственность за результат обучения целиком лежит на самом обучающемся. Обучение должно способствовать приобретению будущими специалистами собственного видения, т.е. направления приложения своих усилий, умения ставить цели. Решить проблему формирования самостоятельности в действиях можно только в комплексе, развивая умения и навыки самостоятельной работы студентов. «Высшая школа,- отмечал в этой связи С.И. Зиновьев, - отличается от средней не только специализацией подготовки, степенью сложности и большим объемом материала, но, пожалуй, главным образом методикой учебной работы, в которой заложено творческое начало, и степенью самостоятельности студентов».

Анализ литературного психолого-педагогического наследия показал, что проблемы, связанные с самостоятельной работой имеют глубокие исторические корни. Выдающиеся философы-педагоги Антич-

ности (Пифагор, Платон, Сократ и др.), мыслители эпохи Возрождения, Нового времени (Я.А. Коменский, Дж. Локк, М. Монтень, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо) выделяли такие важные качества личности, необходимые для успешного выполнения самостоятельной работы, как самостоятельность, творческая активность, рефлексия, личный опыт, сотрудничество и сотворчество с педагогом. В отечественной системе образования проблемы, связанные с самостоятельной работой, решались в зависимости от общественно-исторического периода, развития педагогики как науки, влияния западной педагогики. Несмотря на то, что вопросы, связанные с самостоятельной работой, достаточно разработаны, отсутствует подробное описание системной характеристики, детерминирующей процесс ее успешного выполнения и учитывающей влияние как внутренних, так и внешних условий.

Важнейшая особенность вузовского обучения состоит в том, что основной формой овладения общенаучными и профессиональными знаниями является самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов. В течение ряда лет нами исследовался вопрос о том, с какой подготовкой в области организации собственной учебной работы приходит в университет первокурсник. Полученный материал позволил сделать вывод о том, что большинство вчерашних школьников имеет поверхностное представление о закономерностях учебной деятельности и ее конкретных приемах. Первокурсник, как правило, не знает какие познавательные действия надо совершать, чтобы овладеть изучаемым материалом, не имеет представления о сущности концентрированного и рассредоточенного запоминания. Серьезное затруднение вызывает у них даже такой, казалось бы, простой вопрос: какой должна быть система самоконтроля?

Таким образом, без правильно организованной и регулярной самостоятельной учебной работы студентов вузовское образование не может быть успешным.

В высшей школе есть специфические формы учебной работы, которые требуют продолжительной самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Речь идет о курсовых и дипломных работах, а также учебных и исследовательских заданиях. Их выполнение планируется и осуществляется каждым студентом самостоятельно.

Основной принцип самостоятельной работы – умение студента без систематического внешнего контроля, без стимуляции извне, со стороны преподавателя, самостоятельно, рационально организовывать и проводить свою учебную деятельность по осуществлению целей обучения.

Есть различные рекомендации относительно времени, которые должны посвящать студенты самостоятельной внеаудиторной работе. Одни ученые считают, что оно должно составлять 3-4 часа в день, дру-

гие увеличивают это время до 4-5 часов в день. Но, оказывается, не все студенты занимаются в полную силу. Гораздо больше таких, чья самостоятельная работа ограничивается минимальной подготовкой к текущим семинарским, практическим и лабораторным занятиям, сводится к беглому чтению конспектов лекций и учебников. Она занимает от 1-1,5 до 2-2,5 часов, а в иные дни многие студенты не работают совсем. Нерегулярность, эпизодичность и поверхностность самостоятельной работы современных студентов – явление довольно распространенное.

На наш взгляд, главной причиной слабой постановки самостоятельной учебной работы студентов является то, что она не только плохо регламентируется, организуется и направляется, но и во многих случаях пущена на самотек. Психология человека такова, что при выполнении всякой работы он нуждается как во внутреннем, так и во внешнем стимулировании, особенно если эта работа носит однообразный характер, каким по существу является учение. Если студент увлечен наукой, если он занимается с интересом, тогда его учебная деятельность стимулируется внутренними факторами. Но студенту нужно изучать все дисциплины предопределенные учебным планом, поэтому даже те из них, которые хорошо успевают, нуждаются во внешнем стимулировании и определенном контроле. Об этом открыто говорят и пишут сами студенты.

В процессе анкетного исследования состояния самостоятельной учебной работы многие из них отмечают, что для организации полноценных внеаудиторных занятий им чаще всего не хватает волевых усилий, умений спланировать свою познавательную деятельность, четкой регламентации каждого рабочего дня. Осознание данной проблемы побуждает работников высшей школы как зарубежной, так и отечественной, искать пути более действенного стимулирования самостоятельной познавательной деятельности студентов. Так, например, в Англии имеется опыт прикрепления студентов к одному из преподавателей, который в конце каждой недели проверяет: что студент изучил и усвоил, насколько регулярно он работает. Определенный опыт стимулирования самостоятельной работы студентов накоплен и в Омском государственном техническом университете.

Анализ самостоятельной учебной работы студентов показывает, что одним из ее недостатков является слабое владение методикой приобретения знаний из научных первоисточников. В школе этой методике, по существу, не учат. Предпосылкой успешной организации продуктивной самостоятельной учебной работы студентов является вооружение их ее методологическими основами. Вот почему на первых курсах есть необходимость ввести цикл лекций «Научные основы учебно-познавательной деятельности студентов», раскрывающих сущность учебного познания, систему познавательных действий по овла-

дению изучаемым материалом, роль рассредоточенного запоминания для прочного усвоения и долговременного сохранения знаний, приемы самоконтроля за качеством усвоения полученного материала.

Студенты должны осмыслить и усвоить структуру учебной деятельности и глубоко уяснить, что для овладения знаниями необходимо совершить полный цикл познавательных действий, изучить материал не за один раз, а постепенно, обязательно применить приемы самоконтроля.

Содержательная разъяснительная работа по ознакомлению студентов с методикой внеаудиторных занятий и изучению научной литературы оказывает существенное влияние на активизацию их учебной деятельности.

Расширение знаний студентов о научных основах учебной деятельности происходит на втором и третьем курсах при изучении психологии и педагогики, где происходит знакомство с процессом познавательной деятельности, методами самовоспитания и т.д.

Однако часто просветительский подход к осмыслению студентами научных основ учения без четкого контроля над учебной работой студентов не обеспечивает их регулярности и высокого качества. Эта проблема должна решаться комплексно, и в этом отношении в ОмГТУ уже накоплен некоторый положительный опыт. Хороший эффект, например, дает организация самостоятельной учебной работы под контролем преподавателей. Такие занятия чаще всего проводятся с теми студентами, которые слабо овладевают материалом.

В процессе контроля за самостоятельной работой студента хороший эффект дают проводимые коллоквиумы – собеседования по важнейшим разделам изучаемых курсов. Преподаватель заранее оповещает студентов о сроках их проведения, по каждому из разделов курса им даются вопросы, которые предстоит обсуждать на собеседовании. Все это создает четкие ориентиры для подготовки к коллоквиуму и побуждает студентов по ходу чтения лекции обращаться к конспектам и учебникам. Сдав установленные коллоквиумы, поработав над усвоением изучаемого материала накануне экзаменов, студент прочно овладевает знаниями.

Весьма эффективной формой текущего контроля является индивидуальная работа преподавателя со студентами.

Только взятые в совокупности, в органической связи между собой, указанные меры создают необходимые предпосылки для активной самостоятельной учебной работы студентов, для ее эффективного стимулирования. Как показывают исследования последних лет, личностный подход позволяет активизировать внутренние механизмы в структуре личности и сформировать готовность к самостоятельной работе, необ-

ходимую студенту для дальнейшего профессионального самосовершенствования.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ НА ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИИ

Суханова Наталья Александровна, ассистент, кафедра коррекционной педагогики и психологии, Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь, Россия,
K-Psycho-Kpp@stavsu.ru

Проблемы, связанные с профессиональным развитием человека, постоянно находятся в центре внимания психологов. В настоящее время в связи с глубокими и быстро протекающими социально-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране, демократизацией и гуманизацией общества, вопросы, связанные с профессиональным самоопределением личности, ее самореализацией в профессиональной деятельности приобрели особую актуальность.

Новые социально-экономические условия предъявляют все более высокие требования к профессионализму специалистов с высшим образованием, в частности их конкурентоспособности, мобильности, быстрому приспособлению к новым условиям труда. Все это требует серьезного внимания к личностному и профессиональному становлению студента.

В условиях новой социально-экономической действительности часть студентов оказалась в состоянии растерянности по отношению к своему профессиональному будущему. Это позволяет говорить о проблеме профессионального самоопределения современного студента, как о реальности. Перед психологами встала задача оказания помощи и поддержки молодым людям, находящимся как на пороге профессионального выбора, так и на этапе профессионального обучения. Для организации такой психологической поддержки требуется знание особенностей профессионального самоопределения молодого человека, факторов и условий влияющих на него.

С поступлением молодого человека в высшее учебное заведение процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития и осуществляется на протяжении всех лет обучения. И в этом процессе есть свои "пики" и "точки роста", во время которых "происходят значительные изменения идеальных представлений о

профессии, о ее целевых и смысловых составляющих" (Слободчиков В.И., Исаев Н.А., 1996), формируется отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности.

Проблема профессионального самоопределения - одна из важнейших в жизни человека. Профессиональное самоопределение, являясь способом самоактуализации личности в сфере профессиональной деятельности, важнейшей линией ее жизненного и личностного самоопределения, вызывает большой интерес исследователей.

Отечественные психология и педагогика располагают большим опытом в области теории профессионального самоопределения. Это работы, изучающие профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте (Божович Л.И., 1968; Голомшток А.Е., 1979; Журавлев В.И., 1973; Климов Е.А.; Кон И.С., 1978, 1984; Кудрявцев Т.В., 1981, 1983, 1985; Лысков Б.Д., 1989; Осницкий А.К., 1996; Платонов Ю.П., 1984; Реан А.А.; Федоришин Б.А., 1979; Фельдштейн Д.И., 1988; Чебышева В.В., 1983; Шавир П.А.,1981 и др.), работы по изучению формирования профпригодности, проблеме профотбора и профконсультирования (Бодров В.А., 1991; Головей Л.А., 1987, 1988; Гейжан Н.Ф., 1991; Гуревич К.М., 1970; Забродин Ю.М., 1985; Йовайша Л.А., 1983; Новикова Е.В., 1988; Платонов К.К., 1986; Пряжников Н.С., 1996, 1997; Шадриков В. Д., 1996 и др.), работы по исследованию профессионального развития и профессиональной типологии личности (Борисова Е.М., 1995; Лазурский А. Ф., 1922; Митина Л.М., 1997; Реан А.А.; Романова Е. С, 1992; Якунин В.А., 1986 и др.). С отечественными исследованиями профессионального самоопределения перекликаются отдельные работы зарубежных специалистов в области профессионального развития (Ginzberg E., Guilford G., Holland J., Roe A., Super D. и др.).

В психологические исследования профессионального самоопределения часто привносятся элементы социологического подхода, поэтому разведем их. С точки зрения социологического подхода самоопределение рассматривается по отношению к поколению в целом и характеризует его вхождение в определенные социальные структуры и сферы жизни и его стабилизацию в этих социальных структурах и сферах. Виды самоопределения: профессиональное, личностное, семейное и т.д. соответствуют видам этих структур и сферам жизни. Критериями самоопределения являются включения в те или иные сферы жизни, а жизненные события, такие, как поступление в высшее учебное заведение, поступление на работу, вступление в брак и т.д., которые фиксируют эти включения и с социологической точки зрения, являются этапами самоопределения (Гинзбург М.Р., 1996).

Психологический подход обращает основное внимание на процесс самоопределения, на психологические механизмы процесса самоопре-

деления, которые обуславливают вхождение в социальные структуры и сферы жизни и формируют определенное состояние самоопределения личности.

Анализ литературы показывает, что, не смотря на давний и не проходящий интерес к проблеме профессионального самоопределения, до сих пор не существует единства мнения в определении психологического содержания профессионального самоопределения, в определении закономерностей этого процесса. Нет четкого понятия "профессиональное самоопределение".

Наряду с понятием "профессиональное самоопределение", существует ряд родственных понятий: "профессиональное становление", "профессиональное развитие", "идентификация", "самореализация в профессии" и др., которые характеризуют процесс вхождения, овладения профессией и охватывают весь профессиональный путь человека. Профессиональное становление представляет собой процесс, включающий определенные этапы, стадии, каждая из которых характеризуется специфическими психофизиологическими и социально-психологическими особенностями, которые обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности. Главной чертой понятия профессионального становления является нечто, что уже возникло, но еще не приобрело завершенного вида, формы (Борисова Е.М., 1995).

Близким по смыслу к понятию "профессиональное становление" является понятие "профессиональное развитие", основной сутью которого является закономерное изменение индивида и личности в ходе профессиональной деятельности. Это процесс, который характеризуется количественными, качественными и структурными преобразованиями, обеспечивающими нормальное функционирование человека, как субъекта труда. Идентификация личности с профессией предполагает такое слияние жизни профессионала с его деятельностью, при котором приобретенные им типичные черты начинают проявляться во всех других сферах жизнедеятельности и определяют его отношение к действительности.

Все рассмотренные выше определения процесса вхождения в профессиональную деятельность недостаточно учитывают активность самой личности. Понятие "профессиональное самоопределение" личности лишено этого недостатка, и, напротив, акцентирует внимание на особом характере активности индивида в данном процессе. Близким понятиям к понятию профессионального самоопределения является понятие "профессиональная самореализация", раскрываемым А. Маслоу "через увлеченность значимой работой", К. Ясперсом через "дело", которое делает человек (Франкл В., 1990). В этом понятии также акцентируется активность личности в процессе профессионализации человека. Но понятие "профессиональная самореализация" является бо-

лее узким, чем понятие "профессиональное самоопределение" и характеризует лишь одну стадию профессионального самоопределения (Борисова Е.М., 1995).

Ключевым понятием данной проблемы является понятие "профессиональное самоопределение", акцентирующее, как мы уже отмечали выше, активность личности в процессе профессионализации.

