ГОУ ВПО «Омский государственный технический университет»
Факультет гуманитарного образования
Кафедра «Психология труда и организационная психология»
Лаборатория экономической психологии

Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности

Труды III международной научной
интернет-конференции
март–июнь 2009 г.

Омск
Полиграфический центр КАН
2009

УДК 159.9: 331.101.3
ББК 88.52 + 65.240
П - 84

Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды III международной научной интернет-конференции, март – июнь 2009 г./отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во «Полиграфический центр КАН», 2009. 390 с.

Данное издание содержит труды участников 3-ей международной интернет-конференции «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности», размещенной на портале конференции по адресу **http://konfep.narod.ru/** и представляет участников.

ISBN 978-5-9931-0091-3

Оглавление

Семенов М.Ю. Интеграция экономической психологии в период экономического кризиса……..…6

Раздел 1. Психологические аспекты освоения социально-экономического пространства

Радина Н. К. Первичная экономическая социализация: конструирование Я и обретение собственности……...…9

Полтавская М. Б., Козлова С. И., Сонина М. А. Роль денег в современном обществе в оценке старшеклассников (социально-экономический аспект)…….24

Неверов А. Н. О процессе возникновения экономической Субъектности……..41

Мельник Ю. И. Социально-психологические факторы восприятия экономических понятий и процессов…….....54

Меркулова О. П. Высшее образование как услуга: исследование структуры и содержания ожиданий студентов и преподавателей о его качестве……64

Семенов М. Ю. Опросник для изучения отношения школьников к деньгам……...85

Васин В. Н. Взаимодействие национальных групп внутри российского экономического пространства……..110

Голубева Е.В. Отношение к деньгам у людей с разным уровнем доходо……....125

Герасимов А.В., Герасимов В. П. Проблема мотивации персонала к труду в контексте синергетической антропологии……139

Чечулин В. Л. Внутренняя психосоциальная 6-ти уровневая структура экономической деятельности……156

Раздел 2. Социально-психологические проблемы профессионализации личности

Гетманов И. П., Иванков А. Ю. Возможности профессионального самоутверждения в процесс профессионального образования…..166

Челнокова Т. А. Возможности педагогического ресурса в карьерных достижениях выпускников школы……..172

Кригер Е. Э., Маркявичене Е. Э. Адаптационные параметры профессионального здоровья…….…183

Ходаковский А. В. Психологическая характеристика профессиональной стрессоустойчивости руководителя в управленческой деятельности…….194

Сутович Е. И. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания будущих специалистов…….200

Шарапов А.О. Структура, динамика и условия развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания у студентов психологов……..219

Макеева А.Г. Факторы социальной среды организации, угрожающие личности…….242

Новикова И. А., Полянская Е. Н. Психологические характеристики студентов с разными типами карьерных предпочтений …….248

Богатырева М. Р. Трансформация ценностных иерархий учительства через призму региональных сравнительных исследований…….264

Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения …….273

Двинянинова Е. Н. Психолого-акмеологический аспект саморазвития личности в профессиональной деятельности……...291

Кошлаков Д. М. Роль психотехнической парадигмы в развитии профессионализма личности ……..302

Лукьянов В. В. Деформация когнитивной сферы
в структуре синдрома выгорания у врачей ……...309

Педанова Е. Ю. Выраженность психологических регуляторов
профессионального развития как индикатор социально-
психологических ресурсов и проблем на этапе
профессионального обучения…….321

Титовец Т. Е. Содержание высшего образования
как фактор профессиогенеза……...341

Асмаковец Е.С. Особенности синдрома эмоционального
выгорания у социальных работников, обслуживающих
пожилых людей на дому……348

Кубарев В.С., Хамидуллина С.Ф. Практика себя как основа
профессионального самоопределения …….359

**Раздел 3. Социально-психологические проблемы
обучения персонала**

Капцов А.В., Карпушина Л.В. Проблемы формирования групп
для обучения персонала ……369

Смирнова О. В. Опыт разработки имитационной компьютерной
модели совместной деятельности обучающихся…….383

Интеграция экономической психологии в период экономического кризиса

Какова инфраструктура современного российского пространства взаимодействия специалистов в области экономической психологии?

С 2008 года вышли в свет два специализированных журнала по экономической психологии: междисциплинарный международный научный журнал «Психология и экономика» (Саратовский государственный социально-экономический университет, г.Саратов) и журнал «Психология в экономике и управлении» (Байкальский государственный университет экономики и права, г.Иркутск). В России регулярно проходят две специализированные конференции по экономической психологии: в Иркутске (руководитель профессор А.Д.Карнышев) и в Омске (руководитель доцент М.Ю.Семенов).

В чем специфика омских научных Интернет-конференций?

1) это научные конференции: содержание приоритетно по отношению к статусу, статьи обширные (от 6 до 25 страниц), позволяют авторам подробно и развернуто выразить свое мнение;

2) это специализированные конференции: присутствуют две постоянные темы "Профессиональное самосознание" и "Экономическое поведение личности";

4) это выгодные конференции: авторы ничего никому не платят, публикацию и пересылку сборников обеспечивают организаторы, а лучшие статьи публикуются в журнале «Омский научный вестник», который рекомендован ВАК для публикации результатов диссертационных исследований по специальностям педагогики и психологии;

5) это доступные конференции: труды конференций выложены в интернете, и любой желающий может познакомиться с работами авторов и использовать материалы для своих исследований;

6) это демократичные конференции: в каждой публикации обязательно указан электронный адрес автора, и любой заинтересованный ученый может напрямую связаться с автором.

Специализированные научные конференции по экономической психологии и периодические издания (указанные выше журналы, «Проблемы экономической психологии» Института психологии РАН), как и данная Интернет-конференция, выступают каналом профессиональной коммуникации и информационной инфраструктурой. Формат Интернет-конференции, на наш взгляд, является наиболее демократичной, поскольку позволяет непосредственно общаться участникам друг с другом и практически не зависит от финансовых и статусных возможностей участников. Такой формат дает возможность осуществлять интеграцию усилий ученых за счет опе-

ративного обмена наработками и возможности непосредственных контактов. Современные технологии позволяют активно заниматься научной работой дистанционно.

Одним из результатов этой интеграции можно считать создание в 2009 году закрытой google-группы исследователей в области экономической психологии, в которую вошли ученые из Калуги, Саратова, Омска и Северодвинска. В группе обсуждаются планы, идеи и совместные проекты в этой области науки. К участию в группе могут присоединяться и другие ученые, адрес группы: **http://groups.google.com/group/econpsy/.**

Кроме того, в 2007 году нами создан сайт, посвященный экономической психологии («Экономическая психология в России» **http://ekonpsy.narod.ru/**), к развитию которого может присоединиться любой заинтересованный. Сайт состоит из следующих разделов:

1. Новости экономической психологии
2. Топики в экономической психологии
3. Научные центры экономической психологии в России
4. Проекты в области экономической психологии
5. Обучение по экономической психологии
6. Литература по экономической психологии
7. Диссертации по экономической психологии или близким темам
8. Видеоматериалы по экономической психологии
9. Интернет-ресурсы по экономической психологии
10. Психологические ресурсы интернета
11. Экономические ресурсы интернета

Его развитие и наполнение - точка приложения усилий ученых.

У нас вызывает сожаление информационно-методическое отсутствие учебных пособий по экономической психологии, в Википедии нет соответствующей энциклопедической статьи. Это – перспективные задачи, которые могут быть решены интеграцией ученых-экономпсихологов.

Каковы итоги конференции?

Стал шире профессиональный спектр ученых: психологи - 15 человек, педагоги - 5 человек, социологи, экономисты, политологи и философы - по 1 человеку, специалисты других отраслей - 13 человек. География конференции включила ученых России, Беларуси и Украины. Появилась англоязычная страничка.

Опять оказалась в фокусе психологии тема денег, о чем сообщается в статьях Н.К.Радиной, М.Б.Полтавской, С.И.Козловой и М.А.Сониной, М.Ю.Семенова, Е.В.Голубевой.

На наш взгляд, много - около 50% присланных статей - оргкомитет конференции отклонил. Были три основные причины: нарушение требований к присланным материалам, например, часто присылали тезисы на 2-3 странички, что не соответствует формату конференции. Другая причина - откровенная «слабость» статей: ученому-неофиту не просто подготовить научную статью, а без научного руководителя - тем более. Сейчас Интернет позволяет относительно легко найти себе консультанта по интересующим вопросам в научных социальных сетях, например, **http://scipeople.ru/** или **http://www.phido.ru/** .

И третья причина - не соответствие присланных работ тематике, например, было много статей, посвященных профессионализации, хотя мы указали более узкую тематику секции «Профессиональное самосознание».

Все еще нет обсуждения присланных статей, по крайней мере, публичного. В процессе редакторской работы обсуждение содержания статей вызывает удивление авторов, не ожидающих вопросов. Возможно, что причиной отсутствия обсуждения статей являются 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. В связи с этим начинает занимать много времени редакторская работа, и она, на наш взгляд, оказывается более важной.

В процессе работы над конференцией мы хотели сделать видеозапись выступлений участников конференции и разместить их общедоступных сайтах, например, на Youtube или Rutube , но это оказалось необычным и непосильным для самостоятельной реализации в рамках этой конференции.

Лучшими признаны следующие статьи: Е.В.Голубева (Таганрог) «Влияние уровня дохода на отношение к деньгам», С.Л.Богомаз (Витебск) «Самоанализ как условие профессионального самоопределения», А.В.Капцов, Л.В.Карпушина (Самара) «Проблемы формирования групп для обучения персонала». Эти статьи будут опубликованы в журнале «Омский научный вестник».

А мы будем ждать новую конференцию.

М.Ю.Семенов

Раздел 1. Психологические аспекты освоения социально-экономического пространства

Первичная экономическая социализация: конструирование Я и обретение собственности

Радина Надежда Константиновна*, доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, профессор кафедры педагогики и психологии Нижегородского института менеджмента и бизнеса. rasv@yandex.ru rasvnn@gmail.com*

Современная экономическая психология – одна из самых активно развивающихся отраслей психологии, чувствительная к новым идеям и нуждающаяся в интерпретативных схемах и концепциях (Журавлев А.Л., 1998). Экономисты определяют экономическую психологию как научное направление, включающее изучение мотивов экономического поведения человека или группы, экономическое сознание, рациональное начало в экономическом поведении и роль бессознательного (Бункина М.К., Семенов В.А., 1988).

Более традиционное психологическое определение экономической психологии базируется на необходимости изучения психических особенностей субъекта экономической (в некоторых вариантах – хозяйственной) деятельности, а также на формах психического отражения экономических явлений в сознании людей и экономического поведения (Уразалиева Г.К., 2001).

Экономическая психология интегрирует междисциплинарное знание о человеке и человеческих отношениях и изучает «психологическое пространство» субъектов экономических процессов. Основная задача экономической психологии - «разработка на основе психологических исследований концепций и практических рекомендаций, способных оказать содействие дальнейшему повышению эффективности хозяйственной деятельности (Социальная психология; 2002).

К важнейшим проблемам экономической психологии относят выявление места личности человека в структуре производительных сил, живого труда. (…) К числу проблем (…) относится отражение в психологии человека различных форм собственности – общенародной, колхозно-кооперативной, общественных организаций и личной - психологические вопросы распределения и потребления, проблемы

потребностей человека, (…) закономерности их зарождения, развития, удовлетворения и воспроизводства» (Экономическая психология; С. 456).

Рождение экономическое психологии как науки об экономическом поведении связывают с именем Г. Тарда (французский психолога конца XIX- начала XX века), подчеркивая при этом, что только в 50-60 годы XX века благодаря работам Дж. Катоны, Г. Саймона, П.-Л. Рейно, П. Альбо и других она отстояла право на самостоятельное научное направление (Малахов С.В., 1990). Пытаясь использовать психологические интерпретационные схемы для анализа явлений традиционно изучаемых экономистами (например, для анализа психологических аспектов доходов и трат), психологи использовали классические схемы К. Левина, Г. Келли, а также интерпретации символических интеракционистов и когнитивистов, оставаясь, однако в семантическом пространстве, обозначенном экономистами.

В 70-е годы XX столетия в западной экономической психологии сформировался собственный категориальный аппарат и области исследований: психология спроса, сбережений, налогообложения, денег и т.п.

С. В. Малахов в своем обзоре, посвященном анализу развития экономической психологии, замечает, что укреплению экономической психологии служили открытия и в области социобиологического знания, позволившее психологам более активно включиться в изучение не только рационального, «полезного» экономического (эгоистического поведения «экономического человека» А. Смита), но и альтруистического («нерационального») поведения (Малахов С.В., 1990).

Экономические проблемы последние годы активизируют междисциплинарные исследования, объединяющих психологов с социологами и антропологами, что позволяет сконцентрироваться на таких актуальных проблемах современности, как массовое потребление в контексте социальной идентичности, как исследование нищеты и безработицы, долга, конфиденциальности в бизнесе, поиск новых методов исследования субъекта и его отношения к потреблению и т. п. (Диттмар Х., 1997; Лунт П., 1987).

Первый интерес отечественных психологов к исследованиям в экономической психологии относят к 80-м годам XX века, к работам А.И.Китова, В.Д.Попова, А.В.Филиппова (Малахов С.В., 1990).

Короткая история (всего два десятилетия) объясняет, почему многие «сквозные» темы психологии, такие как, например, социализация, не нашли полноценного отражения в исследованиях отечественных экономических психологов. Кроме того, это во многом обу-

словлено трудностями в определении содержания понятия «экономическая социализация», поскольку экономическая психология на первом этапе развивалась в жестких рамках экономических теорий, затрудняющих полноценную интеграцию экономического и психологического знания.

Тем не менее, для того, чтобы последовательно описать процесс экономической социализации, используя привычные для психологического методологического аппарата схемы, необходимо определить собственно психологическое прочтение содержания экономической социализации.

Собственность как основа содержания экономической социализации

Базовой психологической идеей, значимой для описания содержания экономической социализации личности, мы считаем предположение У. Джеймса о наличии физического-Я, социального-Я и духовного-Я в структуре личности (Джеймс У., 1991). И физическое, и социальное, и духовное «Я» созидаются в процессе социализации, и являются продуктом определенной социокультурной среды, воспринятой и трансформированной субъектом развития. Экономическим категориям и идеям в этом контексте могут быть созвучны содержание физического, а также отчасти социального и духовного миров личности (Бодрийяр Ж., 2007).

Так, физический мир (мир «присвоенных предметов») может быть описан в экономических терминах – как личная собственность человека. То, что считает человек «продолжением себя в предметах», личной собственностью, формирует границы его психологического пространства, границы его «Я». Личная и частная собственности отражены в социальном статусе, связаны с социальным статусом, то есть влияние собственности распространяется на «социальное» Я личности. Символическое значение собственности связано с «духовным» Я.

Собственность как экономический феномен и связь собственности с личностными сферами (сферой власти, экзистенциальной сферой и т. д.) находится в фокусе внимания целого ряда исследований в социологии, психологии, экономики, как классических, так и современных (Дейнека О.С., 1999; Емельянов Р.А., 2002; Ефимичук И.В., 2004; Задорожнюк И.Е., 2003; Иноземцев В.Л., 1998; Хайек Ф.А., 1992 и др.). Разделение собственности на индивидуальную и коллективную (групповую) предполагает, что индивидуальная собственность может носить характер личной, а также частной собст-

венности, а коллективная (групповая) – общинной и общественной собственности (Хайек Ф.А., 1992).

Процесс формирования частной собственности развертывался в ходе экономического развития общества на базе развивающейся личной собственности, что обусловило в некоторых случаях утрату обособленности понятий. Необходимость разделение личной и частной собственности в исследованиях рядом экономистов подвергается сомнению.

Однако существуют и другие мнения. Так, Ф. Хайек считает разделение личной и частной собственности чрезвычайно эвристичным для социальных исследователей. Личная собственность человека, по мнению Ф. Хайека, представляет ту часть богатства, которая не предполагает отражения социального положения личности как хозяйствующего субъекта, обусловливая свободу человека от общества, возможность не поддаваться диктату управляющих обществом экономических закономерностей. Частная собственность, являясь элементом рыночного хозяйства, – непосредственно отражает зависимость человека от экономической системы.

С точки зрения экономической социализации, отношения личной собственности формируются на этапе первичной социализации (в детстве), а отношения частной собственности могут появиться лишь на этапе вторичной социализации.

В своем развитии личная собственность прошла 2 этапа: на первом она вытеснила коллективную собственность, превращаясь в доминирующую форму собственности. На втором этапе развитие товарных отношений привело к проникновению экономических отношений в организацию самого процесса производства и формировало институт частной собственности, завоевавшей в течение XIII – XVII веков все страны Европы.

Частная собственность делает участие в общественном хозяйстве работника, отделенного от условий своего труда, единственным средством удовлетворения материальных интересов субъекта производства. Тем не менее, современная модификация отношений частной и личной собственности характеризуется доминированием личной собственности на фоне широкого распространения благ, определение чьей-либо собственности на которые практически невозможно.

Изменилась и сама личная собственность: многие из современных имущественных прав не могут быть проданы или переданы по наследству, становятся «невидимыми», происходит пересмотр норм владения собственностью, личная и частная собственности не являются определяющими в формировании элит и правящих классов (Хайек Ф.А., 1992).

В.Л.Иноземцев считает, что это разрушает одно из базовых положений экономической эпохи, когда принадлежность человека к тому или иному классу определялось в первую очередь его отношением к собственности на материальные условия и результаты производства (отношением к частной собственности). Также он считает, что в будущем, в постиндустриальном обществе, основное классовое деление будет смещаться от разграничения управляющих и управляемых к разграничению создателей и пользователей того или иного продукта (Иноземцев В.Л., 1998). Наличие и качество собственности до настоящего времени являлось ключевым основанием для маркирования того или иного индивида как принадлежащего к определенному социальному классу: собственность (наряду с другими характеристиками) определяет социальные границы личности, положение в обществе (Радаев В.В., Шкаратан О.И., 1996). Однако мы, вслед за У. Джеймсом, утверждаем, что собственность является и важнейшей составляющей Я-концепции индивида (т.е. характеристикой не только социальной, но и персональной идентичности), определяя границы его «физического Я».

Содержание, институты и агенты экономической социализации

Наделив собственность социальным значением, мы можем предполагать, что трансляция этого значения, а также интериоризация, воспроизводство и трансформация отношений, связанных с владением той или иной собственностью, составляет содержание экономической социализации (Радина Н.К., 2006).

Таким образом, отношения собственности по-прежнему могут выступать как более-менее точная характеристика социальной группы, к которой принадлежит человек как член общества, а также выражать индивидуально-психологические особенности индивида. В традиционных институтах социализации ребенок будет получать информацию относительно того, чем он владеет (что является его собственностью, его «физическим Я») и какие возможности он обретает благодаря владению своей собственностью.

Характер опосредования социальных отношений отношениями собственности в настоящий момент исследователями подвергается сомнениям, точнее подчеркивается, что эта зависимость более отражает прошлые этапы развития социально-экономических отношений (Иноземцев В.Л., 1998). Изменяющаяся социальность информационного общества разрушает связь между социальной группой и владением собственностью. Однако роль практик, действий, «деятельностей», формирующих отношения собственности, остается по-

прежнему значимой: как в контексте интериоризации социально-экономических отношений группы членства индивида, так и в контексте построения его Я-концепции.

Так, Кампттнер на основе интервью с людьми разного возраста разработал типологию символических функций объектов, которые он рассматривает с точки зрения поддержания личной идентичности: они включают персональную историю, идеальный образ себя, значимых других, самовыражение, трансцендентные аспекты идентичности (Лунт П., 1987). Вещи также влияют на настроение, доставляют удовольствие, безопасность и оцениваются согласно их внутренним качествам, таким как полезность или незаменимость (в том случае, если вещи несут на себе отпечаток личной истории).

Другие исследователи использовали анализ символического значения вещей для понимания баланса между двумя дихотомическими силами, по-разному представленным в западных и восточных культурах: дифференциации (выделение владельца из социального контекста, подчеркивание его индивидуальности) и схожести (вещь символически выражает интеграцию своего владельца с социальным контекстом).

Также Д. Принтайсом было введено различение инструментальной (управляют средой в соответствии с нуждами человека) и символической функцией обладания вещью. Рассмотрение отношения к вещам отдельного человека было расширено благодаря исследованиям Лунта и Ливингстоуна, которые изучали значение вещей как маркеров семейных отношений, которые члены семьи используют для обозначения обязанностей и ролевых идентичностей, как поощрение и наказание, выступают как предмет спора и средство управления (Лунт П., 1987).

Таким образом, личная собственность связана с личной историей и позволяет конструировать личностное жизненное пространство, определяя социальное общее и отличное, определяя границы личности как на микроуровне (в семье), так и на макроуровне. Интересно, что фокус исследователей на Западе смещается от изучения использования личной собственности в качестве маркера социального статуса («эффект Веблена», «эффект сноба» и т.д.) к анализу использования личной собственности для самовыражения обладающей ею личности (Лаврик Э.Г., 1994; Лунт П., 1987; Малахов С.В., 1990).

Если за основное содержание экономической социализации мы принимаем интериоризацию, воспроизводство и трансформацию отношений собственности, характерной для определенной социокультурной ситуации, мы можем описать процесс экономической

социализации личности, используя традиционные термины (посредством представления институтов и агентов социализации).

Роль института семьи в экономической социализации в отечественной психологии изучена в общих чертах. Т.В. Бабицкая, например, анализируя семью как фактор экономической социализации ребенка, представляет семейную экономику в виде первичной среды, влияющей на экономическое поведение индивида (Задорожнюк И.Е., 2003).

В исследовании К. Муздыбаева, посвященному анализу бедности в современной России, было продемонстрировано, что большая часть «обеспеченных», из числа испытуемых, принимающих участие в исследовании, выросла в состоятельных семьях (80%), при этом обеспеченные убеждены, что их дети также будут жить в достатке (70%) (Муздыбаев К., 1997). По сравнению с обеспеченными у бедных существенно ниже образовательный уровень, и родители малоимущих также имели более низкий уровень образования, нежели родители обеспеченных респондентов. Кроме того, бедные пессимистически оценивают экономическое будущее своих детей. К. Муздыбаев предполагает, что бедность, как и обеспеченность, в некоторой степени воспроизводятся.

Роль школы и в целом образования - несколько более разработанная тема (Ермакова Т. М., 1998; Задорожнюк И.Е., 1990; 2003; Щедрина Е.В., 1991 и др.).

Т. М. Ермакова, исследуя мотивы получения образования старшеклассниками, обнаружила, что у десятиклассников ценность получения образования тесно связана (Ермакова Т. М., 1998):

– со стремлением к достижению «успеха у лиц другого пола» (74,3%),
– «жизни в большом красивом городе» (66,7%),
– «приобретению машины, дачи, модных вещей» (48,6%),
– получению «почетных званий, правительственных наград»
– (31,2%), «возможности руководить людьми» (29,9%),
– «большой благоустроенной квартиры» (28,8%).

То есть стремление получить образование во многом связано с обретением более «статусной» собственности.

В исследовании А. Л. Журавлева, Н. А. Журавлевой и В. А. Сумарокова показано, что у студентов, обучающихся типичным экономическим специальностям, снижается оценка уровня своего материального благосостояния и степень удовлетворения потребительских интересов. В то же время усиливается психологическая готовность искать высокооплачиваемую работу, изменяется представле-

ние о богатстве (наличие прибыльного дела и возможность путешествовать), о доходных видах деятельности (торговля), о наиболее предпочитаемых направлениях вложения денежных средств (приобретение дорогой одежды, машины, дорогой квартиры, загородного дома с земельным участком и т.п.) (Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений, 1998).

Также снижается позитивное отношение студентов к конкуренции (соревнованию) с другими людьми (Задорожнюк И.Е., 1990). Таким образом, экономическое образование принципиально не изменяет направление активности личности, получающей данное экономическое образование (стремление к «статусным» атрибутам), обусловливая не столько содержание, сколько формы (сложность, структурированность) развивающегося экономического сознания студентов-экономистов.

Необходимо отметить, что и отечественные, и западные психологи отмечают высокую потребность граждан России и Восточной Европы в предметах, обеспечивающих высокий социальный статус, полезность вещи уходит на второй план (Лаврик Э.Г., 1994). Элементы показного, «престижного» поведения и потребления исследователи интерпретируют в терминах Т. Веблена и подчеркивают, что Западная Европа уже прошла пик приемлемости такого рода поведения. Подобные изменения происходили под влиянием развития экономики на Западе. Однако данные трансформации «формировали» и личность, как бы изменяли фокус концентрации ее внимания, перемещая с внешнего, формального, ролевого, на внутреннее (проблемы, связанные с саморазвитием и индивидуальными ценностями).

В отечественной психологии существенное внимание к социокультурному фактору, к анализу психологических последствий российских социально-экономических изменений, уделяется в работах О. С. Дейнеки (Дейнека О.С., 1999; 2002). Она подчеркивает, что в условиях резких социально-экономических перемен экономическая социализация детей «обгоняет» экономическую социализацию взрослых.

Изучение роли агентов экономической социализации представлено, как правило, в исследованиях зарубежных психологов. Так, на одном из экономических коллоквиумов в Москве Г. МакГурк в лекции «Рассказы о честности и иная литература как инструмент экономической социализации» продемонстрировал заметный разрыв в ожиданиях 6- и 8-ми летних детей в отношении денежных и других экономических вопросов. А А П. Вебли продемонстрировал роль деловых игр, в том числе и компьютерных, в создании экономиче-

ских представлений у детей 8-11 летнего возраста (Задорожнюк И.Е., 1990).

Западные психологические исследования 70-80-х годов относительно экономической социализации преимущественно базировались на стадиальной теории Ж. Пиаже и изучали становление экономических понятий у детей и подростков (Диттмар Х., 1997; Лунт П., 1987).