Общеметодологическое рассмотрение профессионального самоопределения личности представлено в работах К.А. Абульхановой-Славской (1980,1991), Л.И. Анцыферовой (1981), Л.И. Божович (1968), М.Р. Гинзбург (1996), В.А. Петровского (1982), С.Л. Рубинштейна (1946,1959,1973) и др. В трудах С.Л. Рубинштейна проблема самоопределения рассматривалась в "контексте детерминации, в свете известного выдвинутого им принципа - внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия". "В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения выражается активная природа "внутренних условий", через которые преломляются внешние воздействия..." (Гинзбург М.Р., 1996).

Это положение С.Л. Рубинштейна очень важно для понимания природы самоопределения, которая заключается в сознательно вырабатываемом человеком отношении к миру и "представляет собой становление человека как субъекта собственного саморазвития посредством выработки обобщенного отношения к миру и к себе в мире" (Гинзбург М.Р. 1996). Таким образом, сознательное самоопределение связывается с понятиями "отношение" и "позиция", поскольку в позиции обобщаются и сводятся в систему разрозненные отношения индивида к изменяющимся условиям жизнедеятельности (Рубинштейн С.Л.).

Рассмотрим, как отечественные психологи понимают базовое понятие "самоопределение личности" и взаимосвязь понятий "самоопределение личности" и "профессиональное самоопределение". В.Ф. Сафин и Г.П. Ников (1984), анализируя различные виды самоопределения (жизненное, социальное, профессиональное), приходят к следующему пониманию самоопределения: "В психологическом плане самоопределившаяся личность - это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет коллектив, общество" (Ников Г.П., Сафин В.Ф., 1984). К.А. Абульханова-Славская (1980) рассматривает самоопределение как определение личностью своей позиции по отношению к своей жизни, определение самим субъектом своего "способа жизни", который формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает активный, целеполагающий характер отношения человека к собственной жизнедеятельности.

Рассматривая личностное самоопределение как процесс обретения человеком своего ценностно-смыслового единства вкупе с его практической реализацией и, одновременно, как психологическое явление, обладающее определенной структурой, М.Р. Гинзбург (1994, 1996) выделяет следующие структурные компоненты личностного самоопределения: психологическое настоящее и психологическое будущее, каждое из которых двухпланово, т.е. обладает ценностно-смысловым (вертикальная составляющая) и пространственно-временным аспектами (горизонтальная составляющая). Автор подчеркивает, что личностное самоопределение можно определить как содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных ценностей и смыслов, так и пространства реального действия - актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее.

Итак, основными характеристиками самоопределения являются следующие: во-первых, самоопределение как психологическое явление возникает на рубеже старшего подросткового и юношеского возраста (Божович Л.И., 1968; Петровский В.А., 1982; Кон И.С., 1984; Гинзбург М.Р., 1996); во-вторых, потребность в самоопределении - это потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом; в-третьих, самоопределение устремлено в будущее: смысловое и временное; в-четвертых, личностное самоопределение включает профессиональное, но не сводится к нему (Гинзбург М.Р., 1996). По мнению многих современных авторов (Гинзбург М.Р., 1996; Шендрик В.И., 1989; Кожухарь П.С., 1993; Пряжников Н.С., 1996 и др.) личностное самоопределение выступает как целое по отношению к таким его видам, как жизненное, профессиональное, семейное, социальное самоопределение. Так, Л.И. Божович указывала, что личностное самоопределение осуществляется одновременно, с одной стороны, как конкретное определение профессии, а с другой - как неконкретные поиски существования. Самоопределение осуществляется через "деловой выбор профессии и через общение, лишенное конкретности искания смысла своего существования" (Божович Л.И., 1968). И.С. Кон, рассуждая о самоопределении и самореализации личности, подчеркивает, что любое описание человеческой жизни предполагает два главных вопроса: 1) чем человек занимается, какова его предметная деятельность и как он сам к ней относится; 2) каковы его взаимоотношения с людьми (Кон И.С. 1984). М.Р. Гинзбург, изучая личностное самоопределение, отмечает, что самоопределение включает выбор профессии, и далее, описывая структурные составляющие самоопределения, подчеркивает, что выбор профессии означает проектирование в будущее определенной социальной позиции, делает смысловое будущее определенным. Особый акцент на двусторонность процесса взаимодействия лич-

ности и профессии в широком смысле делается Е.М. Борисовой (1995). "Формируясь в деятельности, приобретая свойственные представителям той или иной группы типичные черты, личность оказывает преобразующее воздействие на саму деятельность", т.е. "строя" себя, человек преобразует и профессиональную среду, делает вклад в развитие самой профессии...", "осуществляет изменение и развитие мира профессий". В определенные периоды времени могут возникать расхождения между профессиональными требованиями и внутренними возможностями. "Человек может перерастать требования профессии и ему становится тесно в ее рамках, но может и отставать от них, и тогда перед ним встает задача "подтягивания" операциональной стороны деятельности до необходимого более высокого уровня". Разрешение такого рода противоречий и является одним из психологических механизмов личностного становления (Борисова Е.М., 1995).

Выбирая профессию, человек в значительной степени выбирает жизненный путь и стиль жизни. Выбор профессии определяет и место жительства, и уровень материального благосостояния, и степень свободы для творчества. От успешности карьеры зависит уровень удовлетворенности жизнью в целом (Рыбакова Н. А., 1998).

Таким образом, во-первых, профессиональное самоопределение является составной частью личностного самоопределения, во-вторых, профессиональное и личностное самоопределение неразрывно связаны и взаимодействуют друг с другом. В настоящее время выделяют два основных подхода к проблеме профессионального самоопределения (Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю., 1983). С позиции первого (Кузнецова, И.В., 1986; Кухарчук А.М., Ценципер А.Б., 1976; Ников Г.П., Сафин, В.Ф., 1984; Чебышева В.В., 1983 и др.) под профессиональным самоопределением подразумевается выбор профессии. При этом круг исследовательских задач ограничивается возрастными границами (от этапов, предшествующих выбору, до самого акта выбора). С позиции второго подхода, которого придерживается большинство исследователей (Гуревич К.М., 1970; Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., 1981, 1983, 1985; Сухарев А.В., 1987, 1989; Шавир П.А. 1981 и др.), под профессиональным самоопределением понимается одну из форм самоопределения личности в целом.

ИНТЕГРАЦИЯ ФИЛОСОФСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ

Титовец Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, заведующая сектором методологии и теории педагогического образования Центра развития педагогического образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, t_titovets@mail.ru

Изучение сущности механизма опережения в феноменологии любых социальных процессов требует обращения к теории термодинамики, которая раскрывает значение этого механизма для выживания системы. Так термодинамика определяет в качестве условия устойчивого развития открытой системы опережение темпов управляемости системы над темпами ее изменений с целью своевременного вывода из нее энтропии (хаоса). Иными словами, механизм опережения лежит в основании так называемого отрицательного энтропийного баланса – ситуации, когда экспорт энтропии не в состоянии компенсировать ее накопление и предупреждать гибель системы [1, с. 108].

Условие устойчивого развития мирового сообщества – наличие энтропийного сальдо в социальной системе. Выражением энтропийного сальдо служит сформулированный А.И. Субетто закон опережающего развития качества общественного интеллекта по отношению к росту динамики социально-экономических изменений. Иными словами, в основе опережения социального бытия общественным сознанием лежит способность человека опережать темп социоприродного развития мерой его управляемости.

Генетической матрицей такого управления является образование, и в особенности, системы профессиональной подготовки кадров. Именно от них зависит успешность формирования у будущего специалиста опережающих механизмов профессиональной деятельности, способности к упреждающим принятию решений и управлению.

Выполняя прогностическую функцию, благодаря которой реализуется механизм опережения бытия сознанием, образование – один из социогенетических механизмов развития цивилизации. Оно формирует образ потребностного будущего и этим самым возвращает свой изначальный смысл – обретение личностью образа мира и своего места в нем.

Современное образование не в полной мере выполняет выше названную задачу. В ответ на вызов времени активно ведется разработка

модели опережающего образования (С.Я. Батышев, В. Горшенин, В.В. Горшкова, К.К. Колин, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, А.М. Новиков, А.Л. Романович, А.Д. Урсул и др.). Она направлена не только на обеспечение специалиста механизмами адаптации к новым условиям существования в социальной и информационной среде, но и их подготовку к воздействию на эту среду, к упреждающему управлению ее развитием в целях ко-эволюции природы и общества и выхода из кризисов и катастроф.

Рассмотрим роль интеграционных процессов в реализации перехода к модели опережающего педагогического образования.

На макроуровне условием перехода к новой образовательной формации выступает интеграция образования, науки и культуры и формирование таких систем кооперативного образования, когда ответственность за качество образования разделяется высшими педагогическими учебными заведениями и организациями-работодателями. Такая интеграция относится к уровню социального партнерства – особый тип взаимодействия образовательных учреждений с институтами рынка труда, а также региональными органами исполнительной власти и общественными организациями с целью повышения качества подготовки педагогических кадров. Социальный диалог между институтом профессионального педагогического образования и субъектами регионального рынка (учебные заведения разных типов) может осуществляться по следующим взаимовыгодным направлениям: организация качественной подготовки будущих учителей во время производственной практики; организация профессионального обучения на рабочем месте; участие работодателей в разработке квалификационных требований к специалистам педагогического профиля, системы квалификаций, учебных программ, содержания и организации производственной практики в учебных заведениях, прогнозов развития рынка труда и потребности в умениях, мониторинга развития региональных рынков труда и выявления необходимости введения новых педагогических специальностей.

Примером расширения социального партнерства в профессиональном педагогическом образовании служат эксперименты по разработке моделей, предполагающих чередование обучения на базе учебного заведения и трудовой деятельности, получившие впоследствии широкое распространение практически во всех странах Западной Европы, а также выявление потребностей рынка труда и индивидуальных запросов работников в отношении совершенствования собственной профессиональной компетентности в процессе ежегодного интервьюирования каждого педагога, по результатам которого определяются профессиональные нужды учителя, и разрабатывается план коррекционной работы. 75 % работодателей отметили действенность данной

формы в идентификации текущих запросов представителей педагогической профессии. Такая деятельность социальных партнеров будет содействовать опережающему развитию профессионального образования.

На мезоуровне в педагогическом образовании требуется расширение практики исследования междисциплинарных связей педагогики с другими отраслями знаниями с целью повышения ее наукоемкости. Только при опережающем темпе развития науки об образовании по отношению к темпу эволюции образовательных систем педагогика сможет выполнять функции прогнозирования, законотворчества и нормирования в сфере образования. Университет – основной социальный институт, в недрах которого возникает и артикулирует знание, а потому играет возрастающую роль в условиях перехода к информационному этапу развития общества. Стимулирование студентов к самостоятельному поиску взаимосвязей предмета профессиональной деятельности с другими предметными областями соответствует задачам формирования способности к стратегическому целеполаганию в сфере образования, к управлению образовательной системой.

На *микроуровне* переход к модели опережающего образования детерминируется способностью образовательной системы сместить акцент от эмпирического к концептуальному способу осмысления действительности, в основе которого лежит философское мышление будущего учителя, преломленное в область профессиональной реальности.

Рассмотрим основные пути формирования философского мышления в контексте профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

1. Предоставление обучаемым знаний о богатстве человеческой природы.

Массовое производство когнитивной информации бросает вызов способности человека сохранять свою родовую сущность. Совершенствование технических средств психологического воздействия на индивида, компьютерных технологий, замещающих умственный труд, создают опасность кондиционирования человека культурной средой в отрыве от его человеческой природы, потребностей и генетической программы, выработанной в истории антропогенеза. Поэтому неотъемлемой частью управления социальными процессами становится экспертиза нововведения или нового информационного объекта с позиции сохранения человеческого рода, основанная на антропологических знаниях. Восстановление целостного видения природы человека, его родовой сущности и критериев ее эволюции помогут будущему учителю определять меру антропологичности, человекомерности любого профессионального решения, связанного с упреждающим управлением социальной и образовательной систем.

2. Раскрытие законов системодинамики в процессе обучения.

Формирование у студентов способности к управлению социальным бытием требует знаний о том, в чем проявляются системогенетические законы развития применительно к данной области профессиональной сферы: законы спиральной фрактальности, законы дивергенции (роста разнообразия) и конвергенции (закона сокращения разнообразия) и др. Неотъемлемой частью такой фундаментальной подготовки специалиста в системе опережающего образования становится формирование у него представлений о дуальности управления системой – управление качеством ее функционирования и управление качеством ее развития.

3. Ознакомление будущего учителя с феноменом синергии группового взаимодействия как ядра их коллаборативного интеллекта

Способность к опережающему мышлению не всегда реализуется в сторону возвышения человека. Поэтому переход к модели опережающего образования требует высокого уровня духовности специалиста. К каким ценностям должно тяготеть общество, претендующее на опережающее сознание по отношению к темпам изменений социального бытия?

Необходимость быстрой аккумуляции и переработки интеллектуальной продукции, преследования ценности времени, по-новому расставляет аксиологические приоритеты в социуме, когда принцип свободной конкуренции уступает место принципу синергетической рациональности, позволяющему человеку успевать за научно-техническим прогрессом. Конкурентноспособность начинает рассматривается как ценность только в единстве с коллаборативным интеллектом – интегративным личностным образованием, определяющим способность индивида нести индивидуальную ответственность за результативность группового проекта, проявлять готовность к взаимовыручке и извлекать синергию группового взаимодействия.

Востребованная временем необходимость коллаборативного (сотруднического) интеллекта и способности синергетической организации творческого коллектива, требует формирования новых ценностных ориентаций личности, обеспечивающих синергетический эффект межличностного взаимодействия, диалога с Другим: уважение к другим культурам и открытость межкультурному взаимообогащению при сохранении национального способа мышления; ценностное отношение к диалогу как каналу трансляции личностных смыслов; уважение к различиям в тонкости восприятия, логике понимания, личностной значимости изучаемого явления у разных людей, обусловленным особенностями их социокультурной образовательной среды и индивидуального опыта.

Такой парадигмальный сдвиг в общественном ценностном сознании влечет за собой признание ценностью уникальность каждого человека, и это признание происходит как встреча, как осознание своей ответственности за личность другого и за жизнь общества – в этом сущность «аксиологии ответственности» [2, с.92]. С другой стороны, аксиология ответственности означает развитие субъектной ориентации члена общества, осознание себя творцом культуры.

4. Рассмотрение основных положений философской герменевтики через призму эффективности межличностного общения педагога с воспитуемым.

Противоречие между смысловыми сферами воспитателя и воспитуемого, их смысловая несовместимость, обостряет для людей этой педагогической профессии проблему понимания им субъектов воспитания, а также проблему личностного обогащения и самопознания в процессе «встречи» с ребенком. Приобщение будущего учителя к знанию философской герменевтики позволит будущему учителю создавать модели педагогического общения, обеспечивающие субъекту образования позицию творца его собственной жизни и творца куль туры.

5. Интеграция философского и профессионального познания будущего учителя.

Каждый, кто помнит свои студенческие годы, вероятно, поймёт душевное состояние будущего специалиста, который ещё в стенах alma mater стремится поскорее предложить свой глобальный проект в выбранной им области научного знания, который бы значительно улучшил благосостояние страны. В реальной же практике высшего образования потребность студента в таком культуротворчестве почти всегда остаётся нереализованной: при написании курсовых и дипломных работ требуется скрупулёзный анализ более узких проблем, которые не дают выхода романтическим рвениям молодого мыслителя. Предполагается, что привилегия на проекты такого масштаба принадлежит только давно оперившемуся учёному, способному предоставить математически выверенные экспериментальные доказательства правомерности своего решения.

Между тем, отдельно взятая наука, лежащая в основе содержания преподаваемой дисциплины, внеантропологична, она не раскрывает субъекту образования его универсальную человеческую сущность. Поэтому в условиях стремительно растущей технологичности социокультурной среды дисциплинарных знаний оказывается недостаточно для осознания сущности происходящих процессов, их ценности или угрозы для человеческого выживания и эволюции. Суть кризиса современного образования в том, что мы столкнулись с ситуацией необходимого перехода от так называемого классического мышления к неклассическому. Современное образование, хотим мы этого или нет, является ког-

нитивным, информационным и оказывается в рамках идеала рациональности, на которую ориентировались классические науки и прошлого, и нашего века. Сегодня с ростом информации, усложнением социальной структуры и человеческих отношений ставится задача преодоления гомеостатических (равновесных) схем понимания мира и требуется способность объяснения явлений, не попадающих под адаптацию, равновесие, стремление к гомеостазу. Не случайно лауреат Нобелевской премии Илья Пригожин говорит: «Я надеюсь, что наука будущего, сохраняя аналитическую точность её западного варианта, будет заботиться и о глобальном, целостном взгляде на мир. Тем самым перед ней откроются перспективы выхода за пределы, поставленные классической культурой Запада». Заполнить такой когнитивный пробел позволяет философия.

В кругах педагогической общественности, и в особенности философии образования, неоднократно говорят о назревшей необходимости введения промежуточной формы научно-исследовательской работы студентов в вузе, позволяющей высказывать и философски обосновывать идеи, проверка которых на уровне научной экспертизы может оказаться затруднительной, выходящей за рамки экспериментальной базы вуза и компетенции отдельного студента. Иными словами, на современном этапе развития общества, когда возникает противоречие между темпами роста информационной продукции и отстающей способностью человека к управлению изменениями мира, перед высшим образованием возникает новая задача: развитие проектной культуры студента, интеграция его философского и научного мышления. Речь идет о написании качественно иного типа проектов, интегрирующий философскую и профессиональную тематику.

К наиболее важным критериям оценки проектной работы интегративного характера относятся гибкость мышления, нестандартность решения заявленной проблемы, и, что самое главное, – наличие в работе так называемого «антропологического измерения» – выхода на проблему сохранения и эволюции человека, которая придаёт проекту особую глубину, интегративность, философскую направленность. Успешность интеграции философского и профессионального мышления оценивается состоявшейся попыткой переноса научных знаний на онтологию человеческого бытия, на смысл нашего существования на Земле как homo sapiens, а также способностью увидеть *человекомерность* предложенного решения профессиональной проблемы.

Введением проектной формы работы, интегрирующего философское и научное познание, мы решаем важную задачу удовлетворения потребности студента в познании целого, в поиске законов, лежащих в основе функционирования общества, источников благодатной энергии, питающей жизнь. И отказать ему в таком познании равносильно тому,

чтобы лишить его творчество *духовной основы* – этой исходной клеточки прогресса, неуловимого гена, отвечающего за воспроизводство культуры, гена, который раскрывает свою силу в интеграции философии и науки.

Создавая основу для перехода к опережающему образованию, интеграция содержания педагогического образования преследует не только перспективную цель социального развития, но и цель повышения личностной значимости предстоящей профессии. Побуждая студента выходить за рамки заданной ситуации и отыскивать новые для себя смыслы в педагогической деятельности, она показывает ему перспективы личностного роста и творческой самореализации в профессии, соединяя таким образом объективную и субъективную стороны его существования в профессиональной реальности, а значит, восстанавливая в нем человеческую целостность…

Литература

1. Селезнева, Н.А. Концепция подготовки кадров высшей квалификации по проблемам образования/Н.А. Селезнева, А.И. Субетто. – Академия тринитаризма, http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161299.htm

2. Философия. Глобализация. Интеграция: моногр./В.И. Чуешов и др.; под общ. ред. проф. В.И. Чуешова. – Мн.: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2006. – 205 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВСЕДНЕВНОГО РУКОВОДСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕРСОНАЛА

Туркина Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной и политической психологии, Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь, Россия, k-psyho-soc@mail.ru

Костанова Любовь Юрьевна, соискатель, кафедра социальной и политической психологии, Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь, Россия

Любое предприятие, как социально-экономическая организация, обладает системой факторов, которые создают человеку условия, вы-

зывающие изменения в его личности, обнаруживающиеся и на работе, и в жизни - вне предприятия.

В совокупности эти факторы образуют личностно-формирующий потенциал предприятия, который может проявляться и использоваться руководством предприятия по-разному.

Внимательное отношение предпринимателя и менеджмента к личностно-формирующему потенциалу и стремление к его положительному влиянию на работников надо рассматривать как важнейший способ обогащения и использования «человеческого ресурса», как резерв повышения производительности производства, снижения расходов, роста рентабельности и доходов. Менеджмент и служба кадров не только используют приемы мотивирования, но и отслеживают изменения в личности работающих: привыкают ли к предприятию, связывают ли с ним свое будущее, начинают ли добросовестнее и ответственнее относиться к работе, участвуют ли в совершенствовании производства и его продукта, повышается ли их профессионализм, видят ли они перспективы карьерного роста, стремятся ли к нему, развиваются ли у них профессиональные способности и т.п., т.е. как они учатся, воспитываются и развиваются.

Отметим, что социальная составляющая деятельности предприятия и менеджмента, их социальная ответственность психологически связаны с работой с персоналом, которая выходит далеко за пределы отдельных мероприятий, методов и приемов. В основе ее должны лежать принципы: гуманности и социальной справедливости - уважения личности и интересов работников, создания нормальных социальных, правовых и психологических условий труда на предприятии, помогающих им в жизни сейчас и в перспективы. В связи с этим менеджмент должен отчетливо понимать эту сверхзадачу, стоящую над повседневной суетой, и не упускать ее в текущих решениях и непрерывных контактах с работниками.

Одним из направлений социальной работы с персоналом на предприятии выступают специальные меры по удовлетворению потребностей, интересов и отдельных нужд персонала, в обязательном порядке те, что предусмотрены Конституцией РФ, трудовым законодательством и трудовым договором. Причем, важно, чтобы оно воплощалось в конкретное дело по социальной помощи, поддержке, защите прав и интересов работников и ответственность за это несут службы персонала.

Общим в мире является сейчас мнение о том, что ни одно предприятие не может работать наилучшим образом, пока каждый работник не почувствует свою приверженность к корпоративным задачам и не начнет работать как эффективный член команды. В этом заключается второе направление социальной работы, способствующее формированию у людей чувства своей значимости, полезности, причастности к

делу, уверенности в социальном положении и завтрашнем дне, уважения к себе, реализации своих прав и др. Эти меры связаны с организационной культурой, мотивацией, организацией деятельности предприятия, текущим управлением, и ответственность за них несут менеджеры и служба персонала.

Третье направление - текущая организация работы с персоналом и руководство повседневной деятельностью с социальными ориентирами, за которое несут ответственность в основном менеджеры.

Для повышения интереса у работников, понимания значимости труда, необходимости проявлять большие способности и усилия за рубежом уже более полувека применяется способ обогащения труда. Люди испытывают стресс, когда выполняемая работа однообразна, примитивна, малозначительна, такое встречается у них по истечении даже небольшого отрезка времени (от полугода до трех лет).

Следующий способ - наделение полномочиями отдельных работников. В индивидуальном плане он применяется в отношении наиболее квалифицированных, инициативных, ответственных работников и заключается в предоставлении им на определенное время самостоятельности и инициативы в расширенных пределах, чтобы они могли, проявив новаторство, найти непредусмотренные, но полезные способы улучшения работы на своем рабочем месте или определенном участке работ. Такое наделение может быть осуществлено и в достаточно широких масштабах на производствах, где рабочие места дают собственную, не зависящую от других продукцию. На крупных предприятиях, состоящих из ряда производств, территориально даже разбросанных, такие полномочия могут представляться и их менеджменту, особенно если есть предпосылки рассчитывать на достоинства людей, занимающих в них руководящие посты.

На практике широко используется способ создания самоуправляемых рабочих групп, обладающих повышенной автономией и самостоятельно подыскивающих людей и команду и строящих управление внутри нее с повышенной коллегиальной самоуправляемостью. При удачном варианте они оказываются производственно эффективными, а люди, работающие в них, повышенно заинтересованы в результатах работы, удовлетворены, больше зарабатывают. Создание таких групп возможно не на всех производствах, но при возникновении сомнений можно создать их экспериментально на несколько месяцев и оценить оправданность по результатам.

В мировой практике получил развитие и способ работы по гибкому графику. Для некоторых она открывает возможность преодоления полной безработицы. Такие работники трудятся с благодарностью к предприятию, давшему им работу, с рвением и надеждой на будущую полную работу, стремятся зарекомендовать себя. Для других это вы-

бор, сделанный сознательно и полностью устраивающий их, так как дает возможность соблюсти равновесие между работой и домашними заботами. Такая практика позволяет также в ряде случаев привлечь к работе часть очень квалифицированных работников, занятых на полной или половинной ставке в другой организации и не желающих ее покидать. При этом к общему удовлетворению сочетаются интересы и предприятия, и такого работника.

Контракт по системе «годовых часов» предусматривает, что работник отработает на предприятии в течение года определенное количество часов по графику, устраивающему и нанимателя, и нанимаемого, а заработная плата выплачивается равными частями по тому же графику. Такой формат предоставляет работнику большую свободу в использовании свободного времени, которого становится больше.

При осуществлении руководства работами менеджеру недопустимо фокусировать свои усилия исключительно на административных, технических и хозяйственных вопросах. В его сознании должна постоянно присутствовать проблема человека, работой которого он руководит. Если взаимоотношения и климат неблагоприятные, то, как показывает опыт:

- между менеджером и работниками стоит стена отчужденности, недостаточной искренности, среди работников возможна круговая порука;
- работники нередко формально выполняют задания менеджера, выискивая причины для их невыполнения или частичного выполнения;
- менеджер вынужден прибегать к жестким методам принуждения и частым наказаниям;
- высока текучесть кадров и др.

Приведем 9 правил построения взаимоотношений хорошего начальника, отличающих его от начальника-«погонщика», которые разработаны в одной из зарубежных фирм:

1) погонщик погоняет, начальник ведет;

2) погонщик всегда полагается на свою власть, начальник полагается на кооперацию, хорошее взаимопонимание и помощь тех, кого он ведет;

3) погонщик представляет своим подчиненным жить в мире слухов, догадок и толков; начальник держит их в курсе дела, привлекает к решению различных проблем и делает проблемы предприятия их собственными проблемами;

4) погонщик всегда говорит «Я», начальник всегда говорит «Мы», объединяя себя с коллективом, с которым он работает и который находится у него в подчинении;

5) погонщик всегда говорит: «Чтоб вы были здесь и во время», начальник, подавая пример, сам всегда приходит вовремя;

6) погонщик ищет козлов отпущения за все совершенные ошибки, начальник исправляет эти ошибки;

7) погонщик знает, что надо сделать, начальник показывает, как надо сделать;

8) погонщик обращает труд в монотонный и изнурительный процесс, начальник обращает труд в человеческую потребность;

9) погонщик говорит: «Делайте так», а начальник говорит: «Давайте сделаем так».

Люди ожидают заслуженной оценки за свою работу, и она должна быть справедливой, беспристрастной, без дискриминаций. Л. Маллинз пишет: «Люди обычно отвечают нам так, как мы с ними обращаемся. Но даже если вы уделите им чуть-чуть внимания, вы можете получить взамен гораздо больше. Сделайте так, чтобы люди чувствовали свою значимость, и позвольте им ощутить свою личную ценность. Большинство сотрудников, будучи ответственными людьми и желая принести пользу организации, адекватно реагируют на уважительное к себе отношение».

Общее направление усилий в построении взаимоотношений с работниками - построение отношений трудового сотрудничества. Они характеризуются трудовой вовлеченностью персонала в общий процесс производства, подчинением отношений строго деловой целесообразности, получением удовлетворенности от совместной дружной работы, взаимопомощью и поддержкой, взаимными симпатиями, искренностью и дружественными отношениями, личным примерным участием самого менеджера в общей работе, умением его быть всегда на самом ответственном и трудном в данный момент участке работ.

Существенную роль в налаживании взаимоотношений играет культура общения. В многочисленных учебниках и пособиях подробно описывается этика общения, но в них много и психологических аспектов. Секрет успеха в достижении хороших взаимоотношений с людьми - в умении менеджера вовремя рассмотреть то, что их беспокоит. Делать надо для других то, что хотелось бы, чтобы они делали для нас. Путем одобрения и поощрения стараться развивать в людях энтузиазм, возбуждать в человеке все хорошее, что в нем заложено.