В середине 80-х этот подход подвергся критике, поскольку не учитывал решающих социальных факторов. Значение практического опыта повседневной жизни как средства социализации (например, опыт покупок в магазине) анализируется в исследовании Лейзера и Ролана-Леви, а в работе Уибли подчеркивается значение неформальной игровой деятельности в развитии экономических представлений ребенка. В исследовании Эмлера и Дикинсона убедительно доказано значение для экономической социализации экономических знаний, доступных детям различных социальных классов, что с точки зрения автора исследования воспроизводит социальное неравенство (Лунт П., 1987).

Непрерывный характер экономической социализации, продолжение этого процесса и во взрослом возрасте представлен в целом ряде исследований зарубежных психологов, при этом подчеркивается невежество взрослых в понимании экономики. Исследовались такие области экономики, как безработица (Furnham, 1982, 1983; Lewis & Furnham, 1986; Lunt, 1989) и нищета (Furnham, 1982б; Lunt, Livingstone, 1981) (Лунт П., 1987).

Резюмируя степень разработанности проблемы экономической социализации, стоит подчеркнуть, что речь идет фактически о самых первых шагах в данной области исследований. Строгое следование направлению, заданному экономистами (исследования рационального/нерационального выбора в экономической деятельности), приводит к тому, что большинство психологических исследований сосредоточено на проблеме экономических знаний и экономического мышления, что, без сомнения, обедняет развитие экономической психологии.

С другой стороны, муссирование значимости выгоды и экономического выигрыша как в реальной жизни, так и в исследовательской практике искажает человеческие ценности и деформирует общество (Сорос Дж., 1997). Исследования в области экономической социализации должны быть этически-центрированными, не только «констатирующие» определенные социально-экономические эффекты, но и «формирующие» определенные предпочтения и приоритеты (экологичные, работающие на выживание человеческой цивилизации).

В отечественной экономической психологии приоритетными для исследований были признаны: изучение роли обучения и воспитания в экономической социализации, анализ семейной экономики – первичной среды социализации индивида, анализ влияния «рыночной» социализации на личность, изучение отношения к деньгам, толерантность в бизнесе (Задорожнюк И.Е., Семья Г.В., 1995).

Монетарная социализация как составляющая экономической социализации

Представляя исследования в области экономической психологии необходимо особое внимание уделить работам, в фокусе анализа которых находятся социальные денежные отношения (монетарные отношения), то есть такой эквивалент собственности как деньги.

Определение деньгам как средству обмена впервые было дано К. Менгером. У денег также существуют дополнительные функции:

- быть счетной единицей,
- средством хранения ценности,
- средством отсроченного платежа и т.д.

То есть четкой границы между деньгами и не-деньгами (товарами, собственностью) не существует (Хайек Ф.А., 1996).

Именно деньги, по мнению исследователей, – одна из самых «психологических» категорий: деньги и связанные с ними институты находятся за гранью понятных усилий по созданию материальных предметов, в сфере, где «познание конкретного теряет силу, где господствуют неизъяснимые абстракции» (Хайек Ф.А., 1996).

Тем не менее, не смотря на «психологичность» денег, согласно критике В. Зелизер, на протяжении XX века сформировалась рыночная модель денег на следующих понятиях вне психологических интерпретаций:

1 – функции и свойства денег по-прежнему описывались исключительно в экономических понятиях как непревзойденный инструмент рыночного обмена;

2 – деньги рассматривались только в «количественном измерении», качественные характеристики денег не исследованы;

3 - проводилось четкое противопоставление денег и неденежных ценностей;

4 – считалось, что денежные отношения распространяются на остальные сферы жизни, квантифицируют и разлагают их, неизбежно овеществляя общество;

5 – преобразование денег в ценности или социальные отношения практически не рассматривалось (Зелизер В., 2004; С. 41 – 42).

В. Зелизер определяет деньги в терминах исключительно социальных отношений, как элемент культурных и социальных структур, как эквивалент разных социальных отношений, ценностей и норм, как в высшей степени нечто субъективное и, следовательно «качественное», как нечто самоценное и, наконец, как нечто несвободное, а социально и культурно ограниченное (Зелизер В., 2004; С. 53).

В отечественной психологии данная понятийная проблема была решена иначе: понятие «деньги» трактовали в когнитивном аспекте – как «образ денег», рассматривая его в терминах социальных представлений, по С. Московичи. «Образ денег» - комплексная социально-детерминированная система представлений о деньгах и отношений к ним и финансовой системе страны по О.С. Дейнеко, есть элемент общественного и индивидуального сознания (Дейнека О.С., 2002). Фактически в терминах социальных отношений определяют деньги Г. Зиммель, когда называет их абсолютным средством, которое становится целью для большинства людей, и С.Московичи – богом, единственным современным культом (Московичи С., 1998).

С нашей точки зрения более эвристичны для психологической практики исследования, где деньги рассматриваются не в терминах социальных представлений, а в терминах социальных (а именно – межличностных) отношений, что убедительно доказано исследованиями В. Зелизер (Зелизер В., 2004; Радина Н.К., Рахубина Е.С., 2008).

С точки зрения изучения процессов экономической социализации вхождение в мир денег исследовано крайне неравномерно. По данным исследований, на формирование установок по отношению к деньгам влияют:

- семейные ценности и установки;
- общая социально-экономическая ситуация жизни ребенка;
- система распределения, принятая в обществе (социалистическая или рыночная);
- собственный опыт экономической деятельности (карманные деньги, собственные заработки, опыт купли-продажи и т.п.) (Фенько А.Б., 2000).

Более исследованным в рамках монетарной социализации оказалось влияние семьи. А.Мэттьюз связывает поведение и установки по отношению к деньгам с эмоциональной динамикой раннего детства, взаимоотношениями с родителями, друзьями, учителями и соседями, с культурными и религиозными традициями, а также современными технологиями и влиянием СМИ (Фенько А.Б., 2000).

К. Ролан-Леви изучала влияние структуры семьи на процессы денежного обращения осуществляемые подростками и обнаружила, что моральный климат в семье в значительной степени воздействует

на склонность детей делать сбережения и долги. Также, согласно исследованию К. Уолкера, подростки тратят деньги на основании оценивания источника поступления денег. С другой стороны, по данным исследований Д. Лассеара, около 70% родителей неадекватно ориентируют детей в семейном бюджете (Задорожнюк И.Е., Семья Г.В., 1995).

Дж. и Е. Ньюсоны, анализируя влияние карманные денег на детские стратегии потребления, обнаружили, что положение семьи в социальной стратификации общества отражается на экономическом поведении: дети из семей среднего класса получали в полтора–два раза меньше денег на карманные расходы, чем дети из рабочих семей, но откладывали в два раза больше. Роль обсуждения, проговаривания финансовых вопросов в процессе социализации подростков (фактически - обучение тратам) анализируется в исследовании Д. Лассаре (Фенько А.Б., 2000).

Несмотря на то, что большинство исследований в данной области по-прежнему лежит в сфере анализа роли когнитивного развития и его соответствия потребительскому опыту ребенка, связь микрофакторов (роль семьи) и макрофакторов (роль экономики, роль общества) представляется исследователями как особенно значимая. Так, результаты отечественных психологов В. Мухиной, Г. Семьи и Е. Федорова продемонстрировали влияние экономических макрофакторов на микроуровнь. Российские дети, социализированные в период резких социально-экономических трансформаций, быстрее, чем взрослые, приспосабливаются к новым «правилам игры» в отношении денег и финансового обращения, сохраняя убеждение о значимости моральных ценностей (Задорожнюк И.Е., Семья Г.В., 1995).

Вообще связь денег и любви, денег и заботы по-прежнему остается в центре внимания исследователей. Так, английские психологи, изучая факты неприемлемости денег как подарка, установили, что использование их в качестве знака внимания и уважения девальвирует в глазах одариваемого ценность подобного поведения.

Схожий конфликт социальных норм и использования денег демонстрируют исследования Д. Колларда и Р. Тимасса на примере платы за донорство (Малахов С.В., 1990). Новые исследования, связанные с влиянием денег на моральные нормы, и демонстрирующие автономность «альтруистического поведения» позволяют считать «рыночное поведение» более сложным, нежели об этом можно было судить по предыдущим исследованиям.

Так, вслед за Э. Фроммом, Э. Хоффман в своих исследованиях показала, что чем более ситуация напоминает рыночную, тем более

эгоистично испытуемые склонны вести себя и тем менее они учитывают интересы других (Фенько А.Б., 2000).

Г. Севон и С. Векстром исследовали детей трех возрастных групп и обнаружили, что часть старших детей рассматривают экономику как инструмент достижения личного обогащения. Исследователи делают вывод о том, что в восприятии экономики дети проходят путь от homo sociologicus, человека, мотивированного моральными и социальными нормами, до homo economicus, человека, стремящегося к личному гедонистическому удовлетворению. (Фенько А.Б., 2000). Стремление обладать собственностью и деньгами в рыночном обществе закономерно, поскольку «собственность представляет собой непосредственное выражение хозяйственной власти и контроля над ресурсами в обществе» (Дейнека О.С. 2002; С. 445), то есть выражает и обеспечивает доступ к политической власти.

Итак, психологическое прочтение экономической социализации личности позволяет представить широкие возможности исследователям – экономическим психологам. Изучение экономической социализации личности психологами может затрагивать проблемы личностного развития и личной истории, отраженной в предметах, социальное и символическое значение предметов, представляющих социальное или физическое «Я» личности (личную собственность), прояснять социокультурную специфику «феномена Веблена», связь коммуникативного развития и монетарной компетентности и т. д. – то есть экономическая социализация в психологическом прочтении указывает на множество продуктивных направлений исследований, проясняющих прежде всего роль экономического как социального и символического в человеческой жизни.

Библиография

1. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака / Пер. с фр. Д. Кралечкин. М.: Академический Проект, 2007.
2. Бункина М.К., Семенов В.А. Экономика и психология: На перекрестке наук. М.: Дело и сервис, 1998.
3. Дейнека О.С. Динамика макроэкономических компонентов образа денег в обыденном сознании// Психологический журнал. 2002. №2. С. 36 - 46.
4. Дейнека О.С. Экономическая психология: социально-политические проблемы. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1999.
5. Джеймс У. Психология. Классики мировой психологии. М.: Педагогика, 1991.

6. Диттмар Х. Экономические представления подростков // Иностранная психология. 1997. №9. С. 25-36.
7. Емельянов Р.А. Власть и собственность в системе структурирования социальных связей // Философские исследования. 2002. №3 - 4. С. 81 – 96.
8. Ермакова Т. М. Особенности социализации учащихся средней школы в период общего реформирования системы образования. М.: МГАПИ-МИПК, 1998.
9. Ефимичук И.В. Собственность как социальная система. Н. Новгород: Издательство Нижегородского университета, 2004.
10. Журавлев А.Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях // Психологический журнал. 1998. № 3. С. 3 - 16
11. Задорожнюк И.Е. Коллоквиум по экономической психологии// Психологический журнал. 1990. №6. С. 144 – 146.
12. Задорожнюк И.Е. Экономические психологи о проблемах социализации // Вопросы психологии. 2003. №1. С. 147 - 149.
13. Задорожнюк И.Е., Семья Г.В. Экономическая психология: в поисках интегральных идей // Психологический журнал. 1995. №1. С. 173 - 175.
14. Зелизер В. Социальное значение денег: деньги на булавки, чеки, пособия по бедности и другие денежные единицы. М.: ГУ ВШЭ, 2004.
15. Иноземцев В.Л. Концепция постэкономического общества: теоретические и практические аспекты. Диссертация на соискание степени доктора экономических наук. М. 1998.
16. Лаврик Э.Г. Первая встреча экономических психологов в Москве: XVIII ежегодный коллоквиум международной ассоциации по экономической психологии// Психологический журнал. 1994. №1. С. 173 – 179.
17. Лунт П. Психологические подходы к потреблению: вчера, сегодня, завтра// Иностранная психологи. 1987. №9. С. 8-16.
18. Малахов С.В. «Экономический человек» и рациональность экономической деятельности (обзор зарубежных исследований) // Психологический журнал. 1990. №6. С. 38 – 47.
19. Московичи С. Машина, творящая богов. / Пер. с фр. М.: «Центр психологии и психотерапии», 1998.
20. Муздыбаев К. Экономическая депривация, стратегия ее преодоления и поиск социальной поддержки. СПб.: Филиал ИС РАН, 1997.
21. Радаев В.В. Шкаратан О.И. Социальная стратификация. М.: Аспект Пресс, 1996.

22. Радина Н.К. Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука – образованию. 2006. №4. С. 98 - 106.
23. Радина Н.К., Рахубина Е.С. Социальное значение денег», или новые социально-психологические стратегии изучения «монетарной компетентности» // Материалы 2-ой Всероссийской конференции «Психология индивидуальности» (12-14 ноября 2008 г.). М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008. С. 404.
24. Сорос Дж. Новый взгляд на открытое общество. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
25. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Под ред. А. Л. Журавлева. М.: Изд. «ПЕР СЭ», 2002.
26. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. Ответственные редакторы А.Л.Журавлев, Е.В Шорохова. М.: Издательство «Институт Психологии РАН», 1998.
27. Уразалиева Г.К. Деятельностный подход в экономической психологии // Антология современной психологии конца XX столетия. Казань, 2001. Т. 7. Вып. 3. - http://www.tovievich.ru/book/4/206/1.htm
28. Фенько А.Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 94 - 102.
29. Фенько А.Б. Психологический анализ отношения москвичей к деньгам // Психологический журнал. 2004. № 2. С. 34 - 42.
30. Хайек Ф.А. Пагубная самодеятельность. Ошибки социализм / Под редакцией У.У.Бартли, М.: Издательство «Новости» при участии издательства «Catallaxy», 1992.
31. Хайек Ф. А. Частные деньги. М.: Институт национальной модели экономики, 1996.
32. Щедрина Е.В. Исследования экономических представлений у детей // Вопросы психологии. 1991. №2. С. 157 – 164.
33. Экономическая психология // Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 456 – 457.

Роль денег в современном обществе в оценке старшеклассников (социально-экономический аспект)

Полтавская Мария Борисовна, *кандидат социологических наук, доцент кафедры экономики и управления, НОУ ВПО «Волгоградский институт бизнеса», г. Волгоград, Россия, poltavmb@mail.ru*
Козлова Светлана Ивановна*, учитель истории и обществознания МОУ СОШ № 100 Кировского района г. Волгограда, Россия.*
Сонина Марина Анатольевна*, учитель истории и обществознания МОУ СОШ № 100 Кировского района, г. Волгоград, Россия, sonina_marina@mail.ru*

> «Учить детей, что грешно стремиться к деньгам, это значит доходить до крайних пределов бесстыдства в своей лжи, растленности и лицемерии. Всеобщее уважение к деньгам - это единственное в нашей цивилизации, что дает надежду, единственное здоровое место в нашем общественном сознании. Деньги важнее всего, что есть в мире. Они являются столь же ярким и бесспорным отражением здоровья, силы, чести, щедрости и красоты, сколь бесспорно болезни, слабость, бесчестие, низость и уродство отражают их недостаток. Не последним из их достоинств является то, что они сокрушают людей низких с той же неизменностью, с какой укрепляют и возвышают людей благородных. И только когда они удешевляются до степени обесценения в глазах одних людей и удорожаются до степени недосягаемости в глазах других, только тогда они становятся проклятием.
>
> Короче говоря, они являются проклятием только при социальных условиях, настолько глупых, что сама жизнь при них становится проклятием».
>
> *Бернард Шоу*

Вводные замечания. Деньги - огромное достижение человеческой культуры. Человек пытается познать сущность денег на протяжении многих столетий. В последнее десятилетие в связи с капитализацией экономических отношений российского общества интерес к изучению специфики денег существенно возрос. Однако социальным аспектам функционирования денег в обществе и их социальным последствиям пока что уделяется недостаточное внимание. Возникает необходимость изучения денег не только как экономического, но и социального, культурного феномена.

Деньги являются источником формирования обыденного сознания и, соответственно, социального поведения. Влияние денег на человека не исчерпывается сферой экономики, они оказывают существенное влияние на формирование морали, иерархии ценностей. Изменяется характер социальной роли денег, их социальные функции.

Наряду с увеличением числа источников денежных доходов сегодня отмечается резкая дифференциация уровня доходов населения России. Расширение социально-экономического пространства функционирования денег, процесс приватизации, формирование новых рыночных институтов - все это парадоксальным образом сочетается с процессами инфляции, обесценивания российской денежной единицы, бегством капитала (прежде всего из сферы производства), появлением таких социальных явлений как денежные суррогаты, бартер, неплатежи, образования крупных частных капиталов, социально-экономической поляризации, коммерциализации социально-гуманитарной сферы и др. Перечисленное свидетельствует о противоречивом характере сложившейся социально-экономической ситуации в целом и неоднозначной социальной роли денег и их функций.

Особенно актуальным является проблема отношения к деньгам молодежи, в частности старшеклассников. Именно они через несколько лет станут активными участниками множества социально-экономических процессов, поэтому выявление их мнений относительно социальной роли денег в современном обществе и отношения к этой проблеме представляется весьма интересным и поучительным.

Предметом данного исследования выступает изменение социальной роли и социальных функций денег в современном обществе и оценка данной проблемы старшеклассниками.

Гипотеза: в основе отношения к социальной роли и социальным функциям денег лежат гендерные различия старшеклассников.

Социальным аспектам функционирования денег посвящены труды К.Маркса, Г.Зиммеля (Зиммель, 1999), М.Вебера (Вебер, 1990, 2001) С.Московичи (Московичи, 1998) и др., в которых заложены основы понимания денег как социального феномена и социального института.

Вопросы социально-экономического поведения населения в переходных к рыночному обществу условиях исследовали отечественные ученые Ю.А. Васильчук (Васильчук, 2001), В.И. Верховин (Верховин, 1994), В.В. Радаев (Радаев, 2007) и др. Существенную роль для написания работы оказали исследования социальной роли денег современного американского социолога Вивианы Зелизер «Создание множественных денег». (Зелизер, 2002). Для изучения

особенностей отношения к деньгам разных возрастных групп, гендерных различий в оценке социальной роли денег были использованы работы С.Б. Абрамовой (Абрамова, 2000), Н.Н. Зарубиной (Зарубина, 2006), М.Ю. Семенова (Семенов, 2007), А.Б. Фенько (Фенько, 2000) и др.

Деньги как социальный феномен и социальный институт. Согласно этому утверждению, не деньги портят людей, а, напротив, люди, умеющие или не умеющие пользоваться деньгами, сознательно обращающие их на пользу другим людям, всему обществу, либо, наоборот, превращающие их в орудие достижения своих корыстных целей, определяют их социальную роль и ценность.

Отношение к деньгам и богатству в истории менялось. Вполне благосклонное отношение к деньгам в античности, где богатство почиталось как милость богов, сменяется порицанием любви к деньгам в эпоху средневековья, вновь возрождается в виде «капиталистического стяжательства», а затем снова порицается и искореняется государствами в ходе больших социальных экспериментов.

Во взаимодействии людей деньги выполняют не только экономические, но социальные и культурные функции. Задача социологического подхода к деньгам заключается в изучении функционирования денег в обществе, выявлении их места в системе социальных ценностей, определении особенностей денежной культуры.

В обыденном смысле для большинства людей деньги означают известные им предметы в виде монет или бумажных купюр, находящиеся в кармане, сейфе, банке и т.д. Они обращают внимание лишь на их видимую оболочку, но признают за ней во многом неведомую, хотя и вполне осязаемую силу. Когда же мы начинаем задумываться над сущностью и происхождением этой силы, над тем, что означает иметь деньги не в обыденном понимании, как только задаемся вопросом что такое деньги?, то сразу же попадаем в лабиринт затруднений и парадоксов. Не случайно человеческая мысль издавна видела в деньгах тайну.

Исследование денег как социокультурного феномена традиционно включает два базовых подхода: во-первых, анализ денег как экономического и рыночного, внесоциального феномена, экспансия которого оказывает существенное воздействие на социальные связи. Этот подход можно проследить по работам К. Поланьи, Э. Гидденса, отчасти – Г. Зиммеля и др. Во-вторых, деньги рассматриваются как продукт развития социальных отношений и связей и по существу не столько экономический, сколько социальный феномен. Такой подход обосновывает, в частности, Вивиана Зелизер, а также отечественные социологи Г.Силласте, Н.Зарубина, С.Абрамова и др.

Оба подхода указывают на то обстоятельство, что социокультурная функциональность денег не является универсальной и всеобщей: в некоторых сферах социального бытия они оказываются дисфункциональными и деструктивными (Зарубина, 2006).

Известный немецкий социолог Георг Зиммель (Зиммель, 1999) считал, что появление денег как универсального средства обмена связано с подъемом и развитием интеллекта и становлением денежной экономики. Деньги, как и интеллект, развиваются параллельно с ростом свободы и возрастанием индивидуализации членов социальных групп посредством разделения труда, означая собой начало общества в историческом периоде его развития. По Зиммелю, история общества – это история возрастающей интеллектуализации (рационализации) и общественной жизни и углубления влияния принципов денежной экономики. Работа Г. Зиммеля «Философия денег» (1900) стала началом многочисленных серий, посвященных духу капитализма. Так, в известном исследовании М.Вебера «Протестантская этика и дух капитализма» эта тема находит продолжение (Вебер, 1990). Анализ Вебера доказал, что протестантская этика и рациональное отношение к деньгам послужило основой успеха для многих раннекапиталистических предпринимателей.

Изучая историю становления института денег в обществе, мы должны признать, что их изобретение - величайшее достижение человечества. Деньги являются самостоятельным отношением взаимозаменяемости и обмениваемости экономических объектов.

Деньги формируют универсальные связи между людьми и предметным миром, сами не обладая никакой качественной определенностью. Мир, связи в котором опосредованы деньгами, гораздо обширнее и разнообразнее мира, основанного на естественных, межличностных или идеологических связях. Традиционная общность потребляет лишь то, что производится внутри нее; с введением рыночных отношений люди получают доступ ко всему, что можно купить за деньги: к товарам и продуктам, информации и услугам (Зарубина, 2006:).

Деньги в силу своей абстрактности и универсальности обладают способностью уравнивать людей. Язык денег понятен всем и везде, подобно музыке и математике, они не нуждаются в переводчиках и посредниках. Деньги обладают способностью связывать людей друг с другом. Незнакомые и не имеющие ничего общего между собой люди могут вступать в контакт посредством денег. Каждый, имеющий деньги, может найти в нем свое место, а нищета страшна не просто предельной скудостью существования, но и тем, что мгновенно превращает человека в изгоя, стоящего вне общества. Деньги

создают, таким образом, предпосылки для интеграции индивида в общество (Зарубина, 2006).

Кроме того, для тех, кто интегрируется в общество посредством денег, они оказываются и важнейшим средством самоидентификации. Оказываясь способом самоидентификации, деньги определяют и свойства личности. Деньги не знают границ и преград, процесс их обращения даже требует постоянной пространственной мобильности, заставляя индивида быстро перемещаться туда, где ожидается большая прибыль.

Деньги увеличивают значение дальних социальных связей в ущерб ближним. Современный человек чаще расположен устанавливать контакты с максимально удаленными субъектами, ограждая себя от риска чрезмерной близости и оставляя за собой возможность прервать отношения в любой момент, - считает современный французский социолог С.Московичи (Московичи, 1998; с. 456-457).

Таким образом, деньги составляют основу, на которой строится система общественных отношений, соединяя людей и обеспечивая возможность их взаимодействия. При этом деньги - полифункциональный институт, они осуществляют множество экономических, социальных, культурных функций, которые часто носят противоположную направленность. Преобладающее значение тех или иных функций денег определяется господствующей системой ценностей данного общества.

В современной социологии выделяют специальную область – социологию денег, задачей которой является отражение функционирования денег в социальном взаимодействии. Не имея сформированных представлений о сущности и функциях денег, не получив навыков обращения с деньгами, человек не может включиться в систему социальных взаимодействий. Это позволяет рассмотреть деньги в качестве института, обладающего не только экономическими функциями, но и имеющего ряд функций за пределами экономической сферы.

По отношению к культуре деньги не являются ни нейтральными, ни социально анонимными. Они способны низводить ценности и социальные связи до уровня цифр, но ценности и социальные отношения взаимно трансформируют деньги, наделяя их символическими значениями и социальными формами. Социология денег направлена на изучение денег как социального института, их функций в обществе; особенно уделяя внимание факторам, от которых зависит доминирование тех или иных функций денег в различных обществах, а также факторам, определяющим социальную ценность денег в обществе.

Социальные функции и социальная роль денег в современном обществе. С момента своего возникновения деньги представляли социальную ценность. Они были и остаются не только средством обладания плодами своей деятельности, деньги позволяют откладывать потребление на любой срок, а накопление денег - это всеобщая форма капитала, который сохраняется, а не расходуется.

В социологии выделяют основные социальные функции денег (Силласте, 2004, с. 234-235):

1. Историко-культурологическая. Однако в условиях глобализации происходит стирание национальных особенностей. С 2002 г. в 12 странах Европейского союза единой валютной единицей стал евро. Это одна из негативных сторон процесса глобализации, стирающего традиционную социальную функцию денег — историко-культурологическую».

2. Статусная функция. Она отражает влияние денег на социальный статус личности как интегративный показатель положения человека в обществе. Деньги в форме средства оплаты труда работника всегда в значительной мере определяли его положение и социальные возможности. В современном российском обществе сложилась новая социальная и социально-профессиональная структура с качественно иной, чем прежде (в советский период), статусной основой.