Чтобы нравиться людям, нужно проявлять к ним искренний интерес. Привлечь людей можно прежде всего доброжелательным, уважительным отношением к ним, одинаково ровным и справедливым ко всем, умением помочь в работе. Одобрение, душевное слово - наиболее действенное средство мобилизации усилий человека, поддержания его творческого настроения. Ровное обращение со всеми членами трудового коллектива - одно из условий его сплочения. Доброта, дружеский подход, признательность могут скорее заставить людей изменить свое мнение, чем резкость и гнев. Невежливые и грубые высказывания за-

крывают перед менеджером многое. Такт - одно из тех качеств, отсутствие которых отрицательно сказывается даже на человеческих талантах.

Надо отметить, что благоприятные взаимоотношения складываются с подчиненными, когда менеджер авторитетен для них, занимает, как говорят, лидирующее положение.

Управление по определению должно быть властным, т.е. способным вовлекать все ресурсы организации для достижения целей, в том числе и потенциала персонала. Власть считается окончательным средством при наличии конфликта интересов во имя достижения предприятием целей. Требовательность есть проявление властных полномочий менеджером, она выполняет функцию одной из движущих сил управления, действующей непрерывно и доходящей до каждого участка работы, каждого работника. Она одно из непременных условий эффективного функционирования любого учреждения, строгого выполнения каждым работником предписаний, планов, норм. Требовательность характерна активным использованием менеджерами форм, средств, способов и приемов работы, основное назначение которых - направлять, усиливать, указывать, поддерживать, обеспечивать, конкретизировать, ускорять дело на основе доведения до всех и каждого энергии менеджмента. В требовательности заложен мотивирующий, деловой и личностно-формирующий потенциалы, реализуемые в соответствующих функциях предъявления требовательности. Требовательность призвана активизировать, направлять, совершенствовать труд, воспитывать ответственность, организованность, исполнительность, деловитость работников, повышать их профессионализм, производительность и качество труда.

Однако, чтобы требовательность была действенной, социально корректной, она должна обладать личностно-формирующим и воспитательным воздействием. Умелый менеджер помнит, что требовательность - не единственный способ влиять на людей, он эффективен лишь в сочетании с другими - разъяснением, убеждением, примером, помощью и др. Заметим, что требовательность, реализующая свой мотивирующий, деловой и личностно формирующий потенциалы и воспринимаемая как справедливая, начинается с требовательности менеджера к самому себе.

Реализация психологической функции при предъявлении требовательности осуществляется приданием ей определенных, личностных свойств, деловой целесообразности, понятности, справедливости, законности, постоянства, человечности, индивидуализированности.

Требовательность целесообразна, справедлива, обоснована, понятна сотрудникам, когда она законна, четко и очевидно ориентирована на интересы дела. Выделяют четыре способа предъявления требова-

ний: приказ, указание (распоряжение), совет (рекомендация) и просьба. Они отличаются по психологической жесткости, категоричности, императивности, и выбор способа всегда должен быть индивидуализирован. Следует индивидуально подбирать наименее жесткий способ предъявления требований и вести стратегическую линию на увеличение числа подчиненных, используя иные направления и методы работы с ними, к которым можно предъявлять требования в виде указаний, а затем и советов, будучи уверенным, что они будут выполнены.

Проявляя требовательность к кому-то, опытный менеджер всегда считается с тем, как она будет воспринята всем персоналом, способствует ли она созданию в коллективе обстановки нетерпимости к лодырям, нарушителям дисциплины, недобросовестным работникам, оказывает ли она положительное личностное влияние на других.

Принципиальность, непримиримость, непреклонность, постоянство, требовательность - в ее безусловном применении ко всем и до достижения нужного результата. Она исключает терпимость к недостаткам, всепрощенчество, некритическое принятие во внимание «оправдывающих обстоятельств», податливость ссылкам на «отсутствие условий» и «непреодолимые трудности». Поэтому необходимо четко разбираться в реальных причинах неудач, брака, проступков. Требовательность должна быть доведена до исполнения. Неровность требовательности, ее вспышки, чередующиеся со спадами, воспринимаются личным составом как проявления хорошего или плохого настроения начальника, и все грани положительных личностно-формирующих влияний ее от этого серьезно страдают. Требовательность дает эффект, когда она человечна, тактична, выражена в культурной, этичной, не оскорбительной форме, сочетается с уважением, внимательностью, по возможности с убеждениями, разъяснениями, созданием условий, вниманием к интересам и мнениям сотрудников.

При предъявлении требовательности важно чувство меры. Опытный менеджер расчетливо выбирает путь между противостоящими друг другу соображениями: единоначалием и коллегиальностью, централизацией и децентрализацией, исполнительностью и самостоятельностью, строгостью и заботой, доверием и контролем, принципиальностью и чуткостью и др.

Повседневная распорядительская деятельность менеджера сопряжена с выполнением ряда действий, каждое из которых требует умелости в реализации функций мотивирования, деловой и личностно-формирующей. Менеджмент и требовательность неотделимы от контроля. Подчиненный должен отчитываться за свою работу, а менеджер контролировать и оценивать ее. Менеджер отчитывается перед вышестоящими руководителями не только за свою работу, но и работу под-

чиненных. Контроль есть способ быть в курсе событий и результатов и принимать меры, чтобы итог работы соответствовал цели.

Социальная и деловая ориентированность при контроле заключается в том, чтобы обеспечить успех дела. Поэтому и исходной должна быть психологическая установка на дело, конструктивная установка. Она обнаруживается в стремлении менеджера при контроле найти пути и способы улучшения работы людей, подчиненных ему, и безусловном достижении цели в установленный срок. Важно не выискивать недостатки, не искать зацепок для упреков, критики и разносов, а помочь работникам. Контроль бесполезен, если в ходе его усматриваются только недостатки, а конкретные предложения бедны или сводятся к бессодержательным рекомендациям типа «усилить», «активизировать», «принять меры».

Специальное значение имеет и контроль за всеми психологическими факторами, которые задействуют в сфере интересов менеджера подсистему управления. Имеет свои психологические последствия и то, что оценивается при контроле. Например, сотрудник, коллектив, чья деятельность проверяется преимущественно по бумагам, теряют постепенно интерес к деловым результатам и способам их достижения, которые не находят оценки. У них возникают канцелярские привычки. Если контролируются только цифровые показатели (например, различного рода проценты), то и сотрудник привыкает думать не о сути дела, а о цифрах. Если контролируется и оценивается только количество производственного продукта, скорее всего снизится качество.

Успешный контроль – это своевременный контроль. Психологические факторы целесообразно контролировать и оценивать не тогда, когда начинают искать, например, причины плохих результатов работы, а в ходе движения к цели и получению нужных результатов труда.

Информация, получаемая при контроле, служит основанием для оценки действий работников. В связи с этим необходимо базироваться на достоверной и полной информации. Оценка руководителя значима для работников и производит на них впечатление. Они всегда подмечают, за что хвалят и критикуют, что признается ценным и на что не обращают внимание, за что поощряют, а за что наказывают, за что повышают или снижают премии и т.п. Они стремятся к положительным оценкам, и на этой основе у них сначала складываются представления о должном и запретном, профессиональном и непрофессиональном, а затем - убеждения, привычки, нормы поведения. При объективной, честной, взвешенной, продуманной по своим последствиям оценке люди работают лучше и достигают большего. Оценивать объективно - значит видеть не только недостатки, но и положительные стороны в работе сотрудников, которые всегда есть. Решающее значение имеет оценка результатов, а не способов текущей работы.

Оценка сопряжена с выражением одобрения или критики. Когда менеджер отмечает хорошее, тогда и замечания воспринимаются подчиненными как справедливые, внимательно, с желанием не повторить упущение. По данным исследований, похвала приводит к положительным результатам в 88% случаев, в то время как критика улучшает ситуацию лишь в 11% случаев. «Наука зря не обижать», не портить зря настроения, когда все «валится из рук» и снижается производительность труда, - самая доступная, но бывает, что и самая сложная для части менеджеров. Полезно помнить, что не редко обижают не слова, а тон, с которым они произносятся. Кричать, оскорблять, унижать подчиненного, сквернословить, зная, что он не может ответить тем же, - значит проявлять собственную неполноценность, низкую культуру взаимодействия.

Помочь подчиненному добиться успехов, поверить в себя, побудить к лучшей работе, повысить требовательность к себе - всегда выступали главными задачами. Но в некоторых ситуациях, дающих основания для замечания и критики, есть смысл отказаться от нее. В теории управления есть даже точка зрения, отстаивающая право исполнителей на совершение отдельных, не очень существенных ошибок, так как их обычно больше у того, кто работает самостоятельно, творчески, инициативно. От критики целесообразно порой отказаться и тогда, когда некоторые, преследуемые непрерывной критикой, работники смирились с положением «неудачника» или «преследуемого начальником».

Литература

1. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я.: Научно-практич. пособие. – М., 2002.
2. Ковалевский С. Руководитель и подчиненный. – М., 1973.
3. Линчевский Э. Мастерство управленческого общения. – СПб., 2002.
4. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент: интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учеб. Пособие. – СПб., 2003.
5. Филиппов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. – М., 1990.
6. Шо Р.Б. Ключи к доверию в организации: результативность, порядочность, проявление заботы. – М., 2000.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ: ЗНАЧИМЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Усова Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра менеджмента, Уральский государственный технический университет – Уральский политехнический институт, г. Екатеринбург, ola_u@mail.ru

Настоящая работа продолжает линию исследований профессионального сознания будущих менеджеров. Исследуются взаимоотношения между факторами, лежащими в основе формирования данного явления. Профессиональное сознание рассматривается с позиций выделения его основных функций – профессиональных целей, планов, программ, профессионального отношения, прогнозов, оценок, самооценки, идентификации (формирование образа Я). Взаимоотношения – в терминах взаимосвязей и эффектов этих факторов в процессе обучения в техническом вузе.

Были обнаружены значимые влияния показателей «Возраста студентов», «Года обучения», «Удовлетворенности учебой» и «Мнения студентов о профессии» (оценка выбора) на показатели «Значение преподавателя в профессиональной подготовке», «Значение практики в профессиональной подготовке», «Принятие решения о будущей работе», «Субъективной оценки студентов их профессиональной подготовки», «Предполагаемые трудности в будущей работе».

Постановка проблемы

Н.Н. Нечаев (1999) рассматривает профессиональное сознание как центральную категорию в вузовской подготовке.

Профессиональное сознание – понятие, которое позволяет в общем контексте рассматривать человека как субъекта и основные функции исследуемого явления (профессиональные цели, планы, программы, профессионального отношения, прогнозов, оценок, самооценки, идентификации (формирование образа Я)).

С одной стороны, профессиональное сознание состоит из формирования профессиональных знаний и навыков, развития индивидуально – типологических особенностей личности, стилевых особенностей выполнения деятельности (А.П. Егоршин, 1999; А.Н. Митин, 2005).

С другой стороны – профессиональных качеств, профессиональных целей, планов, профессиональных отношений, прогнозов, оценок (Г.В. Акопов, 2005; А.Я. Кибанов, 2002, 2006).

Понятие сознания изначально характеризуется бинарной структурой, выраженной В. Н. Мясищевым «как знание, «осознание» объектов мира, так и отношение человека к осознаваемым объектам».

Проблема заключается в том, что под этим углом зрения слабо изученными остаются вопросы обратной связи со стороны студентов об их отношении к профессиональной подготовке и процессу формирования профессионального сознания при обучении в вузе.

С этих позиций актуальным является исследование факторов, оказывающих влияние на формирование профессионального сознания будущих специалистов в области менеджмента.

В настоящей работе изучаются отношение студентов к процессу профессиональной подготовки как субъектов осуществляемой деятельности и функциями их профессионального сознания.

Исследовательские вопросы и гипотезы

Исследовательский вопрос заключался в том, чтобы выяснить, как формируются взаимоотношения между отношением студентов к процессу обучения и функциями их профессионального сознания.

Гипотезой исследования служило предположение о том, что факторы отношения студентов к профессиональной подготовке взаимосвязаны и окажут эффекты (влияние) на функции их профессионального сознания.

Метод

Участники. В исследовании приняли участие 90 студентов (28 мужского и 62 женского пола) (возраст в диапазоне от 19 до 23 лет, M = 19, 8 лет; SD = 8 мес.). Исследование проводилось на базе факультета гуманитарного образования УГТУ–УПИ. Студенты обучались на 3 и 4 курсе кафедры менеджмента. От каждого студента было получено согласие на участие в исследовании.

Процедура, методики и организация исследования. Для исследования профессионального сознания был применен метод опроса. В качестве опросника использовалась методика «Диагностика профессионального сознания (учебно-профессиональные установки)» (Г.В. Акопов, 2004).

Опрос проводился индивидуально. Каждый участник исследования заполнял анкету анонимно. Данные, полученные в ходе анкетирования, обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Методы математической статистики

Для тестирования выдвинутой гипотезы исследования применялся корреляционный (по Пирсону) и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Был применен внутригрупповой и межгрупповой исследовательский дизайн.

Независимыми переменными исследования выступали показатели, лежащие в основе формирования профессионального сознания (см.: Г.В. Акопов, 2004).

Нами были выделены следующие показатели: «Значение преподавателя в профессиональной подготовке», «Значение практики в профессиональной подготовке», «Удовлетворенность учебой», «Возраст студентов», «Год обучения студентов».

Зависимые переменные – показатели: «Субъективной оценки студентов их профессиональной подготовки в вузе», «Принятие решения о дальнейшей работе по специальности», «Мнение студентов о профессии», «Предполагаемые трудности в будущей работе».

Результаты исследования

Взаимосвязи отношения студентов к процессу подготовки и функциями профессионального сознания.

Корреляционный анализ

Результаты, полученные в ходе корреляционного анализа отражены в табл. 1.

Таблица 1.

Корреляции показателей отношения студентов к процессу профессиональной подготовки и функциями профессионального сознания

Показатели	Мнение студентов о профессии	Значение преподавателя в профессиональной подготовке	Принятие решения о будущей работе	Удовлетворенность учебой
«Возраст участников исследования»	– 0,25*			
«Год обучения студентов»	0,21*	– 0,23*	– 0,27*	
«Значение практики в профессиональной подготовке»				0,25*

Примечание: n = 90; * p < .05; незначимые корреляции опущены.

Согласно данным табл. 1, были обнаружены значимые корреляции между показателями отношения студентов к профессиональной подготовке и функциями их профессионального сознания. Значимые отрицательные корреляции были обнаружены между показателями «Возраст участников исследования» и «Мнение студентов о профессии» ($p < 0,05$). Это означает, что чем выше возраст участников исследования, тем выше их отношение к выбору профессии.

Значимые положительные корреляции были обнаружены между показателем «Год обучения студентов» и «Мнение студентов о профессии» ($p < 0,05$). Это означает, что чем выше год обучения студентов, тем выше их отношение к выбранной профессии. Отрицательные корреляции были обнаружены между показателями «Год обучения студентов» и «Значение преподавателя в профессиональной подготовке», а также «Принятие решение о будущей работе» ($p < 0,05 \div 0,05$). Это означает, что с повышением года обучения снижается значение и роль преподавателя в освоении дисциплин, а также снижается желание студентов работать по выбранной специальности.

Значимые положительные корреляции обнаружены между показателями «Значение практики в профессиональной подготовке» и «Удовлетворенность учебой» ($p < 0,05$). Это означает, что чем больше уделяется внимания практическим навыкам в профессиональной подготовке студентов, тем выше уровень их удовлетворенности учебой.

***

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить значимые взаимосвязи между показателями отношения студентов к профессиональной подготовке и функциями их профессионального сознания. Однако проведенный анализ не позволяет выявить степень влияния этих факторов друг на друга и их взаимодействие между собой. Это позволит сделать дисперсионный анализ.

Влияние отношения студентов к процессу профессиональной подготовки на функции профессионального сознания

Дисперсионный анализ

Эффекты возраста студентов

Были обнаружены эффекты возраста на показатель «Мнение студентов о профессии». На другие показатели исследования фактор возраста участников значимых эффектов не оказал.

Показатель «Мнение студентов о профессии»

Средние (и стандартные отклонения) показателя «Мнение студентов о профессии» в зависимости от возраста приведены в табл. 2.

Таблица 2.

Эффекты возраста на показатель «Мнение студентов о профессии» (однофакторный дисперсионный ANOVA)

Возраст студентов	N	Мнение студентов о профессии
19	33	2,51 (0,83)
20	44	2,04 (0,87)
21	8	1,62 (0,92)
22	3	1,00 (0,00)
23	2	3,00 (0,00)

Примечания. Главный эффект: возраста студентов на мнение о профессии $F (4,85) = 4.41$, $p < .002$.

Главный эффект показателя возраста студентов на их мнение о профессии был значим, $F (4,85) = 4,41$, $p < 0,002$.

Post hoc сравнения. Показатель мнения студентов о профессии был выше в возрасте 23 лет, чем в других возрастах ($p < 0,001 \div 01$).

Таким образом, показатель «Мнение студентов о профессии» (оценка сделанного выбора) значимо изменялся в зависимости от возраста студентов. Во-вторых, мнение студентов о профессии было выше в возрасте 23 лет, чем в возрасте 19 – 22 года.

Полученные результаты иллюстрирует рис.1.

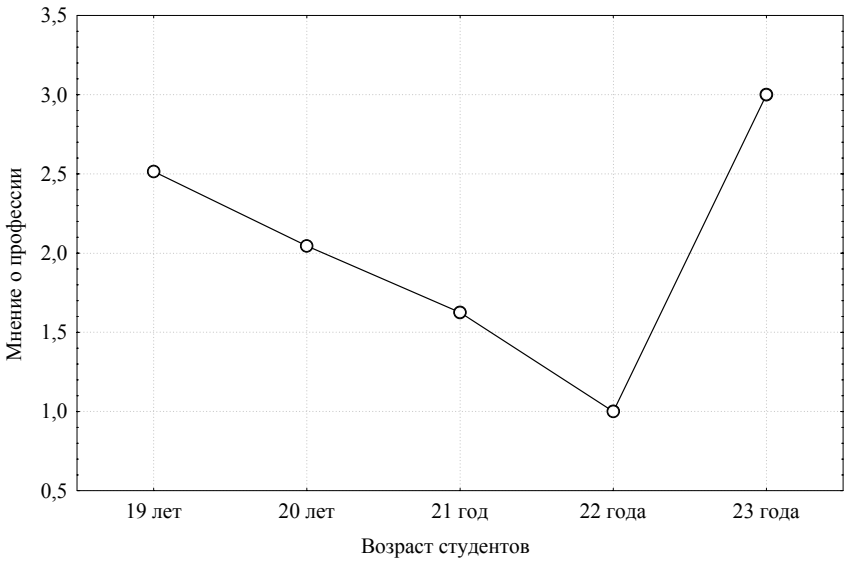

Рис. 1. Влияние фактора возраста на мнение студентов о профессии

Примечание: Значение показателя «Мнение о профессии»: 1 – мнение о профессии не изменилось; 2 – мнение о профессии изменилось в худшую сторону; 3 – мнение о профессии изменилось в лучшую сторону.

Эффекты удовлетворенности учебой

Были обнаружены значимые эффекты показателя «Удовлетворенность учебой» на «Мнение студентов о профессии» и «Значение практики в профессиональной подготовке».

Показатель «Мнение студентов о профессии»

Средние (и стандартные отклонения) показателя «Мнение студентов о профессии» в зависимости от удовлетворения учебой представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Эффекты удовлетворения учебой на показатель «Мнение студентов о профессии» (однофакторный дисперсионный ANOVA)

Значение показателя «Удовлетворенность учебой»	N	Мнение студентов о профессии
1 – удовлетворен	35	2.22 (.91)
2 – удовлетворен частично	32	2.37 (.87)
3 – не удовлетворен	23	1.78 (.85)

Главный эффект: возраста удовлетворения учебой на мнение студентов о профессии, $F (2,87) = 3.16$, $p < .04$.

Главный эффект показателя удовлетворение учебой на их мнение о профессии был значим, $F (2,87) = 3.16$, $p < .04$.

Post hoc сравнения. Показатель мнения студентов о профессии

(оценка выбора) был выше при среднем уровне удовлетворенности учебой, чем при низком уровне ($p < .01$). Значимых различий между высоким и средним уровнем удовлетворенности учебой по показателю «Мнение студентов о профессии» (оценка выбора) обнаружено не было.

Таким образом, показатель «Мнение студентов о профессии» во-первых, значимо изменялся в зависимости от удовлетворенности студентами учебой. Во-вторых, мнение студентов о профессии (оценка выбора) было выше при высоком и среднем уровне удовлетворенности учебой, чем при низком уровне.

Рисунок 2 иллюстрирует полученные результаты.

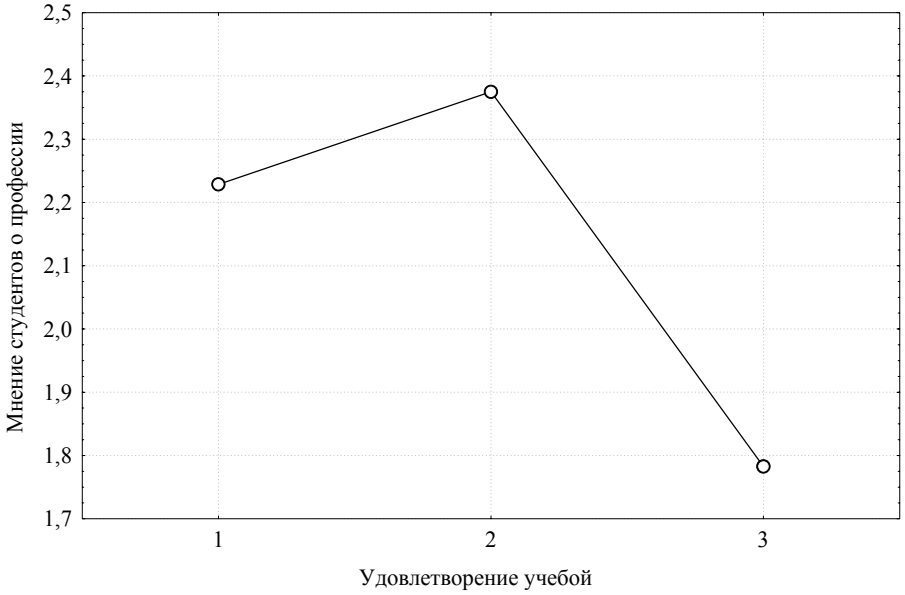

Рис. 2. Влияние фактора удовлетворение учебой на мнение студентов о профессии (оценка выбора)

Примечание: Значение показателя «Мнение о профессии»: 1 – мнение о профессии не изменилось; 2 – мнение о профессии изменилось в худшую сторону; 3 – мнение о профессии изменилось в лучшую сторону. *Значение показателя «Удовлетворенность учебой»:* 1 – удовлетворен; 2 – удовлетворен частично; 3 – не удовлетворен.

Показатель «Значение практики в профессиональной подготовке»

Средние (и стандартные отклонения) показателя «Значение практики в профессиональной подготовке» в зависимости от удовлетворения учебой представлены в табл. 3.

Таблица 3.

Эффекты удовлетворения учебой на показатель «Значение практики в профессиональной подготовке» (однофакторный дисперсионный ANOVA)

Значение показателя «Удовлетворенность учебой»	N	Значение практики в профессиональной подготовке
1 – удовлетворен	35	1.02 (.16)
2 – удовлетворен частично	32	1.06 (.14)
3 – не удовлетворен	23	1.21 (.42)

Главный эффект: удовлетворенности учебой на значение практики в профессиональной подготовке, $F(2,87) = 3.40$, $p < .03$.

Главный эффект показателя удовлетворение учебой на значение практики в профессиональной подготовке был значим, $F(2,87) = 3.40$, $p < .03$.

Post hoc сравнения. Показатель значение практики в профессиональной подготовке был выше при высоком уровне удовлетворенности учебой, чем при низком уровне ($p < .01$). Значимых различий между высоким и средним уровнем удовлетворенности учебой по показателю «Значение практики в профессиональной подготовке» обнаружено не было.

Таким образом, показатель «Значение практики в профессиональной подготовке» во-первых, значимо изменялся в зависимости от удовлетворения студентами учебой. Во-вторых, оценка значения практики для профессиональной подготовки была выше при высоком и среднем уровне удовлетворенности учебой, чем при низком уровне. Рис. 3. иллюстрирует полученные результаты.

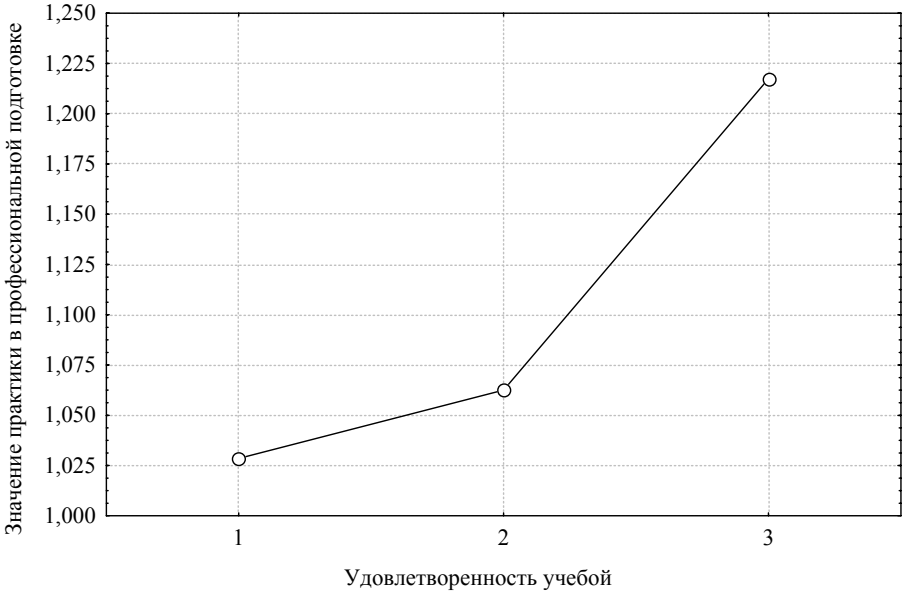

Рис. 3. Влияние удовлетворенностью учебой на показатель значения практики в профессиональной подготовке

Значение показателя «Удовлетворенность учебой»: 1 – удовлетворен; 2 – удовлетворен частично; 3 – не удовлетворен. «Значение практики в профессиональной подготовке»: 1 – значимо, 2 – не имеет значения.

Эффекты года обучения

Фактор года обучения оказал значимое влияние на показатели «Значение преподавателя в профессиональной подготовке» и «принятие решения о дальнейшей работе». На другие показатели исследования фактор года обучения значимых влияний не оказал.

Показатель «Значение преподавателя в профессиональной подготовке»

Средние (и стандартные) отклонения показателя «Значение преподавателя в профессиональной подготовке» в зависимости от года обучения в вузе приведены в табл. 4.

Таблица 4.

Эффекты года обучения на показатель «Значение преподавателя в профессиональной подготовке» (однофакторный ANOVA)

Год обучения	N	Значение преподавателя в профессиональной подготовке
4	55	1.45 (.50)
3	35	1.22 (.42)

Главный эффект: года обучения на показатель значение преподавателя в профессиональной подготовке, $F(1,88) = 4.85$, $p < .03$. *Условные обозначения:* 1 – значимо, 2 – не значимо.

Главный эффект показателя года обучения на значение преподавателя в профессиональной подготовке был значим, $F(1,88) = 4.85$, $p < .03$.

Post hoc сравнения. Показатель значения преподавателя в профессиональной подготовке значимо отличался в зависимости от года обучения студентов ($p < 0,03$).

Таким образом, показатель «Значение преподавателя в профессиональной подготовке» во-первых, значимо изменялся в зависимости от года обучения студентов. Во-вторых, оценка значения преподавателя в профессиональной подготовке была выше на третьем, чем на четвертом годах обучения студентов. Рис. 4. иллюстрирует получены результаты.