3. Социально-стратификационная функция отражает влияние денег на неуклонную социальную дифференциацию общества по уровню доходов и качеству жизни, что ведет к социальной поляризации на бедных и богатых. Это явление получило определение «социального разлома». В итоге к началу XXI века Россия стала страной глубокой социальной поляризации, в которой уровень жизни 10 % наиболее богатого населения минимум в 15-20 раз выше, чем 20% наименее обеспеченного населения.

4. Регулятивно-поведенческая функция регулирует социальные и межличностные отношения между людьми в зависимости от уровня их обеспеченности и обусловливает выбор личностью модели экономического поведения.

5. Конфликтогенная. Суть ее в том, что деньги выступают основой возникновения социальной напряженности и конфликтной ситуации в обществе, которые могут достигать масштабов социального конфликта (можно вспомнить аферы МММ, банка «Империал», Властелины и др.).

Исторический опыт свидетельствует о том, что если социальные функции денег нарушаются, общество неизбежно оказывается в обстановке социально-экономического кризиса. Сегодняшний экономический кризис также тесно связан с социальными аспектами. До-

верие виртуальным деньгам в мире упало. Сегодня их выпущено столько, что никто в мире не может точно посчитать, сколько их в разных странах.

Как считают некоторые исследователи, в качестве явных функций института денег выступают его экономические, а в качестве латентных, – социальные функции, регулирующие отношения между людьми во всех сферах и выстраивающие социальную иерархию. Социологический подход сосредоточен на изучении именно «скрытых» функций денег в качестве приоритетной задачи.

Товарно-денежные отношения скрепляют и упрочивают социальные связи, причем, как показывают недавние исследования социологов, люди производят и используют разные виды денег для различных типов социального взаимодействия.

Современный социолог и исследователь социальных функций денег Вивиан Зелизер (Зелизер, 2002) предлагает дифференцированную модель денег, показывающую, как они постоянно формируются и переформируются посредством множества сетей социальных отношений и разнообразных смысловых систем.

Как считает В. Зелизер, люди стремятся встроить деньги в определенное время, место и социальные отношения. Таким образом, не существует каких-то единых, универсальных, обобщенных денег. Есть множественные деньги. Так, люди производят разные денежные средства для многих, а возможно, и для каждого типа социального взаимодействия – подобно тому, как в разных социальных контекстах они используют разные языки. И “неправильное” использование тех или иных денег, т.е. неправильный выбор социальных отношений – например, попытка предложить тысячедолларовую банкноту при покупке газеты – вызовет справедливый гнев, удивление или смех со стороны людей.

Иначе, - как считает В.Зелизер, - как бы мы, например, отличали взятку от награды или подарка, зарплату – от гонорара, а пособие – от жалования? Как мы определяем для себя разницу между выкупом, чаевыми, страховой выплатой, компенсацией за ущерб и премиальным вознаграждением? Да, между всеми этими выплатами есть количественные различия. Однако нет сомнений в том, что существование всех этих словесных обозначений обусловлено не только различиями в денежных суммах.

Власть денег стала «размножать острейшие желания», из средства регуляции они превратились в средство подавления, унижения и уничтожения личности.

Даже в современном обществе, где деньги стали практически единственной универсальной формой связи и коммуникации, оказывается, что

далеко не все можно ими измерить и за них купить. Ряд важных ценностей человеческой жизни не имеет денежного выражения: не продаются истинная любовь и дружба, а продажные - недорого стоят. Можно купить партнеров, но не преданность и надежность; можно оплатить образование и получение профессиональной квалификации, но нельзя купить талант и творчество озарения; можно установить и наладить связи с людьми, но не обрести настоящих друзей или возлюбленных; за деньги можно заставить людей совершать какие-либо действия, работу, но не, решиться на подвиг; можно купить произведение искусства, но не умение видеть и чувствовать прекрасное... Однако именно то, что нельзя купить за деньги, и образует неотчужденную, подлинно социальную и культурную сферу в отличие от экономической (Васильчук, 2001; с.6).

Итак, деньги являются продуктом общества, они встроены в социально-культурные отношения, но эти отношения и связи не могут исчерпываться свойствами, определенными деньгами. Социально-культурные связи тем и отличаются от экономических, что не ограничиваются обменом по стоимости, а всегда предполагают присутствие сверхстоимостного, не сводимого к количественному денежному измерению, компонента.

Деньги как социальная ценность для молодого поколения россиян. За годы реформ в обществе произошла заметная эволюция отношения к деньгам разных поколений россиян. В современной России отношение к деньгам складывается под воздействием четырех разнонаправленных тенденций: 1) традиционное экономическое сознание, связанное с религиозностью, общинностью, уравнительностью, восприятием денег как абстрактной ценности, о которой неудобно даже говорить; 2) советский менталитет, рассматривающий деньги как средство эксплуатации и неравенства, которое надо изжить; 3) влияние западного экономизма, ставящего денежные отношения в центр социальных отношений, социальных связей и приоритетов; 4) кризисный характер законов рынка и, как следствие, страх перед зависимостью от денег (Абрамова, 2000).

Особенности проявления социальной ценности денег зависят не только от исторически сложившегося национального менталитет, но и от социальных характеристик ее индивидов; в том числе пола, возраста человека, его принадлежности к определенному поколению.

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).

Российские дети прекрасно адаптировались к условиям переходной экономики. Практически каждый школьник знает, что такое дефолт, МВФ и НДС и может сообщить сегодняшний курс доллара. Но иногда, наблюдая за их поведением, взрослые пугаются их слишком ранней экономической адаптированности.

Нам представляется, что это результат того, что окружающая жизнь стремительно меняется и дети не видят вокруг себя ничего стабильного. У них появляется установка: ориентироваться на ситуацию. Они пытаются выживать в стремительно меняющемся мире и развивают способность приспосабливаться к любой ситуации. В результате у детей формируется способность быстро все переоценивать, гибкость, приспособляемость, открытость.

С одной стороны, быстрая адаптация несет положительный момент. С другой, в душе у такого ребенка нет порядка. Он вырастает хорошо приспособленным к обстоятельствам человеком, который уверен, что может выкрутиться из любой ситуации. Но рано или поздно такой человек становится жертвой обстоятельств, потому что не может противопоставить им ничего своего. По мнению исследователей, ум таких детей становится прагматичным, честь продается, а совесть просто отмирает (Фенько, 2000; с. 96).

Некоторые исследователи считают, что именно возраст влияет на отношение к деньгам (Абрамова, 2000). Интересны результаты опроса, проведенного около десяти лет назад, объектом которого выступили поколенческие группы. В ходе исследования было опрошено 203 человека разных возрастов. Первым опрашивался ребенок, затем один из его родителей и бабушка или дедушка по этой же линии, т.е. три поколения одной семьи. Это дало возможность сравнить влияние факторов возраста и семейных традиций, снизить влияние различий в социальном происхождении и доходах.

Согласно данным исследования, дети рассматривают деньги как средство установления социальной справедливости и отмечают страх, который неизбежно приносят деньги. Доллар, хоть и «чужой» (по определению детей), но «хороший, уважаемый», «самый удобный», «всемогущий». Рубль, хоть и свой, но в детском определении - «плохой», «ненастоящий», «пустой», «жалкий». Доллар стал для большинства детей желанной, но недосягаемой целью. А рубль отсутствует, его всегда не хватает. Отношение к деньгам подростков

характеризуется желанием «разбогатеть», «хорошо устроиться в жизни», «иметь свое дело». 39% опрошенных подростков связывают свое счастье с количеством имеющихся у них денег и рассчитывают в жизни на собственные силы, карьеру, повышение своего образовательного и культурного уровней, часто готовы к антисоциальным действиям ради денег. Поколение родителей (от 27 лет и старше) видит в деньгах средство избавления от острых повседневных проблем, возможность чувствовать себя уверенными и независимыми. В этой среде деньги - это мера независимости. Старшее поколение (бабушки-дедушки) рассматривают деньги как «возможность тихо и спокойно завершить свою жизнь, помогая другим». Среди участников опроса это единственная группа, которая негативно высказывается о деньгах, искажающих, по их мнению, отношения между людьми.

Ряд 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 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, выделяют наиболее существенные различия в экономическом сознании.

Для достижения целей нашей работы особый интерес представляет исследование М.Ю.Семенова (Семенов, 2006). Им были изучены особенности экономического сознания старшеклассников на примере г. Омска на уровне экономических ценностей, экономических социальных установок и в экономическом поведении. Нами было проведено похожее исследование, однако полученные данные оказались несколько иными.

Специфика проявления социальной ценности денег у старшеклассников. В январе-феврале 2009 г. нами было проведено социологическое исследование с целью изучения гендерных особенностей экономического сознания старшеклассников.

Объектом социологического исследования являлось экономическое сознание старшеклассников. *Предметом* выступили гендерные особенности социально-экономических установок старшеклассников. *Метод* исследования: анкетный опрос. *Гипотеза:* мы предполагаем, что у юношей и девушек 15-16 лет существуют особенности экономического сознания, определяемые их гендером. Эти особенности экономического сознания проявляются на уровне социально-

экономических ценностей и установок, а также в экономическом поведении.

В социологическом исследовании участвовали 58 человек, из них 31 – юношей и 27 – девушек в возрасте 15-17 лет, учащиеся МОУ СОШ № 100 Кировского района г.Волгограда.. Были опрошены все старшеклассники школы, что позволяет получить мнения учащихся типичной средней образовательной школы.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

На вопрос: «Как Вы относитесь к деньгам?» 11,1% девочек и 19,4% мальчиков ответили «нейтрально»; 85,2% девочек и только 58,0% мальчиков выбрали ответ «положительно»; 3,7% девочек и 22,6% мальчиков затруднились с ответом; позицию «отношусь отрицательно» - не выбрал никто.

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

Таблица 1

Оценка уровня ежемесячного дохода, позволяющая считать себя богатым человеком

	Пол	Среднее арифметическое
Желаемые доходы	мальчики	78 600 руб.
	девочки	20 500 руб.

В среднем уровень денежных притязаний старшеклассников составляет около 47000 рублей в месяц. У 12 человек (20,6% от выборки, 7 мальчиков и 5 девочек) желаемый доход составляет более 1 млн. рублей в месяц. Данные этих 20,6% можно проинтерпретировать как выраженную эмоциональную реакцию, что словами можно выразить как «бесконечно много» (встречаемые ответы: миллиард рублей, миллион долларов, миллион евро и др.).

В целом у мальчиков уровень денежных притязаний выше (78 000 руб.), чем у девочек (20 000 руб.) 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?».

17,2% всех опрошенных тратят от 100 до 300 руб. в месяц; 20,7% – от 300 до 400 руб.; 14% – от 500 до 1000 руб.; 24,1% – от 1000 до 1500 руб.; 12% – от 1500 до 3000 руб. и 12% тратят свыше 3000 руб. в месяц.

Если проводить различия между мальчиками и девочками, то обобщенные результаты представлены в таблице 2.

Размер личных расходов колеблется от 100 руб. до 3000 руб. 10 из 58 опрашиваемых довольствуются доходами от 100 до 300 рублей в месяц, чуть меньше (7 человек) – имеют расходы свыше 3000 руб. в месяц.

Таблица 2

Размер личных расходов в месяц, в %

Какую сумму Вы тратите самостоятельно на себя за месяц?	Всего	Мальчики	Девочки
от 100 до 300 руб.	17,2	12,9	22,3
от 300 до 500 руб.	20,7	22,5	18,5
от 500 до 1000 руб.	14,0	9,7	18,5
от 1000 до 1.500 руб.	24,1	22,5	25,9
от 1500 до 3000 руб.	12,0	16,2	7,4
свыше 3000 руб.	12,0	16,2	7,4
Итого	100	100	100

В среднем мальчики тратят около 1400 рублей в месяц, а девочки меньше – около 1000 рублей в месяц (Таблица 3). Девочки оценивают свои расходы ниже, чем мальчики. Таким образом, гендерные различия в уровне самостоятельных расходов у старших школьников проявляются четко.

Таблица 3

Оценка уровня самостоятельных расходов в месяц

	Пол	Среднее арифметическое
Затраты в месяц	мальчики	1374 руб.
	девочки	1007 руб.

Субъективная удовлетворенность размером расходов измерялась с помощью вопроса “Удовлетворяет ли Ваши потребности эта сумма?”. Обобщенные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Удовлетворенность размером расходов, в %

Удовлетворяет ли Вас эта сумма	Всего	Мальчики	Девочки
Да, полностью удовлетворяет	19,0	19,4	18,5
Частично удовлетворяет	58,6	61,3	55,6
Нет, полностью не удовлетворяет	20,7	16,1	25,9
Затрудняюсь ответить	1,7	3,2	0
Итого	100	100	100

Итак, несмотря на то, что диапазон расходов старшеклассников велик, 19% всех опрошенных полностью удовлетворены суммами, которые тратят на себя. В среднем мальчики и девочки оценивают уровень удовлетворенности размером расходов как “Частично удовлетворяет” – 58,6%. Полностью не удовлетворяет сумма 20,7%, причем девочек больше – 25,9%, в то время как мальчиков только 16,1%. Только дин человек (1,7%) затруднился с ответом.

В среднем мальчики и девочки оценивают уровень удовлетворенности размером расходов как “Частично удовлетворяет”. Заметных гендерных отличий в этом вопросе не выявлено, следовательно, можно сделать вывод о том, что не существует больших гендерных различий в степени удовлетворенности размером личных расходов у старшеклассников.

Рассмотрим источники получения денег у подростков. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Источники получения денег у подростков, в %

Источник получения денег	Все	Мальчики	Девочки
1) родители дают фиксированную сумму	36,2	29,0	44,4
2) родители дают деньги, когда попросите	79,3	74,2	85,2
3) оставляете себе сдачу после покупок	25,8	22,6	29,6
4) деньги дают другие родственники	34,5	41,9	25,9
5) сам зарабатываю	32,7	42,0	22,2
6) деньги берете дома, сами, не отчитываясь перед родителями	6,9	6,4	7,4

У мальчиков в среднем 2,2 источника получения денег, а у девочек – 2,1, т.е. количество источников доходов мальчиков и девочек примерно равное.

Основным источником доходов подростков являются родители, которые обычно дают деньги по просьбе детей (в 79,3 % случаев) или регулярно выдают фиксированную сумму (в 36,2% случаев). Четко нерегулируемым, но распространенным источником доходов подростков являются другие родственники (34,5%), остающаяся сдача (у 25,8% подростков). Причем деньги от родственников мальчики получают в 41,9% случае, в то время как девочки – в 25,9%. 42% мальчиков зарабатывают деньги сами, в то время как девочки только 22,2%. Лишь 6,9% подростков тратят деньги без отчета перед родителями.

Таким образом, лишь около одной трети подростков регулярно получают карманные деньги и самостоятельно их расходуют. В большинстве случаев подростки не имеют постоянного источника денег.

Итак, основным источником доходов подростков являются родители. 42 % мальчиков и 22,2 % девочек уже имеют самостоятельный заработок. Мальчики имеют больше источников доходов, чем девочки, они чаще зарабатывают сами.

Значение денег для реализации жизненных ценностей подростков отражает приоритеты, цели, ценности, личностные смыслы мальчи-

ков и девочек в их экономической активности. Низкая значимость означает, что данные ценности реализуются внеэкономическими способами или вне экономических отношений.

Экономические установки к различным экономическим явлениям отражают специфику экономического сознания. Максимальный уровень согласия отражает активность экономических установок. Наиболее актуальными можно считать следующие установки современных подростков: «Я чувствую себя более свободным, когда у меня есть деньги» – 89,7% всех опрошенных выбрали это утверждение. «Случается, что я нахожу на улице деньги» – 14%; «Я коплю деньги «на черный день» также 14%. «Я часто использую деньги, чтобы влиять на соперников или врагов» - так ответил только 1 человек.

Анализ вопроса «Как Вы считаете, что нельзя купить за деньги?» показал следующее: здоровье – считают 51,7%; любовь - 41,4%; дружбу – 29,3%; счастье и жизнь получили по 13,8%; отношения и взаимопонимание – 10,3%; уважение – 10,3%; знания, талант, честность, душа, сострадание, человеческие чувства – каждая из перечисленных позиций получила по одному голосу или 1,7% соответственно.

На деньги можно купить все – так ответили 6,9% всех опрошенных, причем так считают 10% мальчиков и только 1,7% девочек.

Интересны данные относительно того, чем являются для старшеклассников деньги. На вопрос «Деньги для меня - это...» были получены следующие ответы.

Мальчики чаще отвечали так: «деньги - это деньги» - 16,1%; добро, благо – 13%; вещь, без которой жизнь невозможна – 13%; «то, с помощью чего можно выделиться среди других» - 6,4%; зло – 6,4%; и др. Для мальчиков характерны и такие ответы, как: «путь к успеху, хорошей работе», «возможность купить что-нибудь для себя и близких» и др.

Ответы девочек были более эмоциональны: деньги это – «удовлетворение моих потребностей» - 7,4%, «удовольствие, радость» - 7,4%. Только две девочки отметили, что деньги не самое главное в жизни. Для девочек характерны также ответы: «неотъемлемая часть счастливой жизни», «средства для более комфортной жизни», «путь к совершенству», «возможность повеселиться и путешествовать», «средства для развлечения» и др.

Таким образом, мы видим, что деньги наполнены разными социальными смыслами для старшеклассников. Мальчики более рациональны, оценивают деньги как некое средство, путь к успеху, вещь, которая позволяет выделиться среди других. Для девочек деньги несут более эмоциональную окраску. Они больше связаны с удовле-

творением собственных потребностей («способ приобрести что-то, что я хочу», «часть моей жизни»), с получением удовольствия.

Два последних вопроса анкеты были связаны с оценкой незаконных, преступных и социально не одобряемых способов получения денег.

На вопрос «Как Вы считаете, допустимо ли использовать те или иные незаконные способы получения денег в наше время?» 32,7% всех опрошенных ответили положительно, причем мальчиков в два раза больше (41,9%). «Нет» – ответили 27,6%, при этом девочек, считающих так, в два с половиной раза больше (40,7% против 16,1%). Затруднились ответить 39,7% всех опрошенных. (См. Таблица 6).

Таблица 6

Допустимость использования незаконных способов получения денег, в %

Допустимо ли использовать те или иные незаконные способы получения денег в наше время?	Всего	Мальчики	Девочки
Да	32,7	41,9	22,2
Нет	27,6	16,1	40,7
Затрудняюсь ответить	39,7	41,9	37,1
Итого	100	100	100

На вопрос «А вы сами стали бы использовать незаконные, преступные и социально не одобряемые способы получения денег?» картина ответов выглядит иначе. Согласны сами использовать такие незаконные и преступные способы 16,1% мальчиков. При этом никто из девочек не выбрал ответа «да». Отказались использовать такие способы сами 41,9% мальчиков и 77,8% девочек. Затруднились ответить на этот вопрос 41,9% мальчиков и 22,2% девочек (См. Таблица 7).

Таблица 7

Готовность использовать незаконные способы получения денег, в %

Стали бы Вы сами использовать те или иные незаконные способы получения денег?	Всего	Мальчики	Девочки
Да	8,6	16,1	0
Нет	58,6	41,9	77,8
Затрудняюсь ответить	32,8	41,9	22,2
Итого	100	100	100

Полученные результаты тревожны и заставляют задуматься. Особенно это касается мальчиков, 42% которых считают, что на данный момент в нашей стране можно использовать незаконные и преступные способы получения денег. Утешает тот факт, что готовы так поступать не все – только 16% мальчиков. Это означает, что такая ценность и модель поведения существует в обществе, но к счастью не все ее используют и считают приемлемой для себя.

Итак, на основании полученных результатов социологического исследования мы видим, что у старшеклассников существуют гендерные особенности, которые проявляется в их отношении к деньгам и их роли в современном обществе. Эти особенности проявляются на уровне социальных ценностей, социально-экономических установок и в экономическом поведении старшеклассников.

Библиография

1. Абрамова, С.Б. Деньги как социальная ценность: поколенческий срез проблемы // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 37–41.
2. Васильчук, Ю.А. Социальное развитие человека в XX веке. Фактор денег // Общественные науки и современность. 2001. №4. - С. 6 -9.
3. Вебер, М. История хозяйства [Текст] / М.Вебер. – М.: Наука, 2001. - 240 с.
4. Вебер, М. Избранные произведения [Текст] / М.Вебер. - М., 1990.
5. Верховин, В.И. Экономическое поведение как предмет социологического анализа // Социологические исследования. - 1994.- №10. С.36-41.

6. Зарубина, Н.Н. Деньги как социокультурный феномен: пределы функциональности // Социологические исследования. 2006. №6. С.3-12.
7. Зелизер, В. Создание множественных денег [Электронный ресурс] /В. Зелизер: Экономическая социология. Электронный журнал. Том 3, № 4, сентябрь 2002. Режим доступа: http://www.ecsoc.msses.ru
8. Зиммель, Г. Философия денег (фрагмент) [Текст]: сборник / Г.Зиммель // Теория общества. Под общ. ред. А.Ф. Филиппова. - М., 1999. - С.309-383.
9. Московичи, С. Машина, творящая богов [Текст] / С.Московичи. - М.: Центр психологии и психотерапии, КСП +, 1998. - 560 с.
10.Радаев, В.В. Экономическая социология [Текст]: учеб. пособ. для вузов / В.В. Радаев. – М.: Аспект-Пресс, 2007. -365 с.
11.Семенов, М.Ю. Гендерные особенности экономического сознания старшеклассников [Электронный ресурс]: 2-я международная научная интернет-конференция "Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности", 2007 г. Режим доступа: http://konfep.narod.ru/index.htm
12.Силласте, Г.Г. Социальные функции денег в условии экономических реформ [Текст] / Г.Г. Силласте // Денежные реформы в России: История и современность. Сборник статей. М.: Древлехранилище, 2004. - 280 с.
13.Фенько, А.Б. Дети и деньги: особенности экономической социализации // Вопросы психологии. 2000. №2. С. 94–102.

О процессе возникновения экономической субъектности

Неверов Александр Николаевич*, кандидат экономических наук, доцент, зам. гл. редактора журнала «Психология и экономика», зав. лабораторией психолого-экономических исследований, Саратовский государственный социально-экономический университет, г. Саратов, Россия. alnekoc@rambler.ru*

* Работа выполнена в рамках Гранта Президента РФ для поддержки молодых российских ученых МК-3476.2008.6.

Одним из наиболее актуальных вопросов современной экономической психологии выступает категоризация феномена, обозначаемого как «экономический субъект». Как мы уже отмечали в предыдущих работах, В субъекте как феномене можно выделить несколько видов субъектности: «психическую», социальную и экономиче-

скую(11). Причем, если психический субъект возникает при выделении индивидом себя из окружающего мира, наибольшее воплощение этот процесс находит в становлении так называемой «Я-концепции», и может быть охарактеризован как появление дихотомии «субъект-объект»; социальный субъект, т.е. тот элемент социального устройства, который способен активно (а не реактивно) в нем существовать, появляется тогда, когда происходит осознание полисубъектности, интерперсональности. Говоря иначе, когда происходит появление дихотомии «субъект-субъект»; то экономический субъект, как трансформирующая сила, появляется только с момента появления цепочки «субъект-объект-субъект» или «субъект-субъект-объект», служащей внутренней основой для возникновения экономических отношений. Отметим также, что подобная точка зрения полностью согласуется с положениями К. Маркса, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и др. ученых. Так, К. Маркс, к примеру отмечал, что сущностный характер экономических, или первоначально производственных, отношений заключается в том, что они выражают отношения людей через их отношения к средствам производства, т.е. отношения собственности(5).

Вышеозначенный тезис позволяет нам в самом общем виде определить экономического субъекта как элемент обладающий особым видом субъектности. Однако такой общий подход не дает ответа на основной для практики вопрос: в чем состоит сущность экономической субъектности и откуда она появляется? На данный вопрос мы и попробуем ответить в настоящей статье.

Как известно, с точки зрения выдающегося отечественного психолога Б.Г. Ананьева, можно выделить три основные подструктуры в организации человека(3; с. 196 – 280): индивид, личность, субъект деятельности.

Первая из них – индивид – представляет собой совокупность природных свойств. Вторая – личность – совокупность социальных или общественных отношений, а субъект, по Б.Г. Ананьеву – это совокупность трудовых деятельностей. Другие психологи также отмечают, что становление субъектных свойств происходит именно в процессе профессиональной деятельности человека(13). Отметим, что подобное понимание полностью укладывается в концепцию К. Маркса (что, впрочем, не удивительно, поскольку творчество Б.Г. Ананьева относится к периоду, когда марксизм был единственно возможным методологическим фундаментом для советского ученого). Однако для нас важно другое – то, что Б.Г. Ананьев, по сути, говорит о субъекте, как о человеке в экономике, в труде. Тогда как личность – есть человек в обществе, а индивид – это человек как

биологическое существо. Тем самым создается основание для выделения трех составляющих в каждом человеке: экономического субъекта (или просто субъекта по Б.Г. Ананьеву, поскольку только здесь он в чистом виде преобразует реальность, творя из нее действительность), социального агента – личность, и индивида, как природного образования.

Другим важным моментом, в контексте заявленной в данной статье проблематики, выступает то, что, по справедливому замечанию К.А. Абульхановой, одновременно со становлением личности в качестве субъекта, она «начинает опираться на свои стратегии в жизни и деятельности, несмотря на наличные ресурсы, способности и возможности»(1; с. 56-75). Именно в этот момент, человек становится движущей силой в экономическом развитии, приобретая способность трансформации окружающей среды в соответствии со своей жизненной стратегией. Не будем забывать, что «природа… – это не что иное, как исходный материал, поле деятельности производительных сил различных обществ, создававших свое пространство»(4). Причем, по справедливому утверждению К. Маркса, «всякое производство есть присвоение индивидом предметов природы в рамках определенной формы общества и посредством нее»(6; с. 24). Французский политэконом Ж.-Б. Сей, в свою очередь, отмечал, что «человек при помощи машин завоевывает природу и заставляет работать на себя ее естественные силы и разные естественные факторы»(12; с. 16). Причем, «большая часть машин не ограничиваются только тем, что просто помогают человеческому труду, а создают как бы совершенно новые продукты тем, что совершенствуют их»(12; с. 19). Тем самым получается, что производство – одна из стержневых категорий экономической науки – это, в широком смысле, деятельность по преобразованию природы (или точнее окружающей среды), причем сила, обладающая монополией на данную деятельность – это экономический субъект.