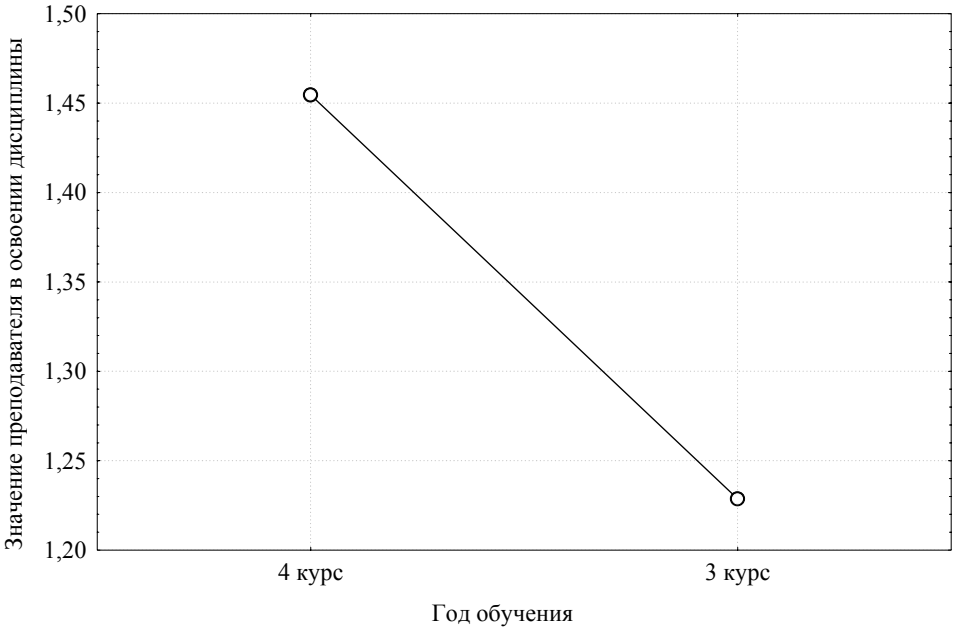

Рис. 4. Влияние года обучения на показатель значимости преподавателя в профессиональной подготовке

Примечание: показатель «Значение преподавателя в профессиональной подготовке»: 1 –значимо, 2 – не значимо.

Результаты этой части исследования позволяют сформулировать следующие **выводы:**

1. Показатели функций профессионального сознания будущих менеджеров взаимосвязаны с показателями их формирования.
2. Мнение студентов о профессии зависит от возраста и удовлетворенности студентами учебой. Чем выше возраст студентов и уровень их удовлетворенности учебой, тем выше их мнение о выбранной профессии (оценка выбора).
3. Субъективная оценка студентов их профессиональной подготовки значимо различается в зависимости от мнения студентов о профессии. Оценка студентами их профессиональной подготовки выше при изменении мнения о профессии в лучшую сторону, чем в худшую.
4. Субъективная оценка студентами их профессиональной подготовки оказывает влияние на предполагаемые трудности в будущей работе. Чем ниже субъективная оценка студентами их профессиональной подготовки, тем меньше трудностей, по мнению студентов они буду испытывать.
5. Решение о будущей работе по специальности зависит от года обучения студентов. Выбор студентов в пользу будущей работы по изучаемой специальности выше у третьего, чем четвертого курса.
6. Значение преподавателя в профессиональной подготовке также зависит от года обучения студентов. Значение личности преподавателя в профессиональной подготовке выше при обучении студентов на третьем, чем на четвертом курсе.

Обсуждение

В целом эмпирические данные свидетельствуют в пользу выдвинутой нами гипотезы. По всей видимости, функции профессионального сознания начинают свое формирование уже на «входе» профессиональной подготовки. Об этом свидетельствует, во-первых, тот факт, что с возрастом мнение о профессии у студентов повышается, что в свою очередь влияет на субъективную оценку их профессиональной подготовки.

Кроме того, нами выявлен нами факт о том, что значение преподавателя в профессиональной подготовке будущих менеджеров и их решение о будущей работе по специальности выше на третьем, чем на четвертом курсе.

Это означает, что ключевой фигурой в формировании профессионального сознания будущих менеджеров является преподаватель дисциплины и его умение работать со студентами. Здесь может иметь место «заражение» студентов предметом будущей деятельности по каналу преподавателя. По всей видимости, умение педагога передать свое отношение к изучаемой дисциплине позволяет развить «подражание» у студентов по отношению к будущей профессии.

Все вышесказанное позволяет предположить «уровневую» гипотезу формирования профессионального сознания. В основе процесса формирования профессионального сознания лежит возраст и год обучения студентов – затем через преподавателя проходят пути – к удовлетворенности процессом обучения – практическому применению полученных знаний – мнению о выбранной профессии – решению о будущей работе по специальности – субъективной оценки студентов их профессиональной подготовки – предполагаемым трудности в будущей работе.

Дальнейшей перспективой нашего исследования является выявление взаимодействий этих факторов и построение эмпирической модели формирования профессионального сознания.

Литература

1. Акопов Г.В. Диагностика профессионального сознания (учебно–профессиональные установки). Методическая разработка диагностической анкеты профессионального сознания студентов // Психология в вузе. – 2004. – № 4. – С. 3 – 38.

2. Егоршин А.П. Управление персоналом. – 2-е изд. – Н. Новгород: НИМБ, 1999. – С. 329 – 367.

3. Кибанов А.Я. Основы управления персоналом: Учебник. – М.: ИНФРА–М., 2002. – 304 с.

4. Митин А.Н., Федорова А. Э., Токарева Ю.А., Овчинникова А.В. Антикризисное управление персоналом организации. – СПб.: Питер, 2005. – 272 с.

5. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.

6. Управление персоналом организации: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА – М., 2006. – 286 с.

Секция 3. Социально-психологические проблемы обучения

МОДУЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Одинец Людмила Леонидовна, некоммерческое негосударственное образовательное учреждение «Учебный Центр ОАО Иркутскэнерго», соискатель по кафедре «Общая психология», Иркутский государственный университет, consultant_ps@rambler.ru, Odinets_LL@irkutskenergo.ru

Целью данной статьи является описание и анализ модульного тренинга, предпосылок его возникновения и основное содержание, а также результаты пилотного исследования о применении данного инструмента для развития управленческих компетенций на примере энергопредприятий.

Основой для разработки программы развития управленческих компетенций послужил компетентностный подход [1], [3], [4], [6], [7], [17], [18] центральными понятиями которого являются понятия «компетентности» и «компетенции». **Компетенции** трактуются как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) и выявляются в компетентностях человека [6]. При этом: а) **компетентность** шире знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации [7]. Таким образом, качественно подготовленный управленец не только должен овладеть определенным набором управленческих ЗУНов, но и должен пропустить информацию через собственные переживания и поступки. Поэтому целью обучения и развития является не только стремление дать учебную информацию или научить практически ее использовать, но и сформировать необходимые профессиональные компетенции. Но не в традиционных формах лекции или семинара (в которых это сделать практически невозможно), а в форме проблемных ситуаций, к решению которых обучающийся будет подходить как исследователь.

В ходе анализа управленческой деятельности руководителей служб и подразделений энергетических предприятий психологической службой совместно с отделом по обучению и развитию персонала ОАО Иркутскэнерго было выделено девять психологических компетенций, необходимых для эффективной реализации управленческой деятельности (в скобках описано основное содержание компетенции – так как оно формулируется при оценке уровня развития). Данные управленческие компетенции (в той или иной степени) нуждаются в развитии:

Эмоциональная устойчивость (умение сохранять способность к эффективной деятельности в сложных и критических ситуациях, способ ность сохранять спокойствие и контроль над собой). **Гибкость и адаптивность** (способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, способность видеть и определять проблему и пути решения; способность оценивать результаты, готовность к изменениям, способность чувствовать парадоксы и противоречия и действовать с их учетом, способность успешно адаптироваться к изменяющимся требованиям и условиям). **Целеустремленность** (настойчивость в достижении поставленных целей, ориентация на получение наилучших результатов труда; способность превращать полученные в процессе деятельности требования в индивидуальную цель, способность образовывать приоритеты и временную последовательность целей). **Организаторские способности** (способность побуждать людей к активной деятельности; способность управлять людьми, умение организовать себя и коллектив для решения задач; умение эффективно собрать и направить в нужное русло ресурсы, необходимые для реализации планов, умение оказывать содействие сотрудникам; умение брать на себя ответственность за принятие решения и действия). **Системность мышления** (системный структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задачи и подходы; точный и систематический анализ факторов, влияющих на производственную деятельность; умение мыслить целостно). **Аналитичность** (аналитические способности, логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение последовательно мыслить и действовать). **Планирование** (умение сравнивать замысел с результатом, осуществлять контроль достижения поставленных целей; умение проводить ситуационный анализ, определять и формулировать цели, подводить итоги, отслеживать выполнение рабочих планов). **Делегирование** (умение давать поручения, управлять действиями других людей, учитывая способности и возможности сотрудников, а так же их мотивацию; умение доверять сотрудникам, конструктивно воспринимать чужие идеи; умение мотивировать, возлагать ответственность за выполнение работы; умение объяснять задачи и обеспечивать условия для их выполнения).

Межличностное общение (умение поддерживать климат сотрудничества, выполнять правила поведения и общения членов команды; умение корректировать нежелательное поведение членов команды; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, умение абстрагироваться от своих мыслей и мнений, умение концентрироваться на словах собеседника; умение слышать других, принимать обратную связь).

Обучающуюся аудиторию представляют руководители и потенциальные руководители среднего уровня – сотрудники ОАО Иркутскэнерго (генерирующие, передающие и сбытовые компании), прошедшие психологическую оценку и получившие рекомендации по развитию управленческих компетенций в виде индивидуальных планов развития карьеры. В числе аудитории обучения есть как опытные руководители, претендующие на повышение (например, с должности заместителя начальника цеха или подразделения на должность начальника цеха или подразделения), так и специалисты без опыта управленческой работы, выдвинутые на руководящие позиции (например, на должности мастеров бригад, заместителей руководителей и т.д.).

Выбирая форму развития и формирования управленческих компетенций руководителей, мы опирались на два основных параметра. Первый – это цели обучения и особенности тех психологических феноменов, которые требуют формирования и развития в процессе обучения. Второй – особенности самой обучаемой аудитории.

По результатам анализа теоретических и практических исследований [2], [5], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [15], [16], а также, учитывая изложенные особенности предполагаемого обучения в рамках компетентностного подхода и особенности аудитории, можно утверждать, что из всех средств обучения наиболее эффективными будут активные формы обучения, а именно – социально-психологический тренинг.

Однако программа развития компетенций, направленная последовательно на весь перечень компетенций, была бы слишком громоздкой, не мобильной, и, следовательно, малоэффективной. Кроме того, отвлечь руководителя от производственного процесса на длительное время для проведения обучения не представляется возможным.

Другим важным аспектом является и тот факт, что далеко не многим руководителям (по результатам психологической оценки) необходимо развитие всех управленческих компетенций. Как правило, необходимо развитие двух-трех, возможно, четырех компетенций из девяти. Таким образом, учитывая все вышесказанное, мы пришли к выводу о разработке тренинговой программы, которая бы действовала по принципу конструктора и отвечала требованиям каждого конкретного руководителя в обучении и развитии. Такими конструктами выступили отдельные тематически модули, направленные на развитие либо отдель-

ных компетенций, либо нескольких логически взаимоувязанных компетенций сразу.

Модульный тренинг – тренинг, состоящий из отдельных блоков – модулей, направленных на развитие отдельных управленческих компетенций или на совокупность объединенных по общему принципу компетенций.

Основными принципами при объединении отдельных компетенций являются: близкие друг другу по смыслу, или сфере применения, или оказывающие различные взаимовлияния друг на друга компетенции. Например, такие компетенции как целеустремленность, планирование и делегирование представлены в тренинге по управлению временем и усилиями (тайм-менеджмент). Кроме того, отдельные компетенции могут проявлять себя по-разному в зависимости от вида деятельности, поэтому многие из них могут быть включены в различные тематические модули тренинга. Например, компетенция «гибкость и адаптивность», которая затрагивается в модулях «Стресс-менеджмент» (2), «Эффективное межличностное общение» (4) и «Формирование команды» (5) (см. табл.1). В каждом из этих модулей гибкость и адаптивность рассматриваются с разных сторон: в модуле 2 – как адаптивность к стрессорам, где гибкость выступает средством стрессоустойчивости; в модуле 4 гибкость и адаптивность переносятся на сферу межличностных взаимоотношений и являются залогом коммуникативной эффективности руководителя; в модуле 5 мы уже рассматриваем данную компетенцию как необходимый фактор формирования команды. Таким образом, мы раскрываем компетенцию во всех возможных вариациях (уровнях) ее проявления, формирования и развития в разных модулях тренинга.

Далее мы приводим сводную таблицу, в которой отражены управленческие компетенции (в строках таблицы) и модули тренинга, направленные на развитие соответствующих компетенций (в столбцах таблицы – на пересечении со строкой отмечены знаком «Х»):

Таблица 1

Направленность модулей тренинга на отдельные управленческие компетенции

№	Управленческие компетенции	Наименование модуля тренинга и его продолжительность					
		1. Личностный рост (16 ч.)	2. Стресс-менеджмент (16)	3. Управление временем и усилиями (16 ч.)	4. Эффективное межличностное общение (16 ч.)	5. Формирование команды (24 ч.)	6.Развитие управленческих качеств и навыков (24 ч.)
1	Эмоциональная устойчивость	**X**	**X**				
2	Гибкость и адаптивность		**X**		**X**	**X**	
3	Целеустремленность	**X**		**X**			**X**
4	Организаторские способности					**X**	**X**
5	Системность мышления	**X**					
6	Аналитичность	**X**					
7	Планирование			**X**		**X**	**X**
8	Делегирование			**X**			**X**
9	Межличностное общение				**X**	**X**	**X**

Исходя из таблицы (прежде всего из того набора компетенций, которые вошли в определенный модуль), можно сделать выводы об основном содержании каждого модуля тренинга.

Как правило, последовательность тренингов для руководителей сохраняется независимо от того, сколько компетенций нуждается в развитии. Другими словами, если руководителю рекомендован тренинг личностного роста, он всегда будет проходить первым и далее согласно индивидуальному плану развития, также соблюдая последовательность «по возрастанию» (например, модули 1, 3 и 6). Это связано с тем, что необходимый уровень развития данных компетенций является условием эффективного восприятия, понимания и обучения в последующих модулях.

В 2005-2006 годах проводилось пилотное исследование эффективности предложенного модульного тренинга как средства обучения и развития. Экспериментальная группа, сформированная из руководителей среднего звена, рекомендованных на повышение в должности,

прошла психологическую оценку и получила индивидуальные профили развития компетенций и рекомендации по их развитию в модульном тренинге. Группа состояла из 30 руководителей, представляющих генерирующие (ТЭЦ и ГЭС), передающие (тепловые и электрические сети) и сбытовые предприятия ОАО Иркутскэнерго. Выборка является репрезентативной по полу, возрасту, стажу работы, уровню должностной позиции и профилю предприятия по отношению к генеральной совокупности всего кадрового резерва компании.

Основная цель модульного тренинга – ликвидация разрывов компетенций. **Разрыв компетенций** – понятие, обозначающие отклонение отдельных компетенций профиля руководителя от требуемого уровня их развития.

Сообразно полученным рекомендациям участники проходили модули тренинга в течение 2005-2006 годов. В качестве критериев эффективности проведенного модульного тренинга использовались два показателя: результаты формализованной обратной связи от участников тренинга и результаты повторной психологической оценки уровня развития управленческих компетенций после проведения обучения.

Рассмотрим результаты обратной связи, среди которых можно выделить следующие значимые параметры оценки участниками тренинга: актуальность (степень востребованности тематики тренинга и его содержания в настоящий момент), информативность тренинга (насыщенность тренинга полезной информацией), практичность (степень применимости полученных знаний, умений в практической деятельности). Данные параметры оценивались участниками по пятибалльной шкале: 1 – высокое значение параметра, 5 – низкое значение параметра. Сводные данные по этим параметрам приведены в таблице 2.

Таблица 2

Значимые параметры оценки модульного тренинга участниками

Модуль тренинга	Актуальность	Информативность	Практичность
1. Личностный рост	1,14	1,71	1,29
2. Стресс-менеджмент	1,31	1,38	1,46
3. Управление временем и усилиями	1,54	1,46	2,23
4. Эффективное межличностное общение	1,79	1,43	1,29
5. Формирование команды	1,73	1,27	1,18
6.Развитие управленческих качеств и навыков	1,39	1,39	1,44
среднее	**1,48**	**1,44**	**1,48**

Все значения параметров не опускаются ниже среднего (3 балла) ни в одном из модулей тренинга, что свидетельствует о высокой акту-

альности, информативности и практичности разработанного модульного тренинга. На основании полученных результатов мы можем строить достаточно оптимистические прогнозы об эффективности модульного тренинга и при дальнейшем его применении для обучения и развития всего кадрового резерва. Однако обратная связь от участников тренинга лишь косвенно подтверждает эффективность программы тренинга. Более значимым показателем, конечно же, является повторная психологическая оценка уровня развития управленческих компетенций и анализ их динамики. Повторная оценка проводилась через год после проведения первой оценки. В течение всего этого года руководители обучались по индивидуальным программам в модульном тренинге. Статистический анализ результатов повторной оценки показал, что произошли изменения уровня развития большинства компетенций в сторону увеличения: изменения являются достоверными при 5% и 1% уровне значимости для различных компетенций (табл.3).

Таблица 3

Результаты динамики компетенций под воздействием модульного тренинга

Компетенция	Достоверны ли различия в уровне развития компетенции «до» и «после» модульного тренинга	Уровень значимости ($\chi^2_{кр}$=5,99 при $p \leq 0,05$, $\chi^2_{кр}$=9,21 при $p \leq 0,01$)
1. Эмоциональная устойчивость	Не достоверны: $\chi^2_{эмп}$=5,11	-
2. Гибкость и адаптивность	Достоверны: $\chi^2_{эмп}$=6,35	5%
3. Целеустремленность	Достоверны: $\chi^2_{эмп}$=6,39	5%
4.Организаторские способности	Не достоверны: $\chi^2_{эмп}$=5,51	-
5. Системность	Не достоверны: $\chi^2_{эмп}$=5,14	-
6. Аналитичность	Достоверны: $\chi^2_{эмп}$=6,11	5%
7. Планирование	Достоверны: $\chi^2_{эмп}$=7,84	5%
8. Делегирование	Достоверны: $\chi^2_{эмп}$=7,84	5%
9. Межличностное общение	Достоверны: $\chi^2_{эмп}$=9,9	1%

Однако возникает вопрос, связаны ли данные изменения с проведенным модульным тренингом, или это вызвано действием каких-либо других факторов (в том числе ошибки измерения). Для этого необходимо проанализировать изменение каждой компетенции в зависимости от того, подвергалась ли она целенаправленному воздействию определенного модуля или нет. Если развитие компетенции однозначно связано только с воздействием определенного модуля, тогда мы можем говорить об эффективности модульного тренинга в целом, исключая

воздействие других случайных факторов. Но данный анализ затруднен тем, что изменение практически всех компетенций можно связать с воздействием двух и трех различных модулей, и на столь малой выборке (30 человек) невозможно показать статистически значимые связи. Только две компетенции – «системность» и «аналитичность» зависимы от одного модуля.

Анализ динамики компетенции «системность» (данные психологической оценки «до» проведения модульного тренинга и «после») при воздействии одного модуля показал достоверные изменения при уровне значимости 5% ($\chi^2_{эмп}$=6,17). Анализ динамики «системности» при отсутствии воздействия модуля не обнаружил достоверных сдвигов в уровне развития компетенции ($\chi^2_{эмп}$=0,20). Это говорит о том, что руководители, которые «не проходили» соответствующий модуль тренинга, не показали каких-либо улучшений в динамике данной компетенции. Таким образом, уровень развития компетенции «системность» изменяется под воздействием одного фактора, которым является 1 модуль тренинга. Подобный же анализ проведен и для компетенции «аналитичность», который показал схожие результаты: на развитие компетенции значимо влияет только модуль тренинга ($\chi^2_{эмп}$=6,11).

Резюмируем все вышесказанное. Модульный тренинг состоит из отдельных блоков-модулей, направленных на развитие отдельных компетенций или двух-трех компетенций сразу. В проведенном пилотном исследовании была показана предварительная достоверность изменения уровня компетенций под воздействием предложенного инструмента. В настоящее время продолжается исследование эффективности модульного тренинга (и каждого отдельного модуля) для развития компетенций более 350 руководителей энергетической отрасли в Иркутской области.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.

2. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С.Е. Борисова // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – с.52-57.

3. Вачков И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272с.

4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации / А.А. Вербицкий // Байкальский

психологический и педагогический журнал. – 2006. – №1-2 (7-8). – с. 25-35.

5. Вяткин А.П. Деловая игра как средство развития рефлексии в коммуникации менеджера / А.П. Вяткин, Г.П. Геранюшкина // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы второй международной научно-практической конференции г. Иркутск, 28 июня 2001 г. / Под общ. ред. Карнышева А.Д. – Иркутск: ИГЭА, 2001. – 310с. – с.236-241.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

7. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 4 мая. http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm.

8. Кудрявцев В.Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В.Т. Кудрявцев, Т.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – с.52-59.

9. Кузьмина М.Ю. Социально-психологический тренинг как условие диагностики ролевого репертуара руководителей / М.Ю. Кузьмина // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. – 2003 – №3.- с.24-33.

10. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. / Г.И. Марасанов. – М.: Когито-Центр, 2001. – 251с.

11. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. / Л.М. Митина. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400с.

12. Никандров В.В. Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психотренинга. / В.В. Никандров. – СПб.: Речь, 2003. – 176с.

13. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. / Л.А.Петровская. М.: МГУ, 1982. – 168с.

14. Покалюхина Г. Развитие навыков персонала – основная задача менеджера / Г. Покалюхина, О. Элих // Кадровик. – 2003. – №10. – с.85-88.

15. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПБ.: Речь, Институт Тренинга, 2004. – 256с.

16. Степанов С.Ю. Рефлективно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – с.61-68.

17. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторский // Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля. http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

18. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е.А. Ямбург // Учительская газета. 2004. – №20.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Попова Алла Викторовна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория проблем психологического сопровождения, Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия, popovaav@mail.ru

Поступление молодых людей в профессиональное учебное заведение всегда сопряжено с большим количеством волнений и тревог. Вхождение в профессию студентов предполагает одновременное воздействие целого комплекса факторов, среди которых чаще всего выделяют: мотивационный, наличие и развитие профессионально значимых характеристик личности, удовлетворенность содержанием труда (в аспекте учебных занятий, прохождения практики, отношений в группе, с преподавателями), эмоциональный комфорт по овладению профессией, ее успешность. При этом далеко не всегда высокий уровень дидактической компетентности обеспечивает личный комфорт студента в группе. Большое значение имеет то положение, которое займет студент в группе сверстников, характер межличностных отношений. Отсутствие целенаправленной работы психологов по успешной адаптации студентов приводит к стихийному распределению межгрупповых социальных ролей, далеко не всегда учитывающих индивидуальные особенности отдельной личности. При этом неблагоприятное статусное положение (даже при высоком уровне общепрофессиональной подготовки) приводит к потере мотивации у студента и – как крайнем варианте – его уходе из профессионального учебного заведения.

Чтобы избежать подобных вариантов развития, необходимо организовывать специальную целенаправленную работу специалистов учебного заведения, направленную на развитие мотивационной включенности студентов в систематическое приобретение специальных знаний, включение в учебно-производственный процесс и установле-

ние внутригрупповых связей. Одной из форм работы психологов учебного заведения является проведение **социально-психологического тренинга групповой сплоченности**.

Основная цель – формирование групповой сплоченности - в данном тренинге достигается через формирование единства участников группы на различных уровнях межличностных отношений (по А.В. Петровскому, 1979, 1982) – эмоциональном, ценностном, поведенческом. В реальном процессе межличностного взаимодействия эмоциональная, поведенческая и ценностная составляющая группового единства тесно связаны между собой. Групповое единство возникает как синтез эмоциональных переживаний, ценностных отношений, совместных действий членов группы, что обусловливает качественно новый уровень взаимоотношений в группе – групповую сплоченность. Основным предметом формирования единства выступает совместная деятельность участников в процессе тренинга, предполагающая активность, свободу в творческом самовыражении, снижение защитных механизмов, атмосферу доверия и эмоциональной близости.

Цели тренинга: формирование умений и навыков в сфере общения; коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения; развитие способности адекватно воспринимать и оценивать себя и других людей; коррекция и развитие системы отношений личности; сплочение группы, развитие способностей к сотрудничеству, взаимопониманию.

Основными средствами воздействия в тренинговой группе выступают: групповые нормы, групповая поддержка, обратная связь, групповые ожидания. В процессе работы с группой используются следующие методы: дискуссионные методы (групповые дискуссии, мозговой штурм, анализ конкретных поведенческих ситуаций и т.д.); игровые методы (ролевые и деловые игры); психорисунок, психогимнастические упражнения.

Программа тренинга содержит три группы мероприятий, выделенных в соответствии с их воздействием на определенную сферу группового единства.

К первой группе относятся тренинговые процедуры, направленные на формирование единства участников в эмоциональной сфере. Их назначение: снять эмоциональное напряжение и улучшить настроение членов группы; развить эмпатию, сопереживание, сформировать эмоционально положительное отношение между членами группы.

Ко второй группе отнесены тренинговые процедуры, направленные на формирование единства участников тренинга в сфере ценностных ориентаций. Их назначение: ослабить или изменить определенные стереотипы мышления; согласовать представления членов группы о

целях и задачах тренинга; способствовать формированию общегрупповых ценностей.

К третьей группе отнесены тренинговые процедуры, направленные на формирование единства участников тренинга в поведенческой сфере. Их назначение: сформировать согласованность действий участников тренинга в решении групповых задач, развить сотрудничество и взаимопомощь в совместной творческой деятельности.

Программа тренинга рассчитана на три дня.

Программа проведения социально-психологического тренинга групповой сплоченности

1 день.

Цели: снижение эмоционального напряжения, создание атмосферы безопасности как основы дальнейшего развития сплоченности группы.

1. Упражнение «Знакомство». Введение имени. Рассказ участника о своем имени. Руководитель тренинговой группы просит участников группы рассказать (показать, как-то выразить для группы) историю – быль или небыль, которая связана с его именем, так чтобы его было легко всем запомнить. (При этом все участники знают, что они могут выбрать вымышленное имя или псевдоним.)

2. Упражнение «Принятие Присяги». Рассказ ведущего о правилах, по которым будет работать группа. Правила: 1) Активное участие в работе группы каждого участника. 2) Общение по принципу «здесь и теперь». 3) Добровольность участия (если не хочешь говорить о чем-то, не делай этого, но сообщи об этом открыто или с помощью условного знака).4) Конфиденциальность. Нельзя вне занятий обсуждать и рассказывать кому-то о поведении участников и то, что они узнают друг о друге в ходе занятий. Все, что происходит на занятиях, остается общей тайной. 5) Высказывание своих мнений и чувств по поводу происходящего в группе, а не оценивание по принципу «хорошо-плохо» или «правильно-неправильно». Принятие правил.

3. Психотехническое упражнение «Комплимент». Участники садятся по кругу. Ведущий берет мяч и бросает одному из участников, говорит комплимент. Получивший мяч выбирает любого в круге и говорит свой комплимент любому из круга. Игра продолжается до тех пор, пока мяч не побывает у каждого участника. Комплимент должен быть коротким, лучше – в одно слово.

4. Упражнение «Молекулы и атомы». Представим себя атомами. Они выглядят так (тренер показывает, согнув руки в локтях и прижав кисти к плечам). Атомы двигаются по комнате. Пока тренер не назовет какое-либо число. Тогда все объединяются в молекулу из названного числа атомов. «Атомы» стоят в молекуле друг к другу в кругу, касаясь

предплечьями. Не называются числа, при которых один участник группы может остаться один вне молекулы. В конце упражнения тренер называет число, равное количеству участников группы.