Как отмечал в своих «Экономических рукописях» К. Маркс: «Первое поверхностное представление: в процессе производства члены общества приспосабливают (создают, преобразовывают) продукты природы к человеческим потребностям; распределение устанавливает долю каждого индивида в произведенном; обмен доставляет ему те определенные продукты, на которые он хочет обменять доставшуюся ему при распределении долю; наконец, в потреблении продукты становятся предметами потребления, индивидуального присвоения»(6; с. 25).

Не трудно заметить, что в процитированном нами фрагменте, К. Маркс абстрагируется от преобразующего эффекта – т.е. от воздей-

ствия производства на среду, из которой были взяты источники для производства, рассматривая ее лишь как источник исходного материала. Тем самым получается, что из среды только изымаются компоненты, возращения же их нет, или оно принимается как равное изъятому.

На самом деле, одного только желания человека потреблять явно недостаточно для наличия производства (хотя и без него производства быть не может – в этом абсолютно правы экономисты), другим обязательным условием для экономики является наличие среды, из которой берется продукт для удовлетворения потребностей.

Именно поэтому мы считаем более справедливым понимание экономической системы не как движения от производства к потреблению, а как движения от идеального (психического) к материальному и от материального к идеальному. Во-первых, такой подход абсолютно не противоречит ни одному из общепризнанных положений современной экономической теории. Во-вторых, только при таком подходе возможно объяснение феномена, отмеченного еще Ж.-Б. Сеем, указывавшим, что «благодаря промышленности самые негодные вещества сделались в высшей степени полезными»(12; с. 12).

Действительно, наличие психосферы, заключающей в себе идеальное видение, позволяет, как мы уже писали ранее(11), осуществлять трансформацию окружающей среды в направлении приведения ее в большее соответствие с идеальной моделью. Тем самым происходит постоянное преобразование идеального в материальное и наоборот, позволяющее извлекать полезность даже из тех элементов среды, которые изначально таковой не обладали.

Но в таком случае возникает вопрос: достаточными ли условиями для производства выступает просто сам факт существования среды и потребностей у субъекта? Этот вопрос при его формулировке в контексте современной экономической психологии может быть обозначен как: чем вызван преобразовательный потенциал субъекта, его активность?

К.А. Абульханова и Т.Н. Березина в своих исследованиях выделили две основные формы активности субъекта: «Инициативу и ответственность и, гипотетически, ее структуру, включающую притязания, саморегуляцию и удовлетворенность»(2; с. 152-154). В этом случае получается, что активность есть определенный результат существования противоречия, возникающего во взаимодействии личности с жизнью, ее обстоятельствами, условиями. Как считают данные ученые, и мы с ними в этом полностью солидарны, это противоречие присвоения и объективации. Более подробно о данных процессах в становлении субъекта мы уже писали ранее(10), здесь от-

метим лишь, что именно посредством присвоения расширяется поле субъекта, увеличивается субъектность. Тогда как объективация – это та часть субъектности, которая отдается среде в обмен на присваиваемые материальные и социальные блага – т.е. процесс уменьшения субъектности. Приблизительно такой же подход неявно присутствует и у К. Маркса, считающего, что «в производстве объективируется личность; в потреблении субъективируется вещь; в распределении общество берет на себя, в форме господствующих всеобщих определений, опосредование между производством и потреблением; в обмене они опосредуются случайной определенностью индивида»(6; с. 25). Действительно: «…потребление полагает предмет производства идеально, как внутренний образ, как потребность, как влечение и как цель. Оно создает предметы производства в их еще вещественной форме. Без потребности нет производства. Но именно потребность воспроизводит потребность»(6; с. 26).

Однако не трудно заметить, что, несмотря на привнесенную данным ученым в экономическую науку динамику (прибавочную стоимость, ознаменовавшую собой переход от экономической теории простого воспроизводства к экономической теории расширенного, возрастающего воспроизводства), рассмотрение у К. Маркса все равно остается в границах замкнутого цикла, в котором производство, в общественном масштабе, равно потреблению(6), или если быть более точным, то потребление равно потреблению (одна потребность удовлетворяясь создает другую), а производство равно производству. Получается, что в процессе производства создается как бы чистая полезность, т.е. нет побочных продуктов и эффектов. Мы видим в горах мусора, шлака и т.п. явлениях, что это предположение со всей очевидностью не соответствует действительности.

Между тем, все эти отходы легко объяснимы, если только принять во внимание, что производство и потребление не равны. Попробуем обосновать данный тезис.

Бесспорно, что в результате производства появляется новый продукт. Этот факт уже свидетельствует о не равнозначности потребления и производства (говоря иначе – сумма слагаемых больше их индивидуального значения, т.е. присутствует синергетический эффект). А значит – те основные элементы, на которые распадаются в частности, средства производства, не полностью равны первоначальным элементам, используемым в производстве.

Интересно, что всякое потребление действительно есть также и производство, а всякое производство – это также и потребление. Просто при производстве идеальные конструкции субъекта воплощаются в материальном виде, тогда как при потреблении – матери-

альные конструкты превращаются в идеальные, социальные конструкты. Например, остаток (прибавочная стоимость) в любом случае становится достоянием поля того или иного субъекта (сопровождается возникновением собственности на него), а следовательно приобретает идеальные формы, не существующие вне человеческого общества. В то же время можно (и нужно) предположить, что не все результаты производства присваиваются (т.е. обретают идеальную форму). Происходит это от того, что человек как существо склонное совершать ошибки(9) при воплощении своих идеальных конструктов получает несколько отличный от предполагаемого им результат, а, следовательно, и побочный продукт, не служащий непосредственно удовлетворению потребностей сторон занятых в процессе производства. Обычно подобный остаток обозначается как отходы от производства. Данный побочный продукт рано или поздно, по мере своего накопления, приобретает форму ресурса (объекта производства). Это, в свою очередь, происходит из-за того, что по мере расходования релевантных (очевидно служащих удовлетворению потребностей участников экономического процесса) ресурсов, они истощаются, тогда как нерелевантный их остаток накапливается, так как не участвует в производственном процессе. В то же время по мере истощения первых, интеллектуальная активность субъекта неизбежно смещается на поиск «новых ресурсов», находя тем самым способы использования прежде бесполезных объектов, превращая их, тем самым, сначала в экономический ресурс, а затем уже – в фактор производства.

Несмотря на то, что допущение, что природа есть неизменный по своему содержанию объект, т.е. абстрагирование от трансформации объекта субъектом было достаточно понятно в творчестве К. Маркса, при добавлении в концептуальную схему данного ученого изменения объекта, а не только присвоения его атрибутов субъектом, процесс социально-экономического развития обретает новое содержание. В таком случае становится возможным понимание того, что «вечные» экономические законы имеют определенную грань, когда они явственно меняют свою форму, а иногда и себя. Причем, эта грань расположена на этапе перехода количественных изменений среды жизнедеятельности в качественные ее характеристики, настолько отличные от характеристик прежней, что общего в их взаимосвязи выступает только категория «субъекта» (человечества), а точнее ее законы. Однако по другому диалектическому закону «единства и борьбы противоположностей», очевидно, что и постоянство субъекта – это также иллюзия, поскольку по мере трансформации им объекта, он также трансформируется. Более того, транс-

формация самого субъекта, очевидно, происходит за значительно более короткий промежуток времени, чем средовые характеристики.

Чем это объясняется? Тем фактом, что в мире нет одного субъекта. Человечество – это не только единый субъект, но и совокупность субъектов разного уровня. Таким образом, объектом жизнедеятельности становится не только бессубъектная среда, но и другие субъекты. Более того, ввиду того, что отдельные субъекты обладают ограниченным полем воздействия, то перекрестное воздействие субъектов значительно легче осуществить, нежели качественное изменение среды. Кстати изначально очевидно, что субъект не может быть большего объема, чем среда его жизнедеятельности, поскольку в случае их равенства развитие становится не возможным, т.к. невозможно ничего присвоить (произвести).

Тем самым мы получили один важный момент в объяснении появления экономического субъекта – это наличие трансформационной активности, но как мы уже отмечали, есть еще один вопрос, без ответа на который нельзя понять сущности экономического субъекта: что служит основанием для появления этой активности?

По нашему мнению, вся история экономической науки убедительно доказала, что экономический выбор возможен только в ситуации, когда человек выходит в своих потребностях за наличные ресурсы и возможности. Это же выявлено и в эмпирических исследованиях психологов (в частности выводы из этих исследований видны в процитированном нами в начале данной статьи фрагменте из работы К.А. Абульхановой). Здесь мы, конечно, имеем в виду только потребности в чистом виде, а не возможность их удовлетворения. Очевидно, что только превышение потребностей над возможностями есть двигатель экономического развития. Об этом писал еще К. Менгер, разграничивая экономические и неэкономические блага(8).

Кстати, есть еще один интересный момент, на котором мы не можем не остановиться. Начиная с А. Смита (а может и раньше) именно фактом превышения потребностей над производственными возможностями принято объяснять существование разделения труда. При этом от взгляда исследователей обычно укрывается один примечательный факт – человек не всегда в состоянии произвести предметы для удовлетворения своих потребностей (даже их части), но при этом может создать вещи обладающие полезностью для других и тем самым со временем удовлетворить свои потребности.

Игнорирование этого факта видимо берет свое начало в работах Ж.-Б. Сея, который случай «сапожника без сапог» не рассматривает вообще, говоря только о том, что потребности индивида многообраз-

нее, нежели его производственные возможности. Причем под последними подразумевается только ограниченность его производительных сил по времени, но не по существу. Тем самым получается, что человек не в состоянии удовлетворить самостоятельно свои потребности, поскольку рост последних опережает рост его производственных возможностей. А значит, проблема лишь в распределении активности субъекта между потребностями, случай же когда потребность есть, а возможности ее удовлетворить нет – не рассматривается.

Между тем, есть ряд потребностей, которые неспособны к удовлетворению посредством деятельности самого субъекта. К таковым, например, относятся потребности в социальных компонентах (общение, признание и т.д.), сюда же может быть отнесен и целый ряд психофизических потребностей (например, возможности самолечения, или точнее постановки себе правильного диагноза самим больным или оказание самому себе психологической помощи). Более того, изначально, т.е. при рождении человека – проявляется именно данный случай. Ребенок самостоятельно (где-то до 3 лет) не может удовлетворять свои потребности даже в самых актуальных потребностях: пище, безопасности, гигиене, и только позже по мере своего развития получает такую возможность.

Если говорить об уровне интегральных экономических субъектов, например о домохозяйствах, то и в домохозяйствах есть целый ряд потребностей, которые не могут быть изначально удовлетворены посредством деятельности самого домохозяйства, а не в силу его специализации. Кроме того, есть еще ряд потребностей, достижение удовлетворения которых возможно исключительно при объединении усилий большого количества индивидуальных субъектов (например, безопасность и т.д.).

Таким образом, получается, что разделение труда вызвано к жизни не столько требованиями эффективности (т.е. в конечном счете, экономией времени), сколько необходимостью обмена ценностями, воспроизводство которых невозможно для самого субъекта, но при этом жизненно для него необходимо. Более того, последний случай возникает раньше, нежели классический вариант с переходом экономики от натурального хозяйства к товарному.

Но продолжим о потребностях, которые мы не всегда можем удовлетворить самостоятельно. Если верно наше предположение о том, что подобные потребности существуют, то становится понятным ограничение, существующее в современной экономической теории.

Давайте рассмотрим вариант, при котором допущение классиков о том, что потребности изначально способны к своему достаточному

(поскольку полное удовлетворение согласно данной теоретической платформе невозможно) удовлетворению посредством натурального хозяйства, неверно. Как мы постарались показать выше – этот случай вполне вероятен.

Тогда получается, что потребности субъекта могут быть удовлетворены только частично. А значит, становится очевидным, что для удовлетворения потребностей необходимо создание интегральных субъектов, а также экстенсивный (захват новых способов и ресурсов, поглощение новых субъектов) и интенсивный (овладение субъектом возможностями удовлетворения новых потребностей) рост последних.

По нашему мнению, абстрагирование родоначальников политэкономии от данного случая в своих исследованиях, во многом, объясняется тем, что они исходили в построении теоретический концепций из наблюдаемого ими перехода от натурального хозяйства к товарному, что естественно побуждает оценить происходящее как переход от самостоятельного (но не полного) удовлетворения потребностей субъектом к данному процессу в несамостоятельной форме, но более высокого порядка. На самом же деле история показывает нам, что обмен потребностями и субъектностью происходил всегда, только в разной форме, т.е. потребности субъекта никогда не удовлетворялись им полностью самостоятельно. Более того, данный случай заложен самой природой, хотя бы в разделении мужчины и женщины (кстати, именно это разделение заставляет создавать первого интегрального субъекта – семью, или домохозяйство) или в уже приведенном нами примере с ребенком. Другой вопрос, что пока субъектам дешевле поглощать друг друга и окружающую среду – т.е. развиваться экстенсивно, они будут стремится к расширению своих возможностей посредством именно этого способа и тогда необходимость в обмене через посредников, т.е. товарном хозяйстве – будет крайне невелика. Действительно, субъекты начинают обмениваться друг с другом только тогда, когда не могут поглотить друг друга (или когда полезность от обмена выше, чем полезность от присвоения). Этот момент нам еще предстоит рассмотреть, пока лишь упомянем о нем.

А значит, ***первоначально в основании формирования экономической активности лежит все же именно асимметрия в потребностях и возможностях***. Причем асимметрия, заключающаяся не только в превышении первого над вторым, но и в том, что возможности по созданию определенного класса полезности существуют в ряде случаев у тех, кто в ней не нуждается (т.е. у кого нет та-

ких потребностей), тогда как у других субъектов потребности в этих продуктах не соответствуют их возможностям по их созданию.

В качестве примера, иллюстрирующего наши рассуждения, можно привести обмен (как считали европейцы – неэквивалентный) зеркал на золото между туземцами Америки и испанскими (да и из других стран) моряками. Дело в том, что золото, которое для туземцев было достаточно легко воспроизводимо, не удовлетворяло их потребности (или почти не удовлетворяло их), тогда как из возможности по созданию зеркал отсутствовали, а потребности в данных благах были. Поэтому не бывает неэквивалентного добровольного обмена. Не эквивалентным обмен может быть только при более сильной позиции одной из сторон (т.е. принудительно).

Есть еще один момент, который здесь необходимо обсудить – тот факт, что пока у человека нет в обозримом будущем возможности что-либо удовлетворить, то потребность не приобретает актуального статуса, но как только появляется соответствующая возможность – она автоматически актуализируется. Тем самым движение (развитие потребностей) происходит посредством сравнения наличных возможностей и осознанных желаний.

Исходя из вышеизложенного нам представляется не совсем правильным считать, что если индивид не производит что-то (или не стремится к получению определенного блага), то у него отсутствует потребность в нем. Более правильно говорить о другом – если индивид не стремится к присвоению/производству определенного блага, это говорит о том, что данная потребность для него не актуальна. Причем возможно две основные причины подобной не актуальности: либо потому, что она насыщена (как раз на анализе этого случая построена современная экономическая наука), либо когда данная потребность находится за пределами субъективной зоны достижимости. Но есть еще и третий случай, о котором обычно забывают – у субъекта просто может не быть данной потребности a priori.

Исходя из вышеизложенного, мы можем заключить, что ***экономический субъект – это такой элемент социально-экономической и природной среды, который способен к выходу за наличные возможности тем самым становясь единственным инициатором трансформации окружающей среды в направлении своих прогнозируемых потребностей.***

При этом надо помнить о справедливом утверждении Ж.-Б. Сея, что субъект не может создавать предметы, в том смысле, что: «Масса материалов, из которых состоит мир, не может быть ни уменьшена, ни увеличена. Все, что мы можем делать, – это воспроизводить эти материалы в той форме, в которой они становятся пригодны для

нашего употребления и которой они раньше не имели, или в той форме, в которой может увеличиться их полезность. Следовательно, тут есть создание, но не материи, а полезности, и так как эта полезность сообщает предметам ценность, то является производством богатства. Вот в каком смысле надо понимать слово “производство” в политической экономии... Производство не создает материи, но создает полезность»(12). Действительно, производство – это процесс трансформации исходного продукта, но не создания его. В то же время, получаемый продукт уже не сводим к простой сумме его компонентов, он обладает особой характеристикой, ради которой собственно и осуществляется трансформация – полезностью. И более того, трансформация материи есть процесс необратимый, дающий не только искомую полезность, но и меняющий качественное состояние самих исходных компонентов.

В то же время, напомним, что нельзя сводить экономического субъекта исключительно к индивиду. Экономические субъекты – это в основном интегральные образования. М.И. Туган-Барановский отмечает, что объективной целью хозяйства (т.е. его функцией – *прим. А.Н.*) выступает удовлетворение потребностей экономического субъекта. При этом важно разграничение проводимое автором между экономическими субъектами (он их называет просто «субъектом») и людьми. По его мнению, отнюдь не все люди выступают экономическими субъектами, но лишь те из них, которые занимают господствующее положение (рабовладельцы, капиталисты, феодалы), т.е. собственники. «Субъектом хозяйственного предприятия является лишь часть общества, а остальная и бóльшая часть является хозяйственным объектом, … становится возможным такое направление хозяйственного процесса, при котором хозяйство из средства удовлетворения общественных потребностей становится средством простого расширения производства в ущерб народному потреблению, иными словами, хозяйство перестает достигать своих естественных целей. Это … естественный закон, заложенный в самом существе капиталистической системы хозяйства»(14). Представляется важным разделить приведенную цитату на две мысли в ней представленные: первая касается самого существа экономического процесса (т.е. всеобщего), вторая – исключительно капитализма (т.е. частного).

В этой, первой, части абсолютно справедливо утверждается, следующая закономерность экономического развития: ***в экономике удовлетворяются потребности только экономических субъектов, причем, количество последних не тождественно количеству населения Земли***. Добавим к мысли Туган-Барановского, что

данное количество может быть не только меньше (как это действительно было в начале XX в.), но и больше численности человеческой популяции.

Во второй части, достаточно спорно утверждается, что хозяйство начинает достигать своих искусственных целей (приращения капитала) принося в ущерб свою объективную задачу – удовлетворение потребностей. Возможно, что данный закон был актуален на период выхода в свет работ К. Маркса и М.И. Туган-Барановского, однако в настоящий момент необходимо заключить, что неравенство экономических и социальных субъектов – это тезис, опровергающий второе утверждение. Действительно, экономика удовлетворяет потребности исключительно экономических субъектов, однако при этом она ни в каком случае не может выйти за пределы этих потребностей, т.е. вывести экономическое развитие за пределы потребностной сферы невозможно.

Другое дело, что потребности организации (фирмы) не равны потребностям ее собственника, также как и потребности домохозяйства не тождественны потребностям отдельно жены, мужа или ребенка в нем, и даже в случае, когда индивидуальные потребности отдельных членов семьи удовлетворены на достаточном уровне, это еще не означает, что потребности самого экономического субъекта удовлетворены в той же степени.

Все вышесказанное позволяет нам заключить, что сущностно экономический субъект представляет собой особый элемент, обладающий монополией на трансформацию окружающей среды, с целью извлечения из данного процесса полезности. Причем основанием для возникновения такой трансформационной активности выступает превышение прогнозируемых потребностей над наличным уровнем их удовлетворения.

Более того, вслед за К. Марксом и Ф. Энгельсом, мы «должны … констатировать первую предпосылку всякого человеческого существования, а следовательно и всякой истории, а именно ту предпосылку, что люди должны иметь возможность жить, чтобы быть в состоянии "делать историю"» (7; с. 2-43), т.е. овеществлять свои идеальные конструкты благодаря трансформации окружающей среды. История – это, прежде всего (а может быть и только) материя, отличающаяся от своего предыдущего состояния.

Таким образом, получается, что предназначением человека, смыслом его существования по К. Марксу, выступает именно трансформационная активность, причем активность, фиксирующаяся в материальном мире. Хотя подобное положение и присутствует в работах немецкого ученого в неявной форме, оно все равно дает нам

основания говорить о том, что в современную данному автору эпоху, именно рост субъектности признавался (а, может быть, только выдвигался на первый план) акцентом общественного развития. Или, по-другому, это можно выразить как то, что «субъект» («герой», «харизма», «лидер») – был референтным идеалом для наиболее активной части населения Западной Европы (а может быть и всего мира), заставляя учиться именно преобразованию природной среды в нечто иное, отвлекаясь тем самым от внутренних преобразований.

Правда, на этот тезис можно возразить, что именно в тот же период возникла психология. Да, возникла, но как наука не субъективирующая, а объективирующая, обездушившая (в противовес прежней психологии) человека. Все это утверждает нас в мысли, что отнюдь не случайно в более поздних работах В.И. Вернадского ноосфера – т.е. сфера разума, а не природы (читай полностью трансформированная человеком среда), рассматривалась как идеальное состояние, которое человечество имеет перед собой в качестве оптимальной цели. Мы в начале XXI века можем констатировать – цель практически достигнута! Это отражается и в изменении социально-экономических процессов, и в изменении неявной позиции мыслителей (например, у Л.Н. Гумилева идеалом уже является гомеостаз, т.е. равноправие природы и человека, т.е. обратная трансформация, наверное – опять желание оставить след в истории, только теперь это означает – вернуть природу из антропотворного вида) и в постоянно растущем стремлении населения мира к использованию при лечении нетрадиционной медицины, а не таблеток, и во многом другом.

Библиография

1. Абульханова К.А. Мировозренческий смысл и научное значение категории субъекта //Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 56—75.
2. Абульханова К.А. Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.**:** Алетейя, 2001. – 304 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. – Воронеж: МОДЭК, 1996.
4. Лефевр А. Производство пространства //Социологическое обозрение. 2002. Т.2. №3.
5. Маркс К. Капитал. В 3-х тт. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1950.
6. Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1861 гг. (Первоначальный вариант «Капитала»). В 2-х ч. Ч. 1. – М.: Издательство политической литературы, 1980. – 564 с.

7. Маркс К., Энгельс Ф. Фейребах. Противоположность материалистического и идеалистического воззрений. / В кн.: К. Маркс, Ф. Энгельс. Избранные произведения в трех томах. Т.1. – М.: Издательство политической литературы, 1970. с. 2 – 43.
8. Менгер К. Основания политической экономии. М., 2000. URL://http://e2000.kyiv.org.
9. Неверов А.Н. Развитие теории постиндустриальной экономики на современном этапе: дис. … канд. экон. наук. – Саратов, 2005.
10.Неверов А.Н. Экономико-психологические факторы общественного развития. – Саратов: СГСЭУ, 2008.
11.Неверов А.Н. Капитал и диффузия субъектности. – Саратов: СГСЭУ, 2008.
12.Сей Ж.-Б. Трактат по политической экономии. М., 2000. URL: //http://e2000.kyiv.org
13.Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический подход // Проблема субъекта в психологической науке /под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М., 2000. С. 185.
14.Туган-Барановский М.И. Периодические промышленные кризисы. История английских кризисов. Общая теория кризисов. СПб., 1914 [1894]. Ч. II.

Социально-психологические факторы восприятия экономических понятий и процессов

Мельник Юрий Иванович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии факультета психологии Карельского государственного педагогического университета, доцент кафедры педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета, преподаватель, консультант Карельского регионального института управления, экономики и права Петрозаводского государственного университета при правительстве Республике Карелия. melnikuo@onego.ru

В поведенческой экономике и экономической психологии экономическая политика трактуется как совокупность мер государства по воздействию на экономические и социальные процессы в обществе, и конкретно на соответствующее поведение субъектов экономики (2). Экономическая наука рассматривает объективные, экономические и социально-политические основания такого государственного

регулирования. Недостаточно изученным остается субъективные, психологические факторы экономического восприятия, оценки, активности и поведения экономических субъектов в связи с проведением социально-экономической политики государством. Проведение экономической политики государством, осуществление экономических реформ и изменений всегда носят социально-рельефный характер, что особенно характерно для России с ее традициями, менталитетом и противоречивостью в поведении населения. Невнимание к анализу социальных проблем, не учет социально-психологических факторов приводит к тому, что реформы и изменения проводятся не качественно и не всегда эффективно. Достаточно вспомнить, как была проведена монетизация льгот или как не всегда грамотно реализуются нынешние антикризисные меры правительства.

В данной статье мы осуществили попытку провести социально-психологический анализ восприятия людьми ключевых социально-экономических понятий и процессов. Анализ построен на основе результатов эмпирического исследования по восприятию и отношению к таким понятиям как **«государство», «экономическая политика», «национальный менталитет», «налоговая политика».** Исследование проводилось в 2006 – 2008 гг. студентами 5 курса психологического факультета КГПУ под руководством автора. Основной метод исследования – опрос респондентов через разработанные опросники. В исследовании пряло участие в целом 110 человек, выборку составляли студенты, взрослые работающие люди, предприниматели, мужчины и женщины. Ниже представлены обобщенные результаты по всему периоду исследования, причем по каждому из изучаемых параметров выборка была разная.

1. Отношение к понятию «государство»

В исследованиях экономических психологов указывается, что часто отдельные люди не воспринимают государство как институт. Это скорее некий управленческий механизм, который ассоциируется с работой чиновников, работой учреждений и организации, с выполнением рядя функций. «Государство» как некая идея слабо «просматривается». На отношение и оценку государства влияют различные факторы, как социально-экономического плана, так и социально-психологические: конкретные условия материальной и социальной жизни человека, характер и тип, получаемых доходов; накопленный человеком многолетний опыт, дающий возможность сравнивать осуществление функций государством в различные периоды его существования; уровень образования человека, обладание экономическим знаниями; характер человека, как степень присущего ему оптимизма или пессимизма (2).

В нашем исследовании приняли участие студенты и взрослые, мужчины и женщины, отвечавшие на вопросы, касающиеся отношения к государству и оценке его деятельности.

Понятие «государство» у большинства участников опроса ассоциируется с Российской Федерацией, демократическим типом правления, но при этом половина взрослых отмечают государство как авторитарная система управления. В целом, «государство» воспринимают как целостную единую страну сов всеми жителями, политическими законами и политическими органами власти, как объединение людей, живущих на определенной территории, имеющей свои законы и традиции. Молодые считают, что государство должно выполнять защитную функцию, опекать и помогать: «обеспечение безопасности для населения, обеспечение хороших условий жизни, защищать интересы граждан, регулировать отношения в стране». При этом, 55% ответивших, считают, что государство должно быть сильным, стабильным, самостоятельным, 25% - справедливым и демократичным, и 10% правовым и законодательным. Таким образом, государство воспринимается как сильное и мощное, а потом лишь правовое. Но, 55% ответивших считают, что нынешнее Российское государство не является таким, каким оно должно быть, потому что, у государства есть слабые стороны: «в экономическом плане зависит от других стран, не все равны перед законом, есть плохие условия жизни, не обеспечивается защита интересов граждан, страна пошла по другому пути развития».

45% ответивших считают, что Россия соответствует понятию государства, поскольку выполняет ряд функций, защищает интересы граждан, соблюдаются права и законы, это единая, целостная страна, есть атрибуты государственности. Основными сильными сторонами Российского государства являются, то, что это единая, справедливая и могущественная страна, с богатыми ресурсами и с большими территориями. Основными слабыми сторонами Российского государства являются большой чиновничий аппарат, продажность и произвол чиновников, наличие коррупции, низкий уровень граждан и незащищенность их интересов.

В плане эмоциональной оценки государство оценивается как значимое, нужное, сильное, приятное, умное, но менее правдивое и мягкое. Взрослые описывают государство в основном положительными характеристиками: «сила, богатство, сотрудничество, единство», но отмечают напряженность и беспокойство по отношению к государству. Причем мнение и оценки взрослых более однородны по ответам. В целом по выборке молодежи отсутствует однородность в

оценках, хотя по параметрам «сила, единство и богатство» наблюдаются более однородные оценки.

Молодежь чаще под понятием «государство» подразумевает такие аспекты как «родина, отчизна, держава», и лишь потом как «политический строй и система социальных институтов». Такая же картина представлена в целом по женской выборке. Зрелые мужчины понимают «государство», прежде всего как «систему социальных институтов»

Большинство взрослых говорят о типе взаимодействия между государством и населением как сотрудничество. Молодежь о манипулировании, хотя отмечают и поддержку, наказание и сотрудничество.

В целом наблюдается положительное отношение к Российскому государству и адекватное представление о государстве и его функциях. Причем это отношение на уровне ожиданий - пока Российское государство не полностью соответствует основным положениям государства как такового, что и подтверждается негативной оценкой деятельности государства.

Последний опрос 2008 года показал, что мужская часть выборки склонны описывать государство в негативно окрашенных ассоциациях: «несвобода», «война», «бардак». При этом мужчины двух возрастов считают, что в ситуации кризиса «государство делает вид, что все хорошо» Ассоциации по отношению к государству у женской части выборки носили более позитивный характер и оценка кризисных мер государства ими скорее положительная.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что в предоставлении о Российском государстве больше выражено так называемое «державное начало», о котором говорил еще Н. Бердяев. Архетипическое отношение к власти у русских носит дуалистический характер. Одно из свойств русского самосознания это наличие державного начала в представлении о власти. Государство – это «централизованная власть, опирающаяся на нравственность и авторитет». С другой стороны, Н. Бердяев указывал на «негосударственные качества русских», которые проявляется в критике власти, не любви к власти и отчуждению от власти.

В современном аспекте можно говорить об относительной степени недоверия к власти как социальному институту на фоне негативного образа государства как неэффективной работы чиновников.

2. Восприятие экономической политики.

Восприятие населением экономической политики государство неоднозначно и противоречиво в силу сложности объекта восприятия. Естественно, что государство заинтересовано в положительной

реакции общества на предлагаемые меры социально-экономического регулирования и проведения конкретных изменений в экономике.

Оценка эффективности экономической политики зависит от многих факторов, и в первую очередь насколько государство грамотно это делает и осуществляет действительно содержательные меры по регулированию экономической жизни. Необходимым здесь является постоянная оценка, и мониторинг психологического восприятия государственных мер в сфере экономики, и прогноз ответной реакции субъектов экономики – населения и предпринимателей.

В данной части исследования тоже приняли участие молодые граждане – средний возраст 22 года, и старшее поколение – 50 лет.

30% опрошенных не знают о сущности социально экономической политики РФ.

В целом, выявилось как негативное восприятие, так и позитивное восприятие действий государства: «социальная политика унизительна, причиняющая горе, богатые становятся богаче, бедные беднее, идет постоянное повышение зарплат чиновникам, мелкие подачки населению». Но при этом государство оказывает «помощь пенсионерам, многодетным семьям, осуществляет поддержку семей с невысоким доходом, повышает уровень жизни, реализует социальных программы и национальных проекты, сокращает неравенство доходов».

35,7% опрошенных все же считают, что цель социально-экономической политики РФ – повышение жизни населения, но при этом оценка эффективности нынешней экономической политики низкая. Ни один из опрошенных не отмечает о грамотном способе проведения социально-экономической политики, большинство считает, что экономическая политика РФ значительно менее эффективна по сравнению с европейскими странами. А 51,6% опрошенных считают, что государство при проведении экономической политики учитывает интересы только некоторых групп населения: «пенсионеров, многодетных семей, врачей, депутатов, чиновников». Большинство респондентов испытывают личные неудобства, и даже убытки из-за реализации нынешней социально-экономической политики в РФ, и не ощущают личной выгоды от ее проведения

Следует отметить, что молодежь более оптимистично воспринимает социально-экономическую политику РФ. Молодежь признается, что проводится экономическая политика РФ, но не знают ее полного содержания, но при этом считают, что политика эффективна – лучше, чем раньше, но все равно менее эффективна. Наверно в силу своей молодости, молодежь видит больше личной выгоды от проведения социально-экономической политики, чем взрослые.

Интересно посмотреть и гендерный аспект данной проблемы. Женщины настроены более пессимистично в восприятии социально-экономической политики, чем мужчины. Хотя как студентки, так и работающие женщины считают, состояние Российской экономики улучшилось за последнее время. Основными и приоритетными проблемами для государства, по мнению студенток, являются: уровень жизни населения, жилищная проблема, безработица, образование и здравоохранение. А, по мнению работающих женщин соответственно: жилищная проблема, уровень жизни населения, безработица, образование и здравоохранение, коррупция органов власти.

Главным препятствием на пути решения данных социально-экономических проблем, по мнению студенток, являются неисполнение принятых законов и коррупция органов власти. По мнению работающих женщин это: слабость власти, не исполнение принятых законов, крупный бизнес, ориентированный на личные цели, сами люди, которые не хотят или разучились работать. Таким образом, основные причины опрошенные связывают именно с неадекватным функционированием власти.

В целом, работающие женщины более реалистично и прагматично оценивает качество и состояние экономической политики государства. Но при этом общая оценка экономической политики – «проблемная», и в первую очередь связано с очень некачественным функционированием властных структур.

Следует учитывать, что в любом случае, при проведении социально-экономической политики будет наблюдаться недовольство населения по отношению к объему благ, получаемых от государства. Особенно на фоне ощущения того, что другие социальные группы или субъекты экономической деятельности получают больше чем они сами. Это наглядно видно при реализации сегодняшних антикризисных мер правительства. В целом активность государства по распределению общественных благ будет встречать лишь сдержанную положительную реакцию у затрагиваемых групп населения и одновременно сильно выраженное недовольство со стороны других слоев населения, не получивших в данный момент времени свой кусок от «общего пирога». В ситуации кризиса эти негативные оценки становятся крайними, как реакция на несправедливость мер государственной поддержки. Изначальная искаженность социально-экономического восприятия в российских условиях усугубляется сохранением патерналистской психологии у большинства населения – привычкой получать соответствующие блага именно от государства. При этом, осуществляя данную помощь, государство сохраняет и поддерживает достаточно сильную зависимость населения от прямо-

го финансирования различных социальных программ из бюджета. По сути это же наблюдается в нынешней ситуации кризиса, когда государство напрямую осуществляет финансовую поддержку субъектам экономической деятельности.

Патерналистская психология, ориентация на власть и зависимость от государства является свойствами и особенностями национального русского менталитета. Данный социокультурный фактор и его влияние на экономическое поведение достаточно подробно представлен в (3). Нашей задачей стало изучение насколько особенности российского менталитета проявляются, сохраняются или изменяются в условиях современного экономического поведения.

3. Особенности национального менталитета

Предварительной гипотезой данной части исследования стало утверждение, что в современном российском обществе сохраняются черты российского национального менталитета в области экономики. В исследовании приняли участие студенты и взрослые, мужчины и женщины.

На вопрос «Где вы предпочитаете хранить деньги?» преобладающим ответом стало «не задумывался» и на втором месте ответ - «дома». Это скорее, подтверждает особенность русского менталитета, что население предпочитает либо сразу тратить накопленное/заработанное (деньги в любой момент могут отобрать), либо копить («копейка рубль бережет»), но доверяя себе, а не банкам и государству. Косвенным подтверждением этого служит ответ на вопрос «Занимаетесь ли вы накоплением денежных средств» - большинство опрошенных ответило «нет». Но если и занимаются накопительством, то в первую очередь «на конкретную покупку», а не «на черный день». Здесь уже не проявляется традиционный российский менталитет относительно «черного дня» и будущих лишений - «береги денежку про черный день», «блюди хлеб про еду, а копейку про беду».

Известно, что в российском традиционном менталитете присутствует негативное отношение к богатым и богатству. Но если это касается непосредственного окружения людей то, тут мнения становятся положительными. Так на вопрос «Как вы относитесь к людям в вашем окружении, которые зарабатывают больше чем вы?», большинство опрошенных ответило «уважаю». Причем в первую очередь уважительное отношение испытывает молодежь, которые уже выросли на капиталистических ценностях. Здесь можно говорить об изменении в менталитете в отношении к более успешному человеку и это в первую очередь присутствует у молодежи. Положительное отношение к богатым у молодого поколения возможно связано с

тем, что молодые четче осознают преимущества богатства перед бедностью и рассматривают богатство как средство удовлетворения потребностей. Но при этом опрошенные считают, что в первую очередь, для того чтобы заработать деньги в нашей стране, необходимы связи и лишь потом образование.

Ответ на вопрос «Как вы относитесь к людям, которые находятся за чертой/на грани бедности?» однозначно показала сохранение такой черты российского менталитета, как атрибуция причин неудачи некому року, судьбе и т.п. Большинство отвечавших выбрали ответ – «просто так сложились обстоятельства, судьба».

Интересным оказался ответ на вопрос «Располагая денежными средствами, готовы ли вы тратить деньги на платные медицинские услуги?» - большинство ответили «да, я не доверяю муниципальным органам здравоохранения». Данный вопрос задумывался, как косвенно показывающий отношение граждан к государству и его институтам. В этом случае можно говорить о сохранности в российском менталитете негативного отношения к государству («всякая власть есть зло и грех» Н. Бердяев), что и было показано в первой части исследования.

Разделение выборки на учащихся и работающих показало, что именно учащаяся молодежь не копит денег, тогда как большинство работающих часть своих денег направляют на накопление. Но относительно причин неудачи в жизни студенты указывают на внутренние причины бедственного положения человека, тогда как взрослые склонны больше к экстернальным оценкам.

Наиболее сильные гендерные различия проявились при сравнении ответов мужчин и женщин на вопрос относительно денежных накоплений. Так, 86% мужчин копят деньги на конкретную покупку, тогда как женщины копят и на «черный день». Так же между женщинами и мужчинами достаточно значительным является различие в отношении к вопросу о том, кто является виноватым в положении человека, оказавшимся на грани бедности: большинство женщин считает, что виноватым является сам человек, тогда как большинство мужчин наоборот, уверены, что виноваты обстоятельства. Так же большинство женщин испытывают уважение к успешным людям.

Результаты данного исследования показывают, что в целом можно говорить о сохранности основных черт традиционного русского менталитета и о его относительной противоречивости в рамках экономических отношений и поведения. Такая противоречивость в менталитете в первую очередь наблюдается между возрастами, где старшее поколение является более традиционалистским и сохраняет склонность к негативной оценке соответствующих аспектов эконо-

мических отношений и роли государства в экономической жизни общества.

Известно, что одним из следствий неэффективной социально-экономической политики является различные способы «теневого экономического поведения» экономических субъектов, один из которых уход от налогообложения. И здесь, в первую очередь, нужно говорить о том, как население воспринимает налоговую политику государства и собственно о своем отношении к налогам.

4. Отношение к налогам

В первой выборке данной части исследования было изучено отношение к налогам рядовых граждан и предпринимателей. Рядовые граждане считают, что существующее налогообложение несправедливо, но при этом, стараются исправно платить налоги. Недостатками налогообложения считают непонятность целей налогообложения, плоская шкала и сложное документальное оформление. Рядовых граждан изменения в налоговом законодательстве не интересуют.

Опрошенные предприниматели не считают уплату налогов гражданским долгом, но их исправно платят. Как и рядовые граждане, предприниматели указывают на несправедливую систему налогообложения в РФ, непонятность и неясность для населения целей налогообложения, но в отличие от рядовых граждан активно интересуются изменениями в налогах. Половина предпринимателей призналась, что пытались уходить от налогов

Отдельно была исследована выборка молодых людей от 20 до 30 лет, как мужчины, так и женщины. Большая часть данной выборки, считает, что налоги нужно платить по возможности, исходя из уровня дохода. Меньшая часть выборки, считает, что следует уклоняться от выплаты налогов. Большинство мужчин и женщин считают, что проблема борьбы с уклонением от уплаты налогов, является одной из важнейшей задач для государства.

Большая часть выборки осуждает руководителей предприятий, если они уклоняются от уплаты налогов, но если это делается для того, чтобы упрочить материальное положение своих работников, то большинство к этому относится с пониманием. Как мужчины, так и женщины, с пониманием относятся к рядовым гражданам, которые уклоняются от уплаты налогов. Причем у мужчин больше тех, кто осуждает такое поведение, в отличие от женщин. Большинство опрошенных мужчин и женщин считают, что лучшим способом борьбы с уклонением от налогов является уменьшение процентной ставки налогообложения.

Для женщин уход от налогов – это метод поддержания своего относительного материального достатка и как форма сохранения денег, которые государство нерационально может использовать.

Для мужчин уход от налогов - это способ сохранить у себя средства, которые государство может нерационально использовать. Меньшинство по данной выборке будет сохранять законопослушность.

В целом, на основе результатов исследования, у опрошенных наблюдается относительно низкая налоговая мораль, все группы лояльно относятся к сокрытию доходов. Большинство готово уклониться от уплаты налогов по причине неправильной налоговой политики государства. Можно констатировать, что в обществе наблюдается терпимое отношении к людям уклоняющихся от уплаты налогов. При этом большинство опрошенных считают, что государство использует налоги не эффективно, а существующая ставка подоходного налога 13% высокая, которую можно уменьшить, что и повысит собираемость налогов в стране.

Представленные результаты эмпирического исследования являют собой лишь небольшой срез мнения граждан относительно социально-экономических аспектов жизни общества. Даже эти выявленные тенденции позволяют в определенной степени спрогнозировать индивидуальную и общественную реакцию на проводимую социально-экономическую политику государства и местной власти, оценить характер восприятия и предугадать возможные сопротивления. Причем нужно понимать, что такие сопротивления будут присутствовать всегда в силу закономерностей проведения любых изменений, даже позитивных и психологической природы человека. В связи с этим одной из важных задач для правительства является грамотная подача, презентация предлагаемых мер.

В качестве полной неграмотности такой подачи приведем пример объявления вывешенного на входной двери одного из московских домов, касающегося отмены льгот по оплате жилищно-коммунальных услуг: «Уважаемые москвичи! Со 2 марта 2009 года в соответствии с указанием мэра Москвы Ю.М. Лужкова и в целях **недопущения социальной напряженности** в условиях сложившейся в стране (и в столице) финансово-экономической ситуации, вызванной **мировым экономическим кризисом**, переход к предоставлению гражданам **мер социальной поддержки** (льгот) по оплате жилищно-коммунальных услуг в форме денежных выплат **приостанавливается»**. (*Выделено автором статьи в «Новой газете»*). (Цит. по 1).

Игнорирование социально-психологических феноменов обрекают любые попытки социального переустройства на провал, что может привести к системному кризису. Причем предпосылка этого кризиса

в первую очередь проявится в сфере социальных отношений, в восприятии и оценке проводимого социально-экономического курса или предлагаемых изменений.

Библиография

1. Коваль В. Прощайте, мартовские иды. // Новая газета, 2009, № 28.
2. Соколинский В.М. Психологические основы экономики. – М.: ЮНИТИ, 1999, 215 с.
3. Экономическая психология /И. В. Андреевой. - СПб., 2000.

Высшее образование как услуга: исследование структуры и содержания ожиданий студентов и преподавателей о его качестве

***Меркулова Ольга Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии образования и развития Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград, Россия. Olga.Merkulova@list.ru*

Введение

В современном мире образование все больше превращается в реально действующую экономическую силу, а его ценность все чаще интерпретируется не только с общекультурных, но и с социально-экономических позиций. Одним из проявлений этого является все более усиливающееся внимание к проблемам качества образования: внедрение в вузах систем менеджмента качества, проведение отраслевого конкурса «Системы обеспечения качества подготовки специалистов» и др. Наиболее распространенными в современной практике управления качеством в различных сферах, включая образование, являются модели, основанные на стандартах серии ISO 9000, подход TQM (Total Quality Management – всеобщее управление на основе качества), конкурсные модели и т.п. (Управление ..., 2008). Не вдаваясь в детальный анализ различных трактовок самого понятия качества, а также подходов к организации систем обеспечения и управления качеством, отметим ряд существенных, с нашей точки зрения, положений, характерных для современных исследований и практических разработок в данной сфере.

- Качество образования, равно как и других товаров и услуг, рассматривается с точки зрения возможности удовлетворять требования, ожидания и потребности заинтересованных в нем сторон.

- Заинтересованными в качестве образования сторонами признаются, как правило, студенты, потенциальные работодатели, государство, сами преподаватели, родители и др.

- Управление качеством требует организации процессов взаимодействия с заинтересованными сторонами с целью анализа и выявления их потребностей, а также их удовлетворенности процессом и результатами образования.

Традиционный подход к оценке качества образования, в том числе, высшего фокусировался, как правило, на измерении учебных результатов, то есть, сформированных у студентов знаний, умений и навыков с явным перевесом в сторону первой. Переход к компентностной модели образования не меняет исходного допущения такого подхода, состоящего в том, что критерии качества задаются заранее, на этапе проектирования образовательных стандартов и программ.

Наряду с этим, внедрение систем обеспечения качества, основанных на современных подходах, предполагает изучение требований, ожиданий, потребностей различных заинтересованных в качестве товара или услуги сторон, не сводимых к государственным и иным стандартам. Для решения этой задачи используются традиционные для социальных наук опросные методы, которые не всегда адекватно адаптируются к применению в данной сфере. В связи с этим возникает задача разработки методов исследования требований, ожиданий, потребностей заинтересованных в качестве образования сторон, с одной стороны, и их удовлетворенности – с другой. Очевидно, что такого рода задача является междисциплинарной и может решаться с преимущественной опорой на традиции различных социальных наук – прежде всего, психологии, социологии и педагогики.

Слабо развитой является не только социальная практика оценивания высшего образования широким кругом заинтересованных в нем лиц, но и индивидуальные возможности абитуриентов, студентов, работодателей, самих преподавателей, аргументировано оценивать процесс и результат обучения в том или ином вузе, на той или иной специальности, а также основывать на его результатах свои выборы путей получения образования, включая планирование собственных инвестиций в данную сферу.

В данной работе представлен один из возможных вариантов разработки методики и проведения с ее помощью исследования представлений таких групп заинтересованных в качестве образования сторон, как студенты и преподаватели.

Целью проведенного исследования являлось изучение структуры и содержания представлений студентов и преподавателей о качественном высшем образовании. Для ее реализации была разработана мето-

дика, проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты и преподаватели отделения «Педагогика и психология» ВГПУ, выполнен анализ полученных данных. В проведении эмпирического исследования принимала участие студентка отделения «Педагогика и психология» ВГПУ Рысбаева Г.Р., выполнявшая под руководством автора выпускную квалификационную работу.

Методика

Принятое нами понимание качества образования как соответствия требованиям, ожиданиям, потребностям заинтересованных в нем сторон, налагает существенные ограничения на разработку и использование методов для его оценки. Попытаемся эксплицировать основные ограничения и требования, которым должны удовлетворять, по нашему мнению, методы оценки качества образования представителями заинтересованных в нем сторон:

1. Методика должна быть применима для выявления как ожиданий, требований, предъявляемых к образованию, так и степени удовлетворения этих ожиданий и требований;
2. Получаемые показатели должны позволять производить индивидуальный анализ, обобщение результатов по однородной группе респондентов и сопоставление результатов различных групп;
3. При общей стандартизации процедуры проведения методики она должна допускать определенную гибкость для возможности ее адаптации к изменяющимся условиям;
4. Методика должна не только выявлять актуальные представления испытуемых, но и способствовать развитию критериальной базы и умений оценивания качества образовательных услуг.

Одним из ключевых моментов в разработке методики оценки качества образования заинтересованными в нем лицами, является, на наш взгляд, возможность сопоставлять представления о реальном образовательном процессе и его результатах не с заранее заданными, а определенными в ходе самого исследования, эталонами. Среди традиционных методов психологической диагностики аналогичный подход реализован в методиках изучения самооценки, в которых испытуемый оценивает образы «Я-реальное» и «Я-идеальное», расхождения между которыми и дают основания для выводов о количественных и качественных характеристиках самооценки испытуемого. Примером реализации такого приема может являться достаточно известная методика Q-сортировки (*Практикум...,* 1990; 151-156).

Второму и четвертому из сформулированных выше требований в наибольшей мере отвечают методики, построенные на основе использования оценочных шкал. При этом возможно применение как

униполярных, так и биполярных шкал. Предпочтение униполярным шкалам может быть отдано в том случае, когда основной целью исследования является выявление «разрыва» между ожиданиями и оценкой реальной ситуации, но не содержание представлений о «идеалах» качественного образования. Это связано с тем, что шкалы, которые могут применяться для исследования представлений о качестве образования, как правило, носят явно выраженный оценочный характер. При одиночной оценке «вклада» каждой шкалы в представления о качественном образовании, ее значимость может переоцениваться.

Так как целью данного исследования являлось изучение структуры и содержания представлений студентов и преподавателей о качественном высшем образовании, для нас было важно выявить не идеализированные представления о самом лучшем образовании, сочетающем порой трудно совместимые характеристики, а такие представления, в которых была бы отражена проблематизация самого образа «идеального» образования. Поэтому методика была построена по принципу семантического дифференциала, предполагающего оценивание по биполярным шкалам.

Основной для формулировки содержательных характеристик, задающих шкалы для оценивания, послужило репертуарное интервью (*Франселла, Баннистер,* 1987). Данный метод позволяет выявлять биполярные личные конструкты, отражающие субъективные представления в некоторой области. В качестве элементов были использованы представления о реальном и идеальном школьном и вузовском образовании. Представления о школьном образовании были введены в исследование для того, чтобы в сравнении с ними можно было выявить характеристики присущие именно высшему образованию, и отличающие его от других ступеней образования. Выявленные в ходе репертуарного интервью со студентами конструкты послужили основной для составления перечня оценочных шкал. Окончательный перечень оценочных шкал был сформулирован с учетом как теоретических исследований в области качества высшего образования, так и наших предыдущих исследований данной проблемы.

В оценочный бланк были включены 35 биполярных оценочных шкал, по которым респондентам предлагалось оценить представление о «получаемом образовании» (для студентов) или «нынешнем образовании» (для преподавателей), а также о том, каким должно быть высшее образование, по мнению респондента. Была использована 7-балльная шкала с градациями от -3 до 3, предполагающая выбор одной из двух характеристик и оценку полноты соответствия этой характеристики оцениваемому образу. На бланке шкала была

представлена без знаков в виде последовательности чисел «3 2 1 0 1 2 3», расположенных между описаниями характеристик, задающих каждую шкалу. При обработке данных числовым значениям и характеристике, распложенным в левой части оценочной шкалы, присваивался знак «–».

Эмпирическое исследование

В исследовании приняло участие 37 испытуемых: 24 студента, обучающиеся на специальности «Педагогика и психология» Волгоградского государственного педагогического университета и 13 преподавателей, работающих на выпускающей для данной специальности кафедре, обеспечивающей практически все курсы профессиональной и специальной подготовки. В студенческую часть выборки вошли преимущественно студенты 5-го, выпускного курса. Относительно небольшой объем выборки, безусловно, снижает значимость полученных результатов. Однако, по нашему мнению, достоверность результатов повышает то обстоятельство, что и студенты, и преподаватели, завершающие обучение и работающие на специальности «Педагогика и психология», могут рассматриваться не только как «наивные испытуемые», но и как эксперты в данном вопросе. Это связано с тем, что, с одной стороны, они реально погружены в образовательный процесс в крупном вузе, с другой – имеют достаточно высокий (относительно других специальностей) уровень развития рефлексивных способностей и знания, позволяющие оценивать значимость факторов, так или иначе связанных с качеством образования.

В результате применения описанной выше методики получаются данные, описывающие представления испытуемых как о реальном, так и о желательном для них образах высшего образования. В данной статье будет проанализирована только часть результатов, которая относится к тому, каким, по мнению испытуемых, должно быть высшее образование, т.е. отражающая представления студентов и преподавателей о качественном высшем образовании. В ходе обработки и анализа полученных данных использованы методы описательной и прикладной статистики, многомерного анализа данных. Расчеты выполнены в программе SPSS v. 11.5.

В таблице 1 представлены шкалы и количественные показатели их оценивания по всей выборке: минимальные, максимальные и средние значения, а также стандартные отклонения. Данные упорядочены по убыванию абсолютной величины среднего значения, то есть в начале таблицы приведены те шкалы, по которым все испы-

туемые наиболее явно и единодушно выбрали одну из двух характеристик, составляющих содержание каждой шкалы.

Примечательно, что наиболее высокие по абсолютной величине средние значения получили характеристики, отражающие особенности студентов и преподавателей, а не какие-либо внешние факторы организации учебного процесса. Наиболее важной для качественного образования характеристикой в представлениях испытуемых является *заинтересованность студентов, высокий уровень их мотивации*. Почти столь же высокую и еще более единодушную оценку получило утверждение о *наличии опыта у преподавателя*.

Еще две характеристики, которые получили несколько меньшие, но также высокие по сравнению с другими шкалами, абсолютные средние значения, касаются организации учебной деятельности. Приближающееся к двум названным выше характеристикам значение имеет *участие студента в исследованиях или практической деятельности*, и несколько меньшее – *влияние работы во время семестра на итоговую оценку.*

Следует отметить, что обе эти характеристики качественного образования соотносятся с актуальными для современной теории и практики высшего образования проблемами: ориентации на практику и введения рейтинговых систем оценивания учебных результатов студентов. Так как эти вопросы актуальны не только в академических научных кругах, но и в реальной жизни студентов и преподавателей, их содержание не раз возникало в интервью, на основе которого проводилась формулировка шкал. В силу этого обе названные проблемы нашли отражение не в одном, а в ряде высказываний. Однако, другие аспекты указанных проблем были значительно менее однозначно и единодушно оценены испытуемыми. В частности, такие характеристики, «*ориентированное на практику*» и «*практика в условиях реальной профессиональной деятельности*» получили куда менее категоричные оценки испытуемых. Таким образом, из различных аспектов путей ориентирования образования на запросы практики, наиболее удачным по оценкам испытуемых является вовлечение студентов в практическую или исследовательскую деятельность еще во время обучения в вузе.

По всем шкалам, относящимся к сравнению различных аспектов рейтинговой и традиционной систем оценивания, были получены результаты, свидетельствующие, что первая больше отвечает представлениям испытуемых о качественном образовании. Однако, именно *влияние работы в семестре на итоговую оценку* единодушно отмечено как наиболее «полезная» составляющая рейтинговой системы, по сравнению с *постоянным контролем знаний студентов*

в течение семестра и *возможностью получения отметки на зачете или экзамене только на основе работы в семестре*.

Следует особо отметить еще две шкалы, по котором всеми испытуемыми был сделан однозначный выбор одного из полюсов. Они касаются включения высшего образования в экономические отношения – все испытуемые отвергают в оценках того, каким они хотели бы видеть высшее образование, характеристики «*частное»* и «*платное»*, и только 6 и 5 испытуемых соответственно сомневаются в выборе, отмечая на шкале нулевое значение. Мы полагаем, что эти результаты ни в коей мере нельзя интерпретировать с позиции того, что платное и частное образование не может быть качественным (с точки зрения опрошенных респондентов). Полученные результаты, по нашему мнению, отражают скорее ожидания в отношении образовательной политики государства.

Начиная со следующей, после описанных выше шести характеристик, происходит скачкообразное снижение среднего значения и увеличение стандартного отклонения, что позволяет сделать вывод об их большей противоречивости и неоднозначности с точки зрения оценивания качественного высшего образования.

Отдельно нам представляется важным указать на те шкалы, которые были оценены испытуемыми наиболее неоднозначно – в таблице 1 они представлены на позициях с 29 по 35 (выделение именно этой группы шкал так же, как и наиболее однозначно оцененных, основано на критерии локального максимума разности в абсолютных величинах средних значений между близлежащими шкалами в их упорядоченном списке). Результаты оценивания этих характеристик говорят о том, что никакие изменения в реальном образовании не смогут существенно повысить удовлетворенность студентов и преподавателей в этих вопросах, так как неопределенными и противоречивыми являются связанные с ними ожидания и требования.

Таблица 1.

Результаты оценивания высшего образования, каким его хотели бы видеть испытуемые

№ п/п	Шкала (первая характеристика – знак «–», вторая – «+»)	Мин. знач.	Макс. знач.	Ср. знач.	Станд.откл.
1.	Заинтересованность студентов, высокий уровень их мотивации – Равнодушное отношение студентов, низкий уровень мотивации	-3	1	-2,70	0,74

№ п/п	Шкала (первая характеристика – знак «–», вторая – «+»)	Мин. знач.	Макс. знач.	Ср. знач.	Станд.откл.
2.	Наличие опыта у преподавателя – Предварительный опыт не обязателен	-3	0	-2,68	0,67
3.	Студент участвует в исследованиях или практической работе во время обучения – Самостоятельная работа или исследования возможны после завершения обучения	-3	1	-2,51	1,04
4.	Работа во время семестра влияет на итоговую оценку – Работа во время семестра не влияет на итоговую оценку	-3	1	-2,35	1,03
5.	Государственное – Частное	-3	0	-2,27	1,15
6.	Бесплатное – Платное	-3	0	-2,27	1,10
7.	Цели в конкретных заданиях и дисциплинах реально достижимы студентами – Цели задаются исходя из идеальных представлений о профессионале, могут быть нереалистичны	-3	1	-2,03	1,30
8.	Вуз – место только для учебы студентов – В вузе есть возможности для общения студентов вне учебы, организации их досуга	-2	3	2,03	1,30
9.	Выбор специальности на основе собственных предпочтений – Выбор специальности на основе ее престижности, высокооплачиваемости	-3	1	-2,00	1,20
10.	Для успеха студента важнее прочные школьные знания – Для успеха студента важнее умение учиться и самоорганизация	-1	3	2,00	1,22

№ п/п	Шкала (первая характеристика – знак «–», вторая – «+»)	Мин. знач.	Макс. знач.	Ср. знач.	Станд.откл.
11.	Высокие требования преподавателей к уровню освоения дисциплины студентами – Легкость получения отметки при любом уровне освоения дисциплины студентами	-3	2	-1,89	1,39
12.	Преподаватели заняты только обучением студентов – Преподаватели занимаются также научными исследованиями или практической работой	-3	3	1,86	1,40
13.	Возможность для студента реализовать свои способности, таланты – Единые условия и требования для всех студентов, независимо от их способностей	-3	2	-1,84	1,46
14.	Необходимо работать с компьютером – Возможно не использовать компьютер	-3	3	-1,81	1,47
15.	Известный престижный вуз – Вуз, в который легко поступить	-3	0	-1,70	1,24
16.	Выполнение заданий заданными способами – Поощрение творческого подхода к заданиям	-2	3	1,57	1,41
17.	Авторитарный стиль преподавания – Демократический стиль преподавания	-3	3	1,51	1,35
18.	Постоянный контроль знаний студентов в течение семестра – Наличие только итогового контроля знаний студентов	-3	3	-1,51	1,66
19.	Практика приближена к обучению, проходит под постоянным контролем преподавателей – Практика в условиях реальной профессиональной деятельности	-3	3	1,35	1,81
20.	Ориентированное на практику – Ориентированное на теорию	-3	1	-1,27	1,26

№ п/п	Шкала (первая характеристика – знак «–», вторая – «+»)	Мин. знач.	Макс. знач.	Ср. знач.	Станд.откл.
21.	Массовое обучение потока студентов – С существенной долей индивидуальной работы с каждым студентом	-3	3	1,24	1,52
22.	Итоговая оценка выставляется на основе ответа на экзамене или зачете – Возможно получение отметки на зачете или экзамене только на основе работы в семестре	-3	3	1,19	1,94
23.	Все занятия проводятся в группах студентов одной специальности – Объединение в потоки и группы для занятий студентов разных специальностей	-3	3	-1,14	1,77
24.	Теоретический материал представлен на научном языке – Теоретический материал представлен упрощенно, доступным языком	-3	2	-1,14	1,77
25.	Направленность на современное состояние науки – Ориентация на классические труды	-3	3	-0,97	1,34
26.	Ответственность за уровень подготовки лежит на преподавателе – Высокий уровень ответственности студента за свою подготовку	-3	3	0,95	1,47
27.	Преподаватель должен обладать исчерпывающими знаниями по своему предмету – Преподаватель должен уметь искать и анализировать информацию, решать проблемы, относящиеся к предмету	-3	3	0,95	1,65
28.	Отношение к студентам как тем, кого другие должны научить – Отношение к студентам как людям, которые учатся сами	-3	3	0,78	1,96

№ п/п	Шкала (первая характеристика – знак «–», вторая – «+»)	Мин. знач.	Макс. знач.	Ср. знач.	Станд.откл.
29.	С преобладанием самостоятельной работы – С преобладанием аудиторных часов	-3	2	-0,41	1,61
30.	Разносторонне развивающее – Ориентированное на знания и умения по специальности	-3	3	-0,38	1,72
31.	Использование готовых учебно-методических материалов – Учебно-методические материалы разрабатываются преподавателями	-3	3	0,35	1,55
32.	Личностные отношения между преподавателями и студентами – Официальные отношения между преподавателями и студентами	-2	3	0,27	1,76
33.	Конкретные специальности (направления) узкого профиля – Специальности (направления) широкого профиля	-3	3	-0,19	2,00
34.	Планирование программы студентом – Планирование программы деканатом	-2	3	0,16	1,57
35.	Одна ступень обучения (специалист) – Две ступени обучения (бакалавр и магистр)	-3	3	0,03	2,14

С целью выявления структуры представлений о качественном высшем образовании полученный массив данных был подвергнут факторному анализу. Использовался метод главных компонент с последующим варимакс-вращением. Поиск числа факторов велся с учетом критериев Кайзера и Р. Кеттелла (*Наследов,* 2004; 259), в итоге оптимальной была признана 12-факторная модель, в которую вошли все факторы, имеющие собственные значения больше 1. При этом одна переменная («Итоговая оценка выставляется на основе ответа на экзамене или зачете – Возможно получение отметки о зачете или экзамене только на основе работы в семестре») была исключена из анализа, так как она не получила нагрузки больше, чем 0,5 по абсолютной величине ни по одному из факторов. В итоге была получена модель, имеющая для относительно небольшого объема

выборки, удовлетворительные показатели как по общей объясненной дисперсии (80,2 %), так и по приближению к простой факторной структуре: каждая переменная имеет нагрузку, превышающую 0,5 по абсолютной величине, только по одному фактору и от 0 до 5 нагрузок, превышающих по абсолютной величие 0,2, по другим факторам.

Далее приведено описание каждого фактора, в скобках после обобщенного названия фактора дан процент объясняемой им после вращения дисперсии. Для удобства интерпретации для переменных, получивших отрицательные факторные нагрузки произведена «переполюсовка» – они приведены с изменением порядка следования характеристик, задающих содержание шкалы. Вследствие чего все нагрузки, указанные в скобках после описания переменных, определяющих содержание фактора, стали положительными.

1. «Комфортность» – сложность обучения (10,0 %):

В вузе есть возможности для общения студентов вне учебы, организации их досуга –Вуз – место только для учебы студентов (0,744);

Ориентированное на практику – Ориентированное на теорию (0,742);

Легкость получения отметки при любом уровне освоения дисциплины студентами –Высокие требования преподавателей к уровню освоения дисциплины студентами (0,736);

Теоретический материал представлен упрощенно, доступным языком – Теоретический материал представлен на научном языке (0,659).

Общим содержанием первого полюса как переменных, определяющих фактор, так и тех, которые имеют по нему относительно выраженные нагрузки (> 0,2 по абсолютной величине), является разного рода комфортность, доступность, простота процесса образования. Противоположный полюс задают характеристики, содержание которых связано с преодоление сложностей, специфичных именно для обучения.

2. Отстраненная традиционность – заинтересованная индивидуализация (8,0 %):

Массовое обучение потока студентов – С существенной долей индивидуальной работы с каждым студентом (0,799);

Равнодушное отношение студентов, низкий уровень мотивации – Заинтересованность студентов, высокий уровень их мотивации (0,769);

Ориентация на классические труды – Направленность на современное состояние науки (0,667);

Выполнение заданий заданными способами - Поощрение творческого подхода к заданиям (0,621).

Первый полюс фактора характеризует определенную отстраненность, обезличенность образования, ориентацию на традиции в противовес заинтересованности, индивидуальности, творчеству, характерных для содержания второго полюса.

3. Социальная стереотипность – самореализация (7,5 %):

Выбор специальности на основе ее престижности, высокооплачиваемости – Выбор специальности на основе собственных предпочтений (0,850);

Самостоятельная работа или исследования возможны после завершения обучения –Студент участвует в исследованиях или практической работе во время обучения (0,798);

Единые условия и требования для всех студентов, независимо от их способностей –Возможность для студента реализовать свои способности, таланты (0,635).

Первый полюс фактора отражает установки, связанные с социальными стереотипами или традиционной ориентаций как при выборе специальности, так и в процессе обучения. Противоположный полюс задают характеристики, в которых отражаются различные аспекты самореализации студентов в процессе образования.

4. Субъект-субъектность – суъект-объектность в учебных отношениях (7,0 %):

Отношение к студентам как людям, которые учатся сами – Отношение к студентам как тем, кого другие должны научить (0,839);

Личностные отношения между преподавателями и студентами – Официальные отношения между преподавателями и студентами (0,749);

Практика в условиях реальной профессиональной деятельности – Практика приближена к обучению, проходит под постоянным контролем преподавателей (0,601).

Первые две шкалы, вошедшие в этот фактор, достаточно четко интерпретируются с точки зрения характеристики взаимоотношений между студентами и преподавателям. Третья же переменная (имеющая меньшую нагрузку), на первый взгляд, не соотносится с общим содержанием первым двух шкал. Однако, более детальный анализ нагрузок этой переменной по другим факторам, позволяет сделать вывод, что в ее содержании отражаются различные смысловые оттенки. Первый полюс помимо данного фактора соотносится (в меньшей мере) с возможностью самореализации по предыдущему фактору и с некоторым преодолением усилий по первому фактору. Это позволяет предполагать, что наиболее значимым в представлениях испытуемых

при интерпретации содержания данной шкалы оказывается содержание, отражающее именно аспект отношений: в приближении практики к реальной профессиональной деятельности важным является не только (а возможно, и не столько) содержательный аспект, сколько принятие студентами более самостоятельной, а вместе с тем и более «равной» по отношению к преподавателям позиции.

5. Нетребовательность – требования к преподавателям (6,7 %):

Предварительный опыт не обязателен – Наличие опыта у преподавателя (0,790);

Частное – Государственное (0,757);

Платное – Бесплатное (0,631).

Вторая и третья переменные, определяющие содержание данного фактора явно характеризуют внешне-формальные условия организации образовательного процесса. Включение в этот же фактор первой из перечисленных переменных (причем, с максимальной нагрузкой), позволяет предположить, что включенность вуза в систему государственного образования ассоциируется у испытуемых не только с финансированием (то есть, бесплатностью для студентов), но и с наличием определенных требований к уровню преподавания и компетентности преподавателя.

6. Формализм – реалистичность целей и контроля (6,4 %):

Цели задаются исходя из идеальных представлений о профессионале, могут быть нереалистичны – Цели в конкретных заданиях и дисциплинах реально достижимы студентами (0,824);

Наличие только итогового контроля знаний студентов – Постоянный контроль знаний студентов в течение семестра (0,644);

Авторитарный стиль преподавания – Демократический стиль преподавания (0,566).

Вхождение в один фактор переменных, связанных с постановкой целей и контролем их достижения, отражает, на наш взгляд, достаточно адекватные представления испытуемых о структуре учебной деятельности. Включение в этот же фактор стиля преподавания свидетельствует о том, что оценка данного параметра деятельности преподавателя в большей мере связана с характером целеполагания, чем с особенностями взаимодействия как такового (в содержание фактора «Субъект-субъектность – суъект-объектность в учебных отношениях» эта переменная входит с противоположным знаком и нагрузкой 0,455 по абсолютной величине).

7. Широта – узость содержания (6,3 %):

Объединение в потоки и группы для занятий студентов разных специальностей – Все занятия проводятся в группах студентов одной специальности (0,861);

Разносторонне развивающее – Ориентированное на знания и умения по специальности (0,635).

Входящие в данный фактор переменные достаточно четко, по нашему мнению, отражают его содержание, показывая вместе с тем, что в представлениях испытуемых о качественном образовании, проявляется соотнесенность содержательных и организационно-формальных аспектов образовательного процесса.

8. Инновационность – академизм преподавателей (6,1 %):

Преподаватель должен уметь искать и анализировать информацию, решать проблемы, относящиеся к предмету – Преподаватель должен обладать исчерпывающими знаниями по своему предмету (0,827);

Учебно-методические материалы разрабатываются преподавателями – Использование готовых учебно-методических материалов (0,745);

Преподаватели занимаются также научными исследованиями или практической работой – Преподаватели заняты только обучением студентов (0,586).

Оппозиции, задающие содержание данного фактора достаточно четко соотносятся с подходами к обучению, ориентированными на современные, инновационные и традиционно академические ценности в работе преподавателя. В традиционном, ориентированном на содержание подходе к обучению преподавание является самодостаточной деятельностью, при этом преподаватель должен в совершенстве владеть содержанием «своих» предметов, работая по готовым, устоявшимся учебникам. Альтернативой этому является обучение, ориентированное на организацию учебной деятельности студентов, и в этом случае преподаватель просто обязан самостоятельно разрабатывать учебно-методические материалы, для него самого важнее оказываются «надпредметные», а не узкоспециальные компетенции, которые он может успешно применять не только в академической, но также и в научной или практической деятельности по своей специальности (*Кирилюк, Краснова, Карпиевич*, 2008).

9. Четкость – размытость профессионального самоопределения (5,9 %):

Две ступени обучения (бакалавр и магистр) – Одна ступень обучения (специалист) (0,870);

Высокий уровень ответственности студента за свою подготовку – Ответственность за уровень подготовки лежит на преподавателе (0,626);

Конкретные специальности (направления) узкого профиля – Специальности (направления) широкого профиля (0,532).

Содержание, вынесенное нами в название фактора, в большей мере «вычитывается» из второй и третьей переменных, его определивших. Можно предположить, что вхождение первой переменной в этот же фактор отражает определенную проблемность профессионального самоопределения в образовательной траектории «бакалавриат–магистратура», которая может быть успешной лишь при более высокой ответственности студента за свое обучение, с одной стороны, и при четкой определенности программ профессиональной подготовки, с другой.

10. Жесткость – гибкость учебных планов (5,8 %):

Планирование программы деканатом – Планирование программы студентом (0,827);

С преобладанием аудиторных часов – С преобладанием самостоятельной работы (0,579).

В данный фактор вошли переменные, достаточно четко, на наш взгляд, отражающие вопрос о приоритетах в планировании учебных планов и программ. Для отечественного образования характерным остается планирование учебных программ деканатом, которое обычно сопровождается достаточно большим объемом аудиторной работы. В западных вузах более распространен подход, ориентированный на значительную долю курсов, выбираемых студентами индивидуально, с преобладанием внеаудиторной работы.

11. Легкость – усилия в обучении (5,3 %):

Возможно не использовать компьютер – Необходимо работать с компьютером (0,800);

Вуз, в который легко поступить – Известный престижный вуз (0,544);

Работа во время семестра не влияет на итоговую оценку – Работа во время семестра влияет на итоговую оценку (0,504).

Второй, позитивный (как по формулировкам, так и по преобладающему оценочному отношению) полюс данного фактора, связан с конструктивными, продуктивными усилиями в обучении (необходимость осваивать компьютер, работать во время семестра), которые могут привести к успеху самого студента и вуза в целом.

12. Значимость школьных знаний – умения учиться (5,1 %):

Для успеха студента важнее прочные школьные знания – Для успеха студента важнее умение учиться и самоорганизация (0,835).

Данный фактор определила одна переменная, при этом, следует отметить, что нагрузки этой переменной по другим факторам не превышают по абсолютной величине 0,2, что свидетельствует о достаточно определенном содержании этого фактора, практически не представленном в других переменных.

Для описания представлений о качественном образовании в пространстве выделенных факторов мы рассчитали средние значения по переменным, отнесенным к содержанию каждого фактора, с учетом знаков. Использовать значения факторных оценок, рассчитываемых при проведении факторного анализа, мы посчитали нецелесообразным, так как получаемые в этом случае переменные являются стандартизованными, а значит по ним невозможно определить «профиль» исследуемого образа. В тоже время, обобщение исходных данных на основании выявленных факторов дает более целостное отражение представлений испытуемых о качественном высшем образовании.

В таблице 2 приведены средние арифметические и стандартные отклонения для полученных описанным выше способом факторных значений по группам студентов и преподавателей и по всей выборке. Там же отмечены факторы, по которым между оценками студентов и преподавателей выявлены значимые различия. Для выявления различий между группами студентов и преподавателей как по исходным шкалам, так и по обобщающим факторам, использован непараметрический критерий Манна-Уитни. Для наглядного отражения представлений студентов и преподавателей о качественном высшем образовании средние значения факторов показаны также на рис. 1.

Различия в представлениях студентов и преподавателей о качественном образовании касаются, прежде всего, тех характеристик, которые связаны с определенными требованиями к каждой из этих групп. Рассмотрим их подробнее.

Таблица 2.

Количественные показатели усредненных значений по факторам

Фактор (первая характеристика – знак «–», вторая – «+»)	студенты		преподаватели		всего	
	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.
1. «Комфортность» – сложность обучения ***	-0,57	0,96	0,87	0,60	-0,07	1,09
2.Отстраненная традиционность – заинтересованная индивидуализация	1,58	1,05	1,69	0,85	1,62	0,97

Фактор (первая характеристика – знак «–», вторая – «+»)	студенты		преподава-тели		всего	
	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.
3.Социальная стереотипность – самореализация	2,15	1,12	2,05	0,78	2,12	1,00
4.Субъект-субъектность – суъект-объектность в учебных отношениях ***	-0,08	1,36	-1,62	1,04	-0,62	1,44
5.Нетребовательность - требования к преподавателям ***	2,47	0,51	1,23	0,89	2,04	0,89
6.Формализм - реалистичность целей и контроля	1,56	1,14	1,92	0,90	1,68	1,07
7.Широта - узость содержания	0,35	1,54	0,42	1,34	0,38	1,45
8.Инновационность - академизм преподавателей	-0,97	1,29	-1,21	0,97	-1,05	1,18
9.Четкость - размытость профессионального самоопределения	-0,21	1,50	-0,72	1,13	-0,39	1,39
10.Жесткость - гибкость учебных планов	0,17	1,34	0,04	1,25	0,12	1,29
11.Легкость - усилия в обучении*	1,71	0,96	2,41	0,56	1,95	0,90
12.Значимость школьных знаний - умения учиться	2,29	1,04	1,46	1,39	2,00	1,22

Различия между оценками студентов и преподавателей значимы:
* – на уровне $p \leq 0,05$ *** – на уровне $p \leq 0,001$

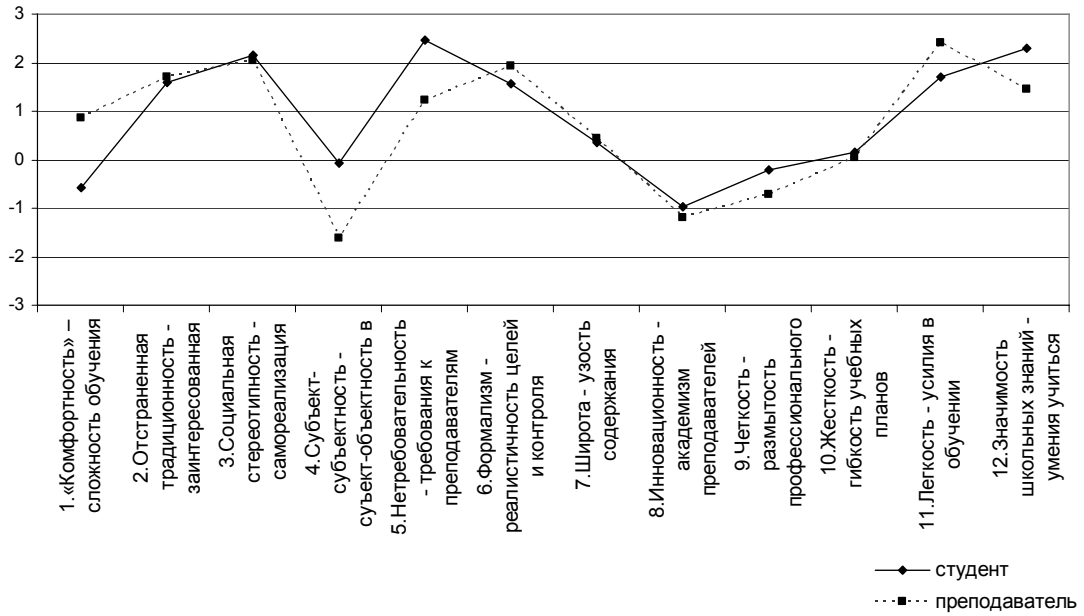
«Комфортность» – сложность обучения. Различия значимы как по фактору в целом, так и по всем образующим его переменным (по отдельным переменным – на уровне $p \leq 0,01$). По представлениям студентов высшее образование должно быть более «комфортным»,

предоставляя возможности для общения вне учебы, не требуя слишком больших усилий по освоению сложных теоретических знаний для получения аттестации по дисциплинам. Преподаватели, примерно в той же мере склоняются к противоположным характеристикам.

Субъект-субъектность – суъект-объектность в учебных отношениях. Как по фактору в целом, так и по всем, отнесенным к нему шкалам, преподаватели более высоко, чем студенты оценили те характеристики, которые относятся к полюсу субъектности в отношениях. Нельзя исключать того, что подобное соотношение идеальных представлений студентов и преподавателей, обусловлено спецификой профессиональной подготовки по специальности «Педагогика и психология». Личностные отношения, самообразование, позиционирование студента как профессионала еще во время обучения – ценности, характерные для психологического сообщества (по крайней мере, на обследованном факультете). Это может объяснять относительно высокие (и более согласованные) оценки преподавателей по данному фактору в сравнении со студентами. Для прогнозов по поводу того, насколько эта ситуация типична для высшего образования в целом, у нас пока нет достаточных оснований.

Нетребовательность – требования к преподавателям. Если преподаватели склонны предъявлять более высокие требования к сложности образовательного процесса для студентов, то студенты более требовательны в своих идеальных представлениях о системе образования. При этом следует отметить, что высокая значимость различий по данному фактору в целом складывается из значимости различий по шкалам «Государственное – Частное» и «Бесплатное – Платное». По шкале же, в которой явно сформулирована необходимость опыта для преподавателей, студенты лишь незначимо более требовательны, чем сами преподаватели.

Легкость – усилия в обучении. По двум переменным данного фактора преподаватели значимо больше чем студенты склоняются в сторону необходимости преодолевать определенные усилия, связанные с использованием компьютеров и постоянной работой в течение семестра. По третьей входящей в состав данного фактора переменной различия между студентами и преподавателями не значимы, хотя и в этом отношении преподаватели чуть больше склоняются в сторону престижности вуза по сравнению с легкостью поступления в него.



По всем другим факторам и входящим в них переменным различия между студентами и преподавателями не значимы. По шкале «Итоговая оценка выставляется на основе ответа на экзамене или зачете – Возможно получение отметки о зачете или экзамене только на основе работы в семестре», которая была исключена из окончательной модели факторного анализа, различия между студентами и преподавателями значимы на уровне $p \leq 0{,}01$ при средних значениях 0,63 и 2,23 соответственно.

Результаты

1. Высшее образование не рассматривается студентами и преподавателями, принявшими участие в исследовании, как элемент социально-экономического пространства, так как все они отвергают то, что высшее образование должно быть хотя бы в некоторой мере больше платным и частным, чем бесплатным и государственным.

2. Наиболее важными условиями, обеспечивающими качество высшего образования, по результатам данного исследования, являются заинтересованность студентов и опыт преподавателей. В организации учебного процесса наиболее значимым является участие студентов в научной или практической работе во время обучения и влияние работы в семестре на итоговую оценку.

3. По ряду показателей ожидания и требования студентов и преподавателей в значительной мере противоречивы и неопределенны. Это значит, что для обеспечения удовлетворенности заинтересованных в качестве высшего образования сторон, важно не только проводить какие-либо изменения в учебном процессе, но и организовы-

вать специальную работу по уточнению и согласованию ожиданий и требований.

4. Студенты значительно меньше, чем преподаватели, рассматривают себя (как студентов вообще, а не лично себя) как людей, способных учиться самостоятельно, преодолевая сложности в процессе обучения. Они также в меньше мере готовы к тому, чтобы образование становилось платным и частным. Эти результаты свидетельствуют о том, что преподаватели в большей мере, чем студенты готовы рассматривать образование как услугу, в получение которой студент должен вложить свои силы и финансовые средства, а не навязываемый социальной системой этап социализации и профессионализации индивида.

5. Описанная методика может успешно применяться для выявления как ожиданий, требований, предъявляемых к образованию, так и степени удовлетворения этих ожиданий и требований, с возможностью индивидуального и группового анализа данных. При сохранении общей стандартной схемы проведения методики, она может модифицироваться за счет исключения или добавления шкал, отражающих актуальные процессы, происходящие в высшем образовании в целом или на уровне конкретного вуза, факультета, специальности.

6. Применение методики в практике высшего образования позволяет не только получать важную в практическом и исследовательском плане информацию, но и может способствовать уточнению, прояснению и формированию индивидуальных критериев оценки образования.

7. Для практического применения в работе психологической службы вуза или системы менеджмента качества методика позволяет получить информацию о наиболее значимых в представления конкретной выборки испытуемых характеристиках качественного образования; противоречивых представлениях, нуждающихся в дальнейшем согласовании; удовлетворенности испытуемых и их оценках реального образования.

Таким образом, описанные результаты как в содержательном, так и в методическом плане, могут быть использованы в ходе работы по интеграции системы высшего образования в экономические отношения через внедрение систем менеджмента качества и других управленческих решений, ориентированных на трактовку образования как услуги.

Библиография
1. Кирилюк Л.Г., Краснова Т.И., Карпиевич Е.Ф. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя. Минск: БГУ, 2008. 211 с.
2. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
3. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А.А. Крылова. Л.: Изд-во ЛГУ. 1990.
4. Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе: теория и практика. Волгоград: изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. 261 с.
5. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам. М., 1987.

Опросник для изучения отношения школьников к деньгам

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*

В настоящее время в России идет активный процесс создания методик изучения монетарных отношений. Можно отметить достаточно быстрое развитие инструментальной базы для изучения монетарных отношений, что может послужить основой для дальнейших исследований в этой важной и еще малоизученной области.

Цель данной работы – описание разработки опросника для изучения отношения людей к деньгам.

Обзор предметной области

Несмотря на незначительную историю исследования отношения людей к деньгам в России, сложилась определенное предметное поле и соответствующее методтическое обеспечение. К группе методик, изучающих семантические аспекты монетарных отношений можно отнести ассоциативный эксперимент, семантический дифференциал, Q-сортировку и методику репертуарных решеток Г.Келли (О.С. Дейнека, А.А. Капустин, М.Ю.Семенов). Группа методик, изучающих потребностно-мотивационные аспекты монетарных отношений,

включает различные варианты методики «Незаконченные предложения», Must-тест Иванова-Колобовой, методику оценки силы монетарных потребностей М.Ю.Семенова, шкалу финансовой удовлетворенности М.Ю.Семенова, шкала «стандарта сравнения» и коэффициент относительной депривации, адаптированные Е.А.Углановой, методику изучения жизненных правил по отношению к деньгам М.Ю.Семенова. Место денег и других экономических ценностей в системе ценностных ориентаций обычно исследуется с помощью методики М.Рокича. Этот вариант можно обнаружить в работах Н.А.Журавлевой, А.А.Капустина, М.Ю.Семенова и др.

Самым распространенными методами изучения монетарных отношений являются опросники. В США и Великобритании в исследованиях социальных установок по отношению к деньгам широко используются следующие шкалы: "Шкала установок к деньгам" (The Money Attitude Scale - MAS) (Yamauchi K. T., Templer D. I., 1982), "Этическая шкала денег" в различных модификациях (The Money Ethic Scale - MES) (Tang T.L.P., 1992), "Денежная шкала убеждений и поведения" А. Фернама (The Money Belief and Behavior Scale) (Furnham A., 1984), "Денежная шкала убеждений и поведения" В. Бэйли и В. Густафсона в нескольких модификациях (The Money Belief and Behavior Scale) (Bailey W., Gustafson W., 1986), "Усовершенствованная шкала установок к деньгам" (The Modified Money Attitude Scale) (Gresham A., Fontenot G., 1989), "Шкала значимости денег" (The Money Importance Scale) (Mitchell T. R., Mickel A. E., 1999). Поскольку на установки к деньгам оказывают сильное влияние культурные различия, кросс-культурная валидизация измерительных шкал MAS и MES проходит с большим трудом. Опубликованы сведения о попытках кросс-культурной валидизации шкал на выборке в Китае, Франции, Таиланде и Сингапуре (Charles-Pauvers B., Urbain C., 1999), а также в России (Дейнека О.С., 2000). Кроме того, Е.В.Тугарева и И.Ю.Красикова адаптировали «Шкалу денежной этики» T.Tang (58 вопросов).

К. Ямаучи и Д. Темплер при психометрической проверке опросника выделили семь факторов: Власть и Престиж денег, Сохранение денег в течение определенного времени, Недоверие и Сомнения в связи с деньгами, Качество жизни благодаря деньгам, Тревога по поводу денег. Результаты исследований, опубликованные в психологической и психоаналитической литературе, позволяют К. Ямаучи и Д. Темплеру (Yamauchi K. T., Templer D. I., 1982) выделить три параметра, на которых могут быть смоделированы установки к деньгам: власть, безопасность и накопление. После эмпирического исследования они рекомендуют шкалу с четырьмя факторами: престиж власти, накопление, недоверие и беспокойство. До настоящего

времени эти шкалы были самой общей концептуальной и эмпирической моделью, и последующие работы базируются на ней (Furnham A., 1984; Tang T.L.P., 1992, 1993; Tokunaga H., 1993; Lim V.K.G., Teo T.S.H., 1997).

При разработке опросника А. Фернамом (Furnham A, 1984) были выделены 6 факторов: тревожность из-за денег, использование денег для управления другими людьми, сохранение/сбережение денег, контроль денег, недостаточность денег, связь действий/усилий с деньгами.

В России в качестве опросника для изучения монетарных чаще всего используется адаптированный вариант опросника А. Фернама. В литературе можно обнаружить следующие сведения об адаптации и применении данного опросника в нашей стране: О.С.Дейнека (варианты на 70 и 47 вопросов), А.Б.Фенько (60 вопросов), А.А.Капустин (70 вопросов). Оригинальный и, возможно, самый большой опросник предложен Е.В.Тугаревой и И.Ю.Красиковой «Изучение отношения к деньгам» (362 вопроса), на основании которого построена типология монетарных отношений.

Однако предложенные опросники применяются в научных целях, мы не обнаружили их опубликованными в общедоступных источниках, а также сведения об их стандартизации и нормировании. В связи с этим мы поставили целью провести стандартизацию опросника, изучающего отношение людей к деньгам. В данном варианте опросник предназначен для старших школьников. В разработке опросника принимал участие Ю.В.Мацнев.

Методика

За исходный был взят опросник А. Фернама (Фернам А., Аргайл М., 2005). Были отредактированы утверждения, исходя из возрастных особенностей старшеклассников и специфики монетарной практики в России. Мы оставили 45 утверждений.

Инструкция: «Вам предлагаются утверждения, имеющие отношение к Вашим операциям с деньгами. Оцените уровень вашего согласия с ними по шкале: 1 2 3 4 5 6 7, поставив крестик в соответствующей клетке, где «1» – означает «совершенно не согласен», а «7» –. «полностью согласен».

Таблица 1.

Бланк опросника.

№	Утверждение	1	2	3	4	5	6	7	Фактор*
1	Я не люблю брать деньги взаймы								1

2	Я легко трачу деньги								1
3	Я считаю, что заработок человека зависит от его способностей и усилий								4
4	Я внимательно разглядываю оформление купюр и монет								2
5	Я горжусь своей способностью сохранять деньги								3
6	Даже если у меня много денег, я чувствую вину, тратя деньги								4
7	Я часто мечтаю о том, что бы я сделал, будь у меня большая сумма денег								5
8	Я всегда знаю, сколько я накопил								1
9	Мое финансовое положение лучше, чем думают большинство моих друзей								2
10	Мне трудно принимать решения о трате денег, независимо от их суммы								3
11	Я часто использую деньги, чтобы влиять на соперников или врагов								4
12	Я не скрываю от других количество имеющихся у меня денег								5
13	Я обычно чувствую себя лучше тех, кто имеет меньше денег								1
14	Я всегда пересчитываю сдачу								2
15	Я думаю, что деньги - это единственная вещь, на которую я могу положиться								3
16	Я чувствую себя хуже тех, у кого больше денег, чем у меня								4
17	Я часто трачу деньги на се-								5

	бя, когда нахожусь в плохом настроении								
18	При покупках в первую очередь я думаю о цене								2
19	Я предпочитаю не давать денег взаймы								3
20	Я коплю деньги «на черный день»								4
21	Если у меня есть какая-то сумма денег, я чувствую себя неуютно, пока не потрачу их								5
22	Я веду учет своих расходов и доходов								1
23	Я подаю милостыню								2
24	Мое финансовое положение хуже, чем думает большинство моих друзей								3
25	Я часто оставляю мелкую сдачу продавцу								4
26	Для меня удовольствие тратить деньги								5
27	Я часто обсуждаю с родителями или друзьями проблему денег								1
28	Я торгуюсь из-за цены при покупках, если есть возможность								2
29	Я люблю пересчитывать деньги								3
30	Я презираю деньги и тех, кто ими обладает								4
31	Я чувствую себя обманутым, если плачу за что-то больше, чем другие								5
32	Я всегда точно знаю, сколько денег у меня есть с собой								1
33	В нашей стране о человеке судят по количеству имеющихся у него денег								2

34	Я думаю о деньгах чаще, чем другие								3
35	Я часто покупаю ненужные мне вещи только из-за того, что цена на них снижена								4
36	Я чувствую себя более свободным, когда у меня есть деньги								5
37	Лучший подарок - это деньги								1
38	Большинство моих друзей имеют больше денег, чем я								3
39	Я бы использовал все возможности, чтобы у меня стало достаточно денег								5
40	Я раскладываю деньги в кошельке аккуратно по достоинству								1
41	Я играю в лотереи								3
42	Иногда я покупаю ненужные мне вещи, чтобы произвести впечатление на друзей								4
43	Я твердо убежден, что деньги могут решить все мои проблемы								1
44	Я завожу друзей, тратя на них свои деньги								3
45	Вопросы о моих личных деньгах меня беспокоят или раздражают								3

* Примечание. Графа «Фактор» в бланке не указывается.

Психометрическая проверка опросника осуществлялась согласно следующей процедуре:

1) для выделения эмпирической латентной структуры отношения российских школьников к деньгам был выполнен факторный анализ методом главных компонент с варимакс-вращением и нормализацией по Кайзеру. Анализ матрицы факторных нагрузок позволил выделить основные факторы отношения старшеклассников к деньгам.

2) для оценки внутренней согласованности пунктов опросника по шкалам был рассчитан коэффициент согласованности Alpha Кронбаха;

3) для оценки согласованности шкал проведен корреляционный анализ

4) для оценки различий в оценках между мальчиками и девочками был проведен анализ дисперсий для независимых выборок по критерию Левена и критерию Стьюдента,

На основании рассчитанных средних арифметических и стандартного отклонения были рассчитаны 2 вида норм: трех- и шестиинтервальные.

Опрос был проведен в 2006 году среди школьников 14-16 лет в школах города Омска. К обработке было принято 105 анкет. На следующие вопросы было больше всего пропусков ответов (см. табл. 2).

Таблица 2.

Количество пропусков ответов по пунктам опросника.

Утверждения	**Количество пропусков, в %**
Мне трудно принимать решения о трате денег, независимо от их суммы	2,9
Я всегда знаю, сколько я накопил	2,2
Я завожу друзей, тратя на них свои деньги	2,2
Я иногда чувствую себя лучше тех, кто имеет меньше денег	2,2
При покупках в первую очередь я думаю о цене	2,2
Я чувствую себя обманутым, если плачу за что-то больше, чем другие	2,2
Я часто трачу деньги на себя, когда нахожусь в плохом настроении	2,2
Большинство моих друзей имеют больше денег, чем я	2,2
Я легко трачу деньги	2,2

Результаты психометрической оценки опросника

Факторный анализ данных с ответами испытуемых был выполнен методом главных компонент с варимакс-вращением и нормализацией по Кайзеру. Анализ матрицы факторных нагрузок позволил выделить основные факторы.

Таблица 3.

Результаты факторизации значений ответов пунктов опросников

	Первичные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок после вращения		
Факторы	Сумма	% объясняемой дисперсии	Кумулятивный %	Сумма	% объясняемой дисперсии	Кумулятивный %
1	5,72	12,71	12,71	3,45	7,67	7,67
2	3,27	7,27	19,98	2,26	5,02	12,69
3	2,75	6,11	26,08	2,22	4,94	17,63
4	2,28	5,06	31,14	2,21	4,90	22,53
5	2,10	4,66	35,81	2,11	4,69	27,22
6	2,04	4,54	40,35	2,03	4,50	31,73
7	1,73	3,83	44,19	1,97	4,37	36,10
8	1,57	3,48	47,67	1,91	4,25	40,35
9	1,54	3,41	51,08	1,87	4,16	44,51
10	1,50	3,32	54,41	1,87	4,15	48,65
11	1,38	3,06	57,46	1,83	4,06	52,72
12	1,34	2,97	60,43	1,70	3,77	56,48
13	1,19	2,64	63,08	1,67	3,71	60,19
14	1,17	2,59	65,67	1,56	3,48	63,67
15	1,05	2,34	68,01	1,50	3,34	67,01
16	1,02	2,27	70,28	1,47	3,27	70,28

Анализ таблицы «Суммарная объясняемая дисперсия» показывает, что школьники продемонстрировали достаточно большой разброс в ответах: выделилось 16 факторов с собственным значением больше 1. Решение с таким количеством факторов неприемлемо для опросника из 45 утверждений. Кроме того, анализ зарубежных методик показывает, что обычно в качестве базовой факторной структуры выделяют от 3 до 7 основных факторов.

Был проведен анализ решений по 5, 6 и 7-факторным моделям. Оптимальным оказалось решение из 5 главных факторов.

Таблица 4.

Факторы и факторные нагрузки

Фактор	1	2	3	4	5	Утверждения и факторы
1	-0,867	-0,100	-0,051	-0,216	0,074	Я не люблю брать деньги взаймы (обратная шкала)
1	0,770	0,158	-0,324	0,258	0,102	Я всегда знаю, сколько я накопил
1	0,730	0,035	-0,091	-0,250	0,186	Я иногда чувствую себя лучше тех, кто имеет меньше денег
1	-0,672	0,326	0,091	0,006	0,190	Я легко трачу деньги (обратная шкала)
1	0,671	-0,177	0,158	0,025	-0,294	Я веду учет своих расходов и доходов
1	0,647	-0,002	-0,190	0,117	0,182	Я часто обсуждаю с родителями или друзьями проблему денег
1	0,634	0,275	-0,030	0,267	0,010	Я всегда точно знаю, сколько денег у меня есть с собой
1	0,613	0,026	0,472	-0,145	0,215	Лучший подарок - это деньги
1	0,550	-0,213	0,354	-0,216	0,241	Я раскладываю деньги в кошельке аккуратно по достоинству
1	0,543	0,487	0,189	0,448	0,144	Я твердо убежден, что деньги могут решить все мои проблемы

2	0,310	0,814	0,091	-0,109	-0,288	Я внимательно разглядываю оформление купюр и монет
2	-0,040	0,734	0,102	0,043	0,011	Мое финансовое положение лучше, чем думают большинство моих друзей
2	0,049	0,667	0,484	0,115	-0,032	Я всегда пересчитываю сдачу
2	-0,193	0,664	-0,038	-0,031	0,411	При покупках в первую очередь я думаю о цене
2	0,047	0,617	-0,153	0,121	-0,126	Я подаю милостыню
2	-0,265	0,485	0,041	-0,037	-0,139	Я торгуюсь из-за цены при покупках, если есть возможность
2	-0,225	0,294	0,251	0,244	0,139	В нашей стране о человеке судят по количеству имеющихся у него денег
3	0,133	0,231	0,707	0,172	-0,231	Я горжусь своей способностью сохранять деньги
3	-0,290	-0,104	0,674	-0,020	0,137	Мне трудно принимать решения о трате денег, независимо от их суммы
3	0,034	0,329	0,670	-0,225	0,123	Я думаю, что деньги - это единственная вещь, на которую я могу положиться
3	-0,454	0,268	0,669	-0,043	0,120	Я предпочитаю не давать денег

						взаймы
3	-0,171	-0,376	0,620	0,432	0,015	Мое финансовое положение хуже, чем думает большинство моих друзей
3	-0,033	0,461	0,585	0,409	0,195	Я люблю пересчитывать деньги
3	0,123	-0,279	0,537	-0,059	-0,216	Я думаю о деньгах чаще, чем другие
3	-0,433	0,216	0,484	0,225	0,101	Большинство моих друзей имеют больше денег, чем я
3	0,407	0,142	0,475	-0,193	-0,254	Я играю в лотереи
3	-0,059	-0,012	0,412	0,295	-0,184	Я завожу друзей, тратя на них свои деньги
3	0,168	-0,001	0,368	-0,092	0,243	Вопросы о моих личных деньгах меня беспокоят или раздражают
4	0,102	0,141	-0,068	0,790	0,066	Даже если у меня много денег, я чувствую вину, тратя деньги
4	-0,012	0,222	-0,094	0,736	0,180	Я часто использую деньги, чтобы влиять на соперников или врагов
4	0,228	0,396	0,152	0,692	-0,039	Я чувствую себя хуже тех, у кого больше денег, чем у меня
4	0,115	0,239	-0,289	0,662	-0,061	Я коплю деньги «на черный день»

4	0,203	-0,452	0,203	0,633	0,157	Я часто оставляю мелкую сдачу продавцу
4	0,095	-0,113	0,075	0,621	-0,201	Я презираю деньги и тех, кто ими обладает
4	-0,214	-0,136	0,044	0,587	0,022	Я часто покупаю ненужные мне вещи только из-за того, что цена на них снижена
4	-0,301	0,120	-0,326	-0,477	0,185	Я считаю, что заработок человека зависит от его способностей и усилий (обратная шкала)
4	-0,272	-0,051	0,000	0,443	0,289	Иногда я покупаю ненужные мне вещи, чтобы произвести впечатление на друзей
5	0,108	-0,216	-0,207	0,334	0,740	Я часто мечтаю о том, что бы я сделал, будь у меня большая сумма денег
5	-0,100	-0,162	-0,031	0,046	0,706	Я не скрываю от других количество имеющихся у меня денег
5	0,169	0,114	-0,166	-0,116	0,699	Я часто трачу деньги на себя, когда нахожусь в плохом настроении
5	-0,004	-0,090	0,231	-0,107	0,654	Если у меня есть какая-то сумма денег, я чувствую себя неуютно, пока не по-

						трачу их
5	-0,455	0,046	-0,064	0,152	0,640	Для меня удовольствие тратить деньги
5	-0,024	-0,457	0,343	0,004	0,587	Я чувствую себя обманутым, если плачу за что-то больше, чем другие
5	0,237	0,449	0,105	-0,008	0,574	Я чувствую себя более свободным, когда у меня есть деньги
5	0,236	0,484	0,127	0,070	0,564	Я бы использовал все возможности, чтобы у меня стало достаточно денег

На основе утверждений, входящих в факторы, были сформированы 5 шкал опросника.

Для оценки внутренней согласованности пунктов опросника по шкалам был рассчитан коэффициент согласованности (Alpha Кронбаха).

Таблица 5.

Коэффициент согласованности Alpha Кронбаха для факторов опросника

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Alpha	0,87	0,76	0,81	0,81	0,81

Полученные коэффициенты свидетельствуют о высокой согласованности пунктов опросника внутри факторов. Поэтому факторы были объединены в шкалы опросника.

Кроме того, анализ матрицы данных с помощью коэффициента корреляция r_{xy} Пирсона между значениями шкал показывает, что шкалы согласованы и между собой, причем все коэффициенты корреляций положительные.

Таблица 6.

Корреляция между значениями факторов (r_{xy} Пирсона)

	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Общая сумма
Шкала 1	0,42	0,62	0,20	0,47	0,77
ρ ≤	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00
Шкала 2		0,36	0,22	0,33	0,64
ρ ≤		0,00	0,02	0,00	0,00
Шкала 3			0,38	0,32	0,78
ρ ≤			0,00	0,00	0,00
Шкала 4				0,33	0,58
ρ ≤				0,00	0,00
Шкала 5					0,68
ρ ≤					0,00

Таким образом, мы можем утверждать, что существует некоторая интегративная оценка отношения старшеклассников деньгам, характеризующая положительное или отрицательное отношение к деньгам.

Особенность связей между шкалами опросника демонстрируется с помощью дендрограммы, построенной на основе иерархического кластерного анализа.

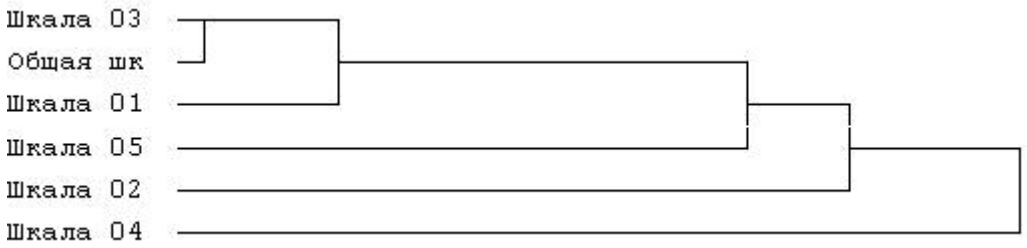


Рис. 1. Дендрограмма, отражающая взаимосвязи между шкалами опросника.

Наибольшая связь (rxy = 0,62) обнаружена между 1 и 3 шкалами, а наименьшая (rxy = 0,22) – между 2 и 4 шкалами. Таким образом, можно говорить о том, что существует некоторая достаточно общая характеристика отношения к деньгам, которая проявляется в этих шкалах. Следовательно, можно говорить о наличии общей целостной оценки отношения к деньгам. Эта оценка очень близка к 3 и 1 шкалам.

Гендерные особенности

Для оценки различий в ответах между мальчиками и девочками был проведен анализ дисперсий для независимых выборок по критерию Левена и критерию Стьюдента. Различия между мальчиками и девочками обнаружены только в ответах на вопрос «Я легко трачу деньги» (t=2,1 при ρ=0,04), где у мальчиков $x_{ср.}$ = 4,8 σ=2,0, у девочек мальчиков $x_{ср.}$ = 3,7 σ=1,9.

Есть еще различия в ответах по пункту «Даже если у меня много денег, я чувствую вину, тратя деньги» (t=2,0 при ρ=0,05), где у мальчиков x=1,9 σ=1,7, у девочек x=2,6 σ=2,0. Но из-за различий в дисперсиях, выявленных по тесту Левена (F=4,14 при ρ=0,05), эти данные трудно признать статистически значимыми.

По остальным параметрам существенных различий не обнаружено. Поэтому оценки и нормы не будут учитывать гендерный аспект.

Нормы

В основе нормирования лежит описательная статистики (см. таблицу 7).

Таблица 7.

Описательная статистика для факторов

Шкалы опросника	X ср.	Стандартная ошибка средней	Стандартное отклонение (σ)	Асимметрия	Стандартная ошибка асимметрии	Эксцесс	Стандартная ошибка эксцесса
Шкала 1	35,79	0,83	8,46	0,25	0,24	0,00	0,47
Шкала 2	25,05	0,62	6,38	0,13	0,24	-0,29	0,47
Шкала 3	31,03	0,84	8,62	0,47	0,24	0,02	0,47
Шкала 4	20,07	0,59	6,05	0,38	0,24	-0,24	0,47
Шкала 5	32,72	0,77	7,92	-0,25	0,24	0,33	0,47

Значения по шкалам имеют распределение близкое к нормальному, если судить по значениям асимметрии и эксцесса, по модулю меньшем 1.

Использование значения стандартного отклонения (σ) в качестве интервала для деления шкалы на отрезки позволило выделить 7 точек и 6 интервалов (см. таблицу 8).

Таблица 8.

Границы интервалов по шкалам опросника при разделении по стандартному отклонению (σ)

	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Кол-во пунктов	10	7	11	9	8
Значения шкалы	от 10 до 70	от 7 до 49	от 11 до 77	от 9 до 63	от 8 до 56
Стд. Откл.	8,46	6,38	8,62	6,05	7,92
- 3σ	10,4	5,9	5,2	1,9	9
- 2σ	18,9	12,3	13,8	8	16,9
- 1σ	27,3	18,7	22,4	14	24,8
$x_{ср}$	35,8	25	31	20,1	32,7
+1σ	44,2	31,4	39,7	26,1	40,6
+2σ	52,7	37,8	48,3	32,2	48,6
+3σ	61,16	44,18	56,92	38,25	56,52

На основании выделенных интервалов мы сформировали следующие нормы, позволяющие стандартизировать шкалы и сделать перевод численных значений в вербальную шкалу.

Таблица 9.

Границы интервалов по шкалам опросника при шестиинтервальной оценке

			Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5
Очень низкие	от	**Нижняя граница шкалы**	10	7	11	9	8
	до	$x_{ср} - 2σ$	18	12	13	9	16
Низкие	от	$x_{ср} - 2σ$	19	13	14	10	17
	до	$x_{ср} - 1σ$	27	18	22	14	24
Ниже среднего	от	$x_{ср} - 1σ$	28	19	23	14	24
	до	$x_{ср}$	35	25	31	20	32
Выше	от	$x_{ср}$	36	26	32	21	33

среднего	до	$x_{ср}$ **+ 1σ**	44	31	39	26	40
Высокие	от	$x_{ср}$ **+ 1σ**	45	32	40	27	41
	до	$x_{ср}$ **+ 2σ**	52	37	48	32	48
Очень высокие	от	$x_{ср}$ **+ 2σ**	53	38	49	33	49
	до	**Верхняя Граница шкалы**	70	49	77	63	56

Кроме того, для случаев, требующих упрощенной интерпретации, мы предлагаем трехинтервальные границы норм.

Таблица 10.

Границы интервалов по шкалам опросника при трехинтервальной оценке

	Низкие (< – 1σ)	**Средние (±1σ)**	**Высокие (> + 1σ)**
Шкала 1	10-27	28-44	45-70
Шкала 2	7-18	19-31	32-49
Шкала 3	11-22	23-39	40-77
Шкала 4	9-14	14-26	27-63
Шкала 5	8-24	24-40	41-56

Построение эмпирической типологии

Опираясь на имеющиеся данные по выборки школьников, была построена эмпирическая типология монетарных типов. Использовался метод иерархического кластерного анализа для построения эмпирической типологии испытуемых. Было выделено 8 групп, при чем в 8 и 7 группе всего по 1 человеку, а в 5 – 3 человека. В связи с этим я оставил 5 типов.

Таблица 11.

Выделенные монетарные типы и средние значения по шкалам

Типы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	% от выборки
1	35,5	24,2	30,7	31,8	42,2	6
2	39,9	28,6	34,9	21,1	35,8	43
3	29,9	22,0	26,5	17,8	29,3	34
4	30,0	15,8	18,8	14,9	19,0	8
5	33,7	35,3	30,3	13,3	22,7	3
6	53,6	25,6	45,4	27,2	40,8	5
7	28	23	29	15	56	1
8	36	25	53	15	35	1

Пример их анализа позволит понять логику интерпретации данных.

1 Тип: Денежная разрядка

Шкала	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Доля в выборке
Среднее значение	35,5	24,2	30,7	31,8	42,2	6 %
Оценка	Выше сред него	Ниже сред него	Ниже сред него	Высо кое	Высо кое	

Основная характеристика:
Испытывает негативные эмоции по отношению к деньгам. Напряжение из-за денег. Терапевтическая функция денег, деньги как удовольствие и лекарство. Негативное отношение к деньгам компенсируется быстрым избавлением от них.

2 Тип: Денежная озабоченность

Шкала	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Доля в выборке
Среднее значение	39,9	28,6	34,9	21,1	35,8	43 %
Оценка	Выше сред него	Выше сред него	Выше сред него	Выше сред него	Выше сред него	

Основная характеристика: все.
Повышенное внимание к деньгам и связанными с ними темами.

3 Тип: Денежная расслабленность

Шкала	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Доля в выборке
Среднее значение	29,9	22,0	26,5	17,8	29,3	34 %
Оценка	Ниже сред него	Ниже сред него	Ниже сред него	Ниже сред него	Ниже сред него	

Основная характеристика:
Пониженное внимание к деньгам и связанными с ними темами, возможно, вытеснение.

4 Тип: Денежное отрицание

Шкала	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Доля в выборке
Среднее значение	30,0	15,8	18,8	14,9	19,0	8 %
Оценка	Ниже сред него	Низ кое	Ниже сред него	Ниже сред него	Низ кое	

Основная характеристика:
Пониженное внимание к деньгам и связанными с ними темами. Не считает деньги, возможна расточительность. Но при этом расходование денег не приносит терапевтического эффекта.

5 Тип: Денежная концентрация

Шкала	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Доля в выборке
Среднее значение	53,6	25,6	45,4	27,2	40,8	8 %
Оценка	Очень высо кое	Выше сред него	Высо кие	Высо кие	Высо кие	

Основная характеристика:
Очень высокое внимание к деньгам и связанными с ними темами, кроме экономии.

Интерпретацию данных следует начинать с наиболее выраженных характеристик. Для примера, возьмем нескольких испытуемых и посмотрим, что получится при интерпретации полученных данных.

Испытуемый № 01

	Баллы	**3-интервальные нормы**	**6-интервальные нормы**
Шкала 1	38	Среднее	Выше среднего
Шкала 2	41	Высокое	Очень высокое
Шкала 3	32	Среднее	Выше среднего
Шкала 4	15	Среднее	Ниже среднего
Шкала 5	29	Среднее	Ниже среднего

Основная характеристика (шкала № 2): Фиксация на деньгах. Мотив экономии.
Высоко ценит деньги, часто переоценивая их значимость. Старается экономить, не тратить деньги зря. «Охотник за скидками», внимательно следит за конъюнктурой рынка, сравнивает цены. Собственное финансовое положение для него часто важнее отношения к нему окружающих. Не использует деньги и дорогие вещи для демонстрации своего финансового положения. Старается одеваться скромнее, чем окружающие. Внимательно следит за денежными транзакциями. Сочувствует бедным.
Выражены следующие функции: Позитивное и рациональное отношение к деньгам. Искусство управлять деньгами. Тревожность из-за денег. Мотив финансовой безопасности.
Слабо выражены следующие функции: Негативные эмоции по отношение к деньгам. Деньги – зло. Напряжение из-за денег. Терапевтическая функция денег, деньги как удовольствие и лекарство.

Испытуемый № 02

	Баллы	**3-интервальные нормы**	**6-интервальные нормы**
Шкала 1	30	Среднее	Ниже среднего
Шкала 2	17	Низкое	Низкое
Шкала 3	26	Среднее	Ниже среднего
Шкала 4	12	Низкое	Низкое
Шкала 5	36	Среднее	Выше среднего

Основная характеристика: Отсутствует фиксация на деньгах и мотив экономии. Нейтральные или позитивные эмоции по отношение к деньгам. Отсутствует напряжение из-за денег.
Не ценит деньги, часто недооценивая их значимость. Не старается экономить, тратит деньги зря. Не следит за конъюнктурой рынка, не сравнивает цены. Собственное финансовое положение для него менее важно, чем отношения к нему окружающих. Может использовать деньги и вещи для демонстрации своего отношения к ним. Старается одеваться для окружающих. Не обращает особого внимания на то, куда тратит деньги. Не сочувствует бедным.
С деньгами связаны нейтральные или положительные эмоции. Нет чувства вины от имеющихся денег. Не характерно презрение к деньгам, отсутствует стремление избавиться от них. Нет неосознаваемой эмоциональной связи, ассоциации «деньги-несчастья». Деньги не воспринимаются как средство влияния на других. Считает, что деньги и наряженный труд.

Выражены следующие функции: Терапевтическая функция денег, деньги как удовольствие и лекарство.
Слабо выражены следующие функции: Позитивное и рациональное отношение к деньгам. Искусство управлять деньгами. Тревожность из-за денег. Мотив финансовой безопасности.

Заключение

Я не проверял тест-ретестовую надежность опросника, но здесь вряд ли будут существенные погрешности. Также не прошел проверку опросник и на критериальную валидность, поскольку аналогичные опросники мне не известны или не доступны. Одним из вариантов может быть косвенная проверка, например, сравнение данных по шкале № 3 с уровнем тревожности. Согласно данным Фернама, Ямаучи и Темплер, они проверяли валидность своего опросника через сравнение с такими шкалами, как макиавеллизм, озабоченность статусом, компетентность во времени, обессивность, паранойя и тревога.

Эти задачи входят и в наши дальнейшие планы. Я надеюсь, что предложенный опросник будет способствовать активизации исследований монетарных установок и позволит усовершенствовать измерительные инструменты.

Библиография

Дейнека О.С. Динамика макроэкономических компонентов образа денег в обыденном сознании // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 2. С.36-44.
Дейнека О.С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования // Проблемы экономической психологии. Т. 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко.-М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.-С.207-241.
Дейнека О.С. Экономическая психология в российской политике переходного периода [Электронный ресурс]: Дис. Д-ра психол. наук: 19:00:12. – М.: РГБ, 2003. - 326 с.
Журавлева Н.А. Динамика ценностный ориентации личности в условиях социально-экономический изменений [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 .-М.: РГБ, 2003.
Капустин, А.А. Отношение различных социальных групп к деньгам: На основе комплексного социально-психологического исследования: Дис. … канд. психол. наук.- Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2001. - 164 с.
Семенов М. Ю. Методы изучения монетарных отношений (отечественная практика) // Экономическая психология: актуальные теоре-

тические и прикладные проблемы: материалы седьмой научно-практической конференции для Круглого стола IV Байкальского экономического форума / под. общ. ред. д-ра психол. Наук, профессора Карнышева А.Д. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2006. – 396 с. – С. 175-179.
Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль, 2004.
Тугарева Е.В., Красикова И.Ю. Психологические типы отношения к деньгам. Дипломная работа. М.: Государственный Университет Гуманитарных Наук, Институт Психологии, 2005.
Угланова Е.А. Влияние феномена субъективного экономического благополучия на оценку качества жизни: Дис. … канд. психол. наук. - Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2003. - 178 с.
Фенько А.Б. Психологический анализ отношения москвичей к деньгам // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С.34-42.
Фернам А., Аргайл М. Деньги. Психология денег и финансового поведения / Под общ. ред. А. Алексеева. СПб., 2005.
Bailey, W. and Gustafson, W. An examination of the relationship between personality factors and attitudes to money. // R. Frantz, H. Singh and J. Gerber (eds), Handbook of Behavioral Economics Greenwich, CT: JAI Press, 1991. - P. 271-285.
Charles-Pauvers, B. Examining the Cross Cultural Validation of Scales: The Case of Organizational Commitment and Attitude Toward Money /Charles-Pauvers B., Urbain C. // Journal of Economic Psychology.- 1999.- Vol. 20.- P. 38-96.
Furnham, A. Many sides of the coin: the psychology of money usage / Furnham A. // Personality Individual Differences.- 1984.- Vol. 5.- No. 5.- P. 501-509.
Gresham A., Fontenot G. (1989) The different attitudes of the sexes towards the money: an application of the money attitude scale // Advance in Marketing. – 1989. - No. 8. – P. 380-384.
Lim, V. K. G. Sex, money and financial hardship: an empirical study of attitudes towards money among undergraduates in Singapore / Lim V. K. G., Teo T. S. H. // Journal of Economic Psychology.- 1997.- Vol. 18.- P. 369-386.
Mitchell, T. R. The meaning of money: An individual-difference perspective / Mitchell T. R., Mickel A. E. // Academy of Management Review.- 1999. - Vol. 24.- P. 568-578.
Tang, T.L.P. The meaning of money revisited. / Tang T.L.P. // Journal of Organizational Behavior.- 1992.- Vol. 13.- P. 197-202.

Tokunaga, H. The Use and Abuse of Consumer Credit: Application of Psychological Theory and Research / Tokunaga H. // Journal of Economic Psychology.- 1993.- Vol. 14.- P. 285-316.
Yamauchi, K. T. The Development of a Money Attitude Scale / Yamauchi K. T. // Journal of Personality Assessment.- 1982.- Vol. 46.- No. 5.- P. 522-528.

Приложение.

Ключ к опроснику и интерпретация шкал.

№ вопр.	1*	2*	3*	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Шкала	1	1	4	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3

№ вопр.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Шкала	4	5	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4

№ вопр.	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
Шкала	5	1	2	3	4	5	1	3	5	1	3	4	1	3	3

* - Вопросы № 1, 2, 3 оцениваются по обратной шкале

Шкала 1. Позитивное и рациональное отношение к деньгам. Искусство управлять деньгами

+ Адекватно и рационально относится к деньгам. «Экономический» склад ума. Владеет искусством управлять деньгами и, как правило, ведет личный финансовый учет. Бережно и рачительно относится к деньгам. Внимательно относится к деньгам и связанным с ними отношениям, поэтому личные финансовые обязательства не отягощают и не гнетут. Легко дает взаймы. Деньги повышают настроение. Может дарить деньги и с удовольствием получает деньги в качестве подарка. Тема денег не является «табу», часто обсуждает денежные проблемы с окружающими. Не делает секрета из своих финансов. Деньги могут быть символом независимости и власти и использоваться для управления другими.

– Не умеет управлять деньгами и не видит в деньгах особого смысла. Пренебрежительно и нерационально относится к деньгам. Не умеет управлять деньгами. Не внимателен к денежным отношениями, поэтому личные финансовые обязательства могут составлять

определенную проблему. Считает деньги плохим подарком. Ему не интересны темы, связанных с деньгами. Деньги для него не выступают инструментом управления другими.

Шкала 2. Фиксация на деньгах. Мотив экономии

+ Высоко ценит деньги, часто переоценивая их значимость. Старается экономить, не тратить деньги зря. «Охотник за скидками», внимательно следит за конъюнктурой рынка, сравнивает цены. Собственное финансовое положение для него часто важнее отношения к нему окружающих. Не использует деньги и дорогие вещи для демонстрации своего финансового положения. Старается одеваться скромнее, чем окружающие. Внимательно следит за денежными транзакциями. Сочувствует бедным.

– Часто недооценивает значимость денег. Не старается экономить. Не следит за конъюнктурой рынка, редко пользуется купонами и скидками. Собственное финансовое положение для него менее важно, чем отношения к нему окружающих. Может использовать деньги и вещи для демонстрации своего отношения к людям, часто делает подарки. Старается одеваться и покупать вещи в соответствии с ожиданиями окружающих. Не обращает особого внимания на то, куда тратит деньги. Не сочувствует бедным.

Шкала 3. Тревожность из-за денег. Мотив финансовой безопасности.

+ Часто тревожится из-за денег. Когда необходимо потратить большую сумму или совершить дорогую покупку, долго выбирает, часто нервничает, переживает. Излишний контроль своих финансов, ведет учет расходов. Часто проверяет содержимое своего кошелька или банковского счета. Потеря финансовых источников воспринимается как трагедия. Может завидовать финансовому благополучию окружающих. Редко берет и еще реже дает деньги взаймы. Переоценивает значимость денег. Жаден до денег, готов за них «сражаться». Из-за высокой значимости денег готов рисковать, при этом может быть азартен. Деньги часто занимают мысли и внимание и являются эмоционально насыщенным объектом. Старается не обсуждать с другими свои финансовые дела.

– Спокоен и уверен в финансовом плане. Редко тревожится из-за денег. Легко может потратить большую сумму денег или совершить

дорогую покупку, быстро выбирает и не переживает. Не страдает излишним контролем своих финансов, не ведет учет расходов. Редко проверяет содержимое своего кошелька или банковского счета. Потеря финансовых источников не воспринимается как трагедия. Не завидует финансовому благополучию окружающих. Часто берет и дает деньги взаймы. Недооценивает значимость денег. Не жаден до денег, готов с ними расстаться. Из-за низкой значимости денег не готов рисковать или напрягаться из-за денег. Деньги редко занимают мысли и внимание и не являются эмоциональным объектом. Часто рассказывает о своих денежных делах.

Шкала 4. Негативные эмоции по отношению к деньгам. Напряжение из-за денег.

+ В целом негативное отношение к деньгам: деньги – зло. Испытывает чувство вины от имеющихся денег. При этом сравнивает людей по деньгам и по достатку. Характерно презрение к деньгам и скрытое стремление избавиться от них. Возможно наличие неосознаваемой эмоциональной связи или ассоциации «деньги-несчастья». Есть желание отложить деньги на случай непредвиденных обстоятельств. Деньги воспринимаются как средство влияния на других, а иногда - унижения. Считает, что деньги достаются нечестным трудом.

– С деньгами связаны нейтральные или положительные эмоции. Отсутствует чувство вины из-за денег. Использует деньги достаточно рачительно и рационально. Считает, что деньги достаются наряженным трудом.

Шкала 5. Терапевтическая функция денег, деньги как удовольствие или лекарство.

+ Часто думает, фантазирует, мечтает о деньгах. Деньги дают ощущение свободы. Гордится своими финансовыми достижениями и возможностями. Использует деньги как лекарство от депрессии и хандры. Импульсивный потребитель, часто совершает покупки под влиянием первого эмоционального впечатления. Если узнает, что был обманут на деньги, часто переживает. Предприимчив, готов рискнуть ради денег и деньгами, но если потерпит крах – не расстраивается.

– Редко деньги находятся в центре внимания. Игнорирует свои финансовые возможности и проблемы и часто упускает шансы испра-

вить финансовые дела. Не обращает внимание на цену вещей и покупает их, исходя из насущных потребностей. Не обращает внимания на скидки и распродажи. Деньги могут тяготить, редко переживает из-за потери денег или финансового ущерба.

Взаимодействие национальных групп внутри российского экономического пространства

Васин Валентин Николаевич*, студент 5 курса, гуманитарный факультет, кафедра педагогики и психологии, Саратовский государственный социально-экономический университет, Саратов, Россия, psy-vasin@yandex.ru*

Введение

Одной из важнейших проблем эффективного развития российской экономики сегодня является проблема взаимодействия различных национальностей, как на международном уровне, так и в российском социально-экономическом пространстве. Существует множество преград налаживания здоровых адекватных и эффективных контактов, такие как национальные стереотипы, национальные установки, различия национальных ценностей и традиций, которые приводят к формированию национальных предрассудков. К причинам, также, можно отнести прошлые и настоящие межнациональные конфликты, вследствие которых эффективные контакты нарушаются. Потеря взаимодействия между национальностями в итоге приводит к автономной жизни национальных групп, а, следовательно, создает проблемы для качественного развития социально-экономических отношений. Профессиональные контакты, безусловно, продолжают существовать между представителями различных национальных групп, но уровень доверия к «чужим» при этом, все же, снижается. За счет этого, теряется их полноценность и полные возможности.

В данной статье мы опишем результаты проведенного нами исследования на выявление идентификации представителей четырех национальных групп (русские, армяне, казахи, чеченцы), проживающих на территории Саратовской области с другими национальными группами. Это покажет нам то, с кем их отношения складываются наиболее эффективно. Мы сможем увидеть проблемы взаимодействия между некоторыми национальными группами. А, следо-

вательно, можно будет говорить о тех моментах межнационального взаимодействия, которые негативно сказываются на социально-экономическом развитии нашего государства, которые его тормозят.

Соответственно, в данной работе мы ставим перед собою следующие задачи.

Вначале, будет необходимо определиться в понимании таких явлений и их основе, как этнос, нация, народность. Далее, мы рассмотрим эти образования как социальные группы, определимся в закономерностях их взаимодействия, на основе чего попытаемся выстроить их иерархию, отразив тем самым российское пространство как единое целое, систему. Далее, мы теоретически рассмотрим само явление идентификации, и, основываясь на этом, опишем результаты нашего исследования.

Теоретический анализ

Вообще, сегодня одной из конкретных проблем этнологии, этнопсихологии и социальной психологии является рассмотрение таких явлений, как нация, народ, этнос, национальность, национальный характер. В различных трактовках ученых заключено понимание природы этих явлений, их детерминанты, особенности влияния на человека и общество, значимость, цель и смысл их исследования.

Итак, перейдем непосредственно к решению первой задачи настоящей работы. Сразу стоит отметить, что в современной научной среде эти четыре понятия (нация, народ, этнос, национальность) зачастую являются либо взаимозаменяемыми, либо имеющими незначительные отличия. При этом, в различных подходах за основу понятий берутся абсолютно разные явления, например язык, биологические особенности, социальные, географические, исторические или же культурологические. Так, в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М., 1992. – 960 с.) дается следующее определение понятию этнос. Этнос – это исторически сложившаяся этническая общность – племя, народность, нация. Племя, при этом, понимается как этническая и социальная общность людей, связанных родовыми отношениями, территорией, культурой, языком и самоназванием. Народность – общность людей, исторически сложившаяся в процессе разложения племенных отношений на базе единства языка и территории и развивающейся общности экономической жизни и культуры. Нация – 1. исторически сложившаяся устойчивая общность людей, образующаяся в процессе формирования общности их территории, экономических связей, литературного языка, особенностей культуры и духовного облика; 2.

Страна, государство. Как видно, из этих определений, нация является наивысшей ступенью развития племени. Но, исходя из этого, получается, что этнос – есть, категория, вмещающая в себя все эти три понятия. Рассмотрим, как она трактуется различными учеными-этнологами, философами, историками, психологами, чтобы далее определиться, что же лежит в основе этого явления.

Ю.П. Платонов рассматривает этнос как исторически сложившуюся на определенной территории устойчивую совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными, особенностями культуры (в том числе языка), а также сознанием своего и отличия от всех других подобных образований (самосознанием), фиксированном в самоназвании (Платонов Ю.П. Психология национального характера: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.П. Платонов. – М., 2007. – С. 231). Таким образом, можно сказать, что ученый включает в основные факторы этноса географические, биологические и социальные (например, идентичность и социокультурные, например, язык).

Ю.В. Бромлей основными этническими факторами видит специфические особенности культуры и техники (Бромлей Ю.В. К разработке понятийно-терминологических аспектов национальной проблематики // Советская этнография. 1989. №6. С. 4). А в начале XX века, этнос и этнические особенности, чаще, характеризовались, как биологическая популяция, биологически детерминированные явления. С.М. Широкогоров видит этнос как «людей, говорящих на одном языке, признающих свое единое происхождение, обладающих комплексом обычаев, укладом жизни, хранимых и освященных традицией и отличаемых его от таковых других» (Широкогоров С.М. Этнос. Исследование основных принципов изменения этнических и этнографических явлений. Шанхай, 1923. С.22), но при этом, все же, говорит о нем (этносе), как о биологической общности.

Выдающийся отечественный историк и этнограф Л.Н. Гумилев, трактует этнос как естественно сложившийся на основе оригинального стереотипа поведения коллектив людей, существующий как энергетическая система (структура), противопоставляющая себя всем другим таким коллективам, исходя из ощущения комплиментарности (Гумилев Л.Н. Древняя Русь и великая степь / Лев Гумилев. – М., 2007. – С. 858). Здесь, под комплиментарностью понимается положительная (отрицательная) – ощущение подсознательной взаимной симпатии (антипатии) особей, определяющее деление на «своих» и «чужих» (там же, С. 852). Он утверждает, что в основе этноса лежит географический фактор и отграничивает его от противопоставляющихся – социального и биологического.

В общем-то, в любом случае, прими мы за основной фактор