5. Упражнение «Гусеница». Участники надувают воздушные шарики и строятся цепочкой, соблюдая следующие условия: 1) руки каждого участника лежат на плечах впередистоящего; 2) воздушный шар зажат между животом одного играющего и спиной другого; 3) дотрагиваться до воздушного шара строго воспрещается; 4) первый в цепочке держит свой шар на вытянутых руках. Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук участники должны пройти по определенному маршруту. Их ожидают разнообразные препятствия: натянутые веревки, перевернутые стулья, развороты в самых неожиданных местах. Успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных участников.

6. Упражнение «Рисунок на стекле». Упражнение выполняется в парах. Партнеры встают лицом друг к другу, соприкасаются указательными пальцами правой руки, как будто со своим отражением в зеркале. В первой серии упражнения партнер №1 водит пальцем по воображаемой вертикальной плоскости, как будто рисуя узоры на стекле. Партнер №2 следует за ним, стараясь, чтобы пальцы не разъединились. Во второй серии они меняются ролями. В третьей серии нет ни ведущего, ни ведомого, а узоры рисуются. Время на каждую серию – 1 минута. После завершения упражнения участники описывают свои впечатления, кем было комфортнее быть: ведущим или ведомым, кому принадлежала инициатива в третьей серии.

7. Упражнение «Мои впечатления». Тренер задает вопрос об актуальном состоянии участников группы. Обмен впечатлениями. Подведение итогов.

2 день.

Цели: формирование групповых норм ценностей, отвечающих целям и задачам тренинга, в совместной деятельности.

Психотехническое упражнение «Приветствие». Тренер предлагает всем встать и поздороваться друг с другом, высказывая пожелания на сегодняшний день. Каждый здоровается со всеми за руку, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то поздоровались дважды. Главное – никого не пропустить.

Упражнение «Передай рисунок». Участники разбиваются на группы по 4-5 человек и садятся вокруг стола. В течение двух минут каждый участник рисует что-то важное для себя. После этого рисунки отдаются соседу слева, и в следующие две минуты студент продолжает рисунок своего соседа справа, как будто бы это был его рисунок, и т.д.,

пока рисунок не возвращается к своему первому автору. Участник может внести в него изменения или оставить все как есть.

Упражнение «Конверт откровений». Все садятся по кругу. Тренер предлагает, как на экзамене, тянуть «билетик» и, прочитав его вслух, высказать свое мнение относительно написанного. Заранее заготавливается 30 вопросов по теме тренинга. Например: «Что для меня является смыслом жизни?», «Каким должен быть профессиональный социальный педагог?», «Почему многим людям так и не удается сделать карьеру? Назови несколько причин.» В конверте должны быть и «полусерьезные» вопросы. Например: «За человека какой профессии ты хотела бы выйти замуж?» и т.п.

Упражнение «Что у меня на спине?». Участники садятся по кругу. У тренера в руках несколько карточек. На них написаны названия различных предметов, состояний, понятий. Например, «деньги», «босс», «безработный» и т.д. Он прикалывает карточку на спину одному из присутствующих, но так, чтобы тот не видел, что на ней написано. Участник группы с карточкой на спине подходит к некоторым членам группы (по своему выбору) и те, к кому он подошел, невербально показывают ему, что написано у него на карточке. Задача участника – угадать, что написано у него на карточке.

Упражнение «Анкета «голубых воротничков». Каждому члену группы вручается лист бумаги с инструкцией: «В 1974 году в Америке было проведено исследование о ценностях молодых людей всех слоев общества. В нашем упражнении мы рассмотрим ответы рабочих – людей в возрасте 20 лет – выпускников школ, не закончивших колледжи и выбравших работу, требующую умеренных способностей и ума. На вопрос о том, чего ждет человек от работы, молодые люди отметили следующие 15 позиций:

видеть результаты своего труда;
возможность в дальнейшем зарабатывать больше денег;
возможность не слишком утруждать себя;
возможность проявить умственные способности;
интересная работа;
от меня не ждут, что я буду делать то, за что мне не платят;
участие в перспективном деле;
хорошая оплата;
не требует тяжелой физической работы;
возможности обучаться ремеслу, развивать свои способности;
признание хорошо исполненного дела;
общественно-полезная работа;
участие в решениях, касающихся производства;
хорошее пенсионное обеспечение;
не стать винтиком в огромном безличном механизме.

Необходимо каждому участнику группы расположить эти позиции в том порядке, в каком это сделали бы его современники. После того, как задание выполнено, участники объединяются в группы по 6-8 человек и выполняют то же задание сообща, получая один ранжированный список. Для того, чтобы обсуждение было более эффективным, каждой группе рекомендуется выбрать временного ведущего, который будет исполнять роль организатора обсуждения. Его задачей будет обеспечение возможности высказаться и быть услышанным каждому участнику. Он должен следить за тем, чтобы участники обсуждения не спорили друг с другом, а могли свободно высказывать свое мнение; чтобы время, выделенное для обсуждения, использовалось всеми поровну; чтобы обсуждение не отклонялось от центральной темы.

После того, как все мнения будут высказаны, каждая рабочая группа подготавливает обобщающее выступление, с которым выступит тот же или другой временный ведущий. Выслушав выступление, члены других рабочих групп получают время на то, чтобы задать уточняющие вопросы.

Показатели рабочих групп заносятся ведущим в таблицу, сравниваются с данными, действительно полученными в этом исследовании (позиции 3, 8, 13, 4, 1, 14, 10, 2,15 ,5, 7, 11, 6, 9, 12 по списку). В конце ведущий обобщает выступления, делает необходимые комментарии, отвечает на возникшие вопросы.

Упражнение «Наша группа – это…». Предлагается описать микрогруппу, созданную при выполнении предыдущего упражнения, называя одно, но лучшее качество. В сумме получается привлекательная характеристика всей тренинговой группы. Работа в рабочих группах организуется тем же образом, как в предыдущем упражнении, только выбирается другой временный ведущий.

Психогимнастическое упражнение «Оцени группу цветом».

Психогимнастическое упражнение «Оцени группу символом».

Упражнение «Мои впечатления». Тренер задает вопрос об актуальном состоянии участников группы. Обмен впечатлениями. Подведение итогов.

3 день.

Цели: формирование единства в поведенческой сфере: развитие навыков и умений взаимодействия, сотрудничества, согласованности действий в решении групповых проблем.

Психотехническое упражнение «Приветствие». Тренер предлагает всем встать и поздороваться друг с другом, высказывая пожелания на сегодняшний день. Каждый здоровается со всеми за руку, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то поздоровались дважды. Главное – никого не пропустить.

Деловая игра «Потерянный город» (игра построена на основе разработки Виноходовой А.Г., 2001). Игра направлена на разрешение проблемы в группе. Рекомендуется записать ее на видеокамеру. Тренинговой группе дается следующее задание. «У каждого из вас в руках есть инструкции, а именно: текст с описанием проблемы, карта, листы белой бумаги и карандаши. Первое. В течение 10 минут вы будете работать индивидуально для того, чтобы найти наилучшее разрешение предлагаемой проблемы. Во время этих 10 минут вы не должны общаться с другими членами группы, а также не использовать калькулятор. Включитесь в ситуацию, как если бы вы сами реально встретились с такой проблемой. Каждому из вас дана одинаковая информация. Второе. После периода индивидуальной подготовки у вас есть 20 минут для совместного обсуждения для того, чтобы найти общее решение и в конце предложить его.

Условия. Ваша команда является частью студенческой экспедиции, совершающей исследование географии зарубежных стран. Группа ребят – студентов только что покинула город Сантана для того, чтобы провести археологическое исследование одного потерянного города, который, как предполагается, находится приблизительно в 100 км на северо-запад от Сантаны. Археологическая партия состояла из 4 студентов и нанятых 12 местных – носильщиков, и хотя вы не имеете никакого представления ни о дороге, ни об их плане действий, вы знаете, что потерянный город расположен где-то в районе 64 км2, как показано на карте. Только лишь одно радиосообщение из партии было послано вам несколько минут назад, но связь была внезапно прервана и, кажется, их радио сломалось. В сообщении говорилось:

«Все мертвы, кроме Вальдмана и меня; мы достигли Ривер Плата и видим следы потерянного города на другом берегу, в 100 метрах от нас. Вальдман нуждается в медицинской помощи; мы оба ослабели и не надеемся продержаться без помощи больше, чем 48 часов».

Основная территория страны, как показывает карта, является дикой и полной опасностей; некоторые части территории населены местным воинственным племенем герилла, численностью 700 человек, отряды которых живут в отдельных поселениях вдоль берега реки. Ранее одна экспедиция, проходившая через этот район, потеряла 4 человека погибшими из партии в 14 человек.

Большая часть экипировки, которая вам необходима, имеется в наличии в Сантане, вы также имеете в расположении 12-метровую моторную лодку, способную плыть со скоростью 10 км в час и имеющую расход топлива 1 л на 2 км.

На запад от Ривер Плата лежит цепь гор, средняя высота 2500 м, и город Кланвилла, жители которого занимаются рыбной ловлей, охотой и ловлей зверей капканами в горах. Из-за отвесных горных образова-

ний, невозможно пройти между восточным концом горной гряды и Ривер Плата, скорость течения которой 3 км в час. Существует один горный проход из Кланвиллы, средняя высота которого 1500 м, хотя местами поднимается до 2500 м, но эту дорогу трудно найти. Проход имеет 8 км в длину, скорость движения по нему составляет в среднем 1 км в час.

Идя через джунгли, вы можете надеяться в среднем на скорость 2 км в час, но там легко заблудиться; в районе болота есть обширные участки твердой почвы, по которым идти безопасно, но есть также небольшие неустойчивые участки, где можно утонуть. Вы можете быть уверенными, что если не будет никаких происшествий, ваша скорость движений через болото будет в среднем на 2 км в час меньше, чем при движении через открытую территорию, и в 2 раза быстрее, чем через джунгли.

Сейчас 18 часов, вы должны придумать план спасения и принять решение относительно типа и количества экипировки, которую вы возьмете с собой.

Упражнение «Окажи внимание другому». Участники группы по очереди говорят что-нибудь положительное одному члену группы. Знаками внимания могут отмечаться личные качества, внешность, умения, манеру поведения и т.п. В ответ человек говори: «Спасибо, я это знаю. А еще я думаю, что я…». Участвовать должны все члены группы.

Упражнение «Растопи круг». Все участники встают в круг и берутся за руки. Доброволец входит в круг. Он окружен, и его задача – растопить круг своей теплотой. Круг выпустит только того, кто сумеет найти добрые и приятные слова о ком-нибудь, стоящем в кругу.

Упражнение «Наша группа – это…». Предлагается каждому участнику описать группу, называя одно, но лучшее качество. В сумме получается ее привлекательная характеристика

Психогимнастическое упражнение «Оцени группу цветом».

Психогимнастическое упражнение «Оцени группу символом».

Упражнение «Чемодан». Один из участников выходит из комнаты, другие начинают собирать ему в дорогу «чемодан», складывая положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке. Собирая «чемодан», необходимо придерживаться четырех правил:

1) в «чемодан» надо «положить» одинаковое количество качеств, имеющихся и отсутствующих, но необходимых товарищу в общении с людьми;

2) каждое качество будет «укладываться» в «чемодан» только с согласия всей группы. Если хотя бы один не согласен, то его либо пытаются убедить в правильности решения, либо, если это не удается сделать, отказываются «положить» качество в «чемодан»;

3) «положить» в «чемодан» можно только те качества, которые проявились в ходе работы в группе;

4) «положить» в «чемодан» можно только те качества, которые поддаются изменению.

Руководит сбором «чемодана» каждый из участников группы по очереди. Отъезжающему обязательно напоминают, что будет мешать ему в дороге: те отрицательные качества, которые ему надо побороть, чтобы его жизнь стала лучше. Затем «отъезжающему», который все это время находился в другом помещении, зачитывается и передается весь список. У него есть право задать любой вопрос по прочитанному. Затем выходит следующий участник и процедура повторяется до тех пор, пока все участники не получат по «чемодану».

Упражнение «Мои впечатления». Тренер задает вопрос об актуальном состоянии участников группы. Обмен впечатлениями. Подведение итогов.

В результате проведения данного тренинга педагогом-психологом Социально-педагогического колледжа Московского городского психолого-педагогического университета эмпирическим путем было выявлено снижение эгоцентрических тенденций в поведении студентов, обострение социальной чувствительности, ослабление действия защитных механизмов, актуализация творческого потенциала, повышение адекватности самооценки, взаимооценки, снижение категоричности высказываний, повышение выраженности направленности на другого человека в общении, развитие самодостаточности группы, то есть появление взаимной поддержки, ориентации на сотрудничество, сплочение группы. Помимо этого у студентов 1 курса значительно повысился интерес к получению знаний в колледже, установился контакт со специалистами учреждения – педагогами-психологами, социальными педагогами, преподавателями и потребность в дальнейшем взаимодействии с ними.

Таким образом, организация своевременной психологической работы способствует межгрупповому сплочению студентов, их мотивационной включенности в учебный процесс и, как следствие, успешное личностное и профессиональное развитие.

Литература

1. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982.

2. Петровский А.В., Гуревский М.А. К вопросу о социально-психологической основе групповой психотерапии. – М.: Изд-во МГУ, 1979.

3. Виноходова А.Г. Межличностное восприятие в изолированной малой группе: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. – М., 2001.

Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности:
Материалы II международной интернет-конференции,
январь – май 2007 г.

Отв. ред.
Михаил Юрьевич Семенов.

Подписано в печать 20.11.07.
Формат 60x84/16. Бумага писчая.
Оперативный способ печати.
Усл. печ. л. 1,25. Тираж 100 экз. Заказ № 227.

Отпечатано в «Полиграфическом центре КАН»
тел. (3812) 65-23-73.
644050, г. Омск, пр. Мира, 11А
Лицензия ПЛД № 58-47 от 21.04.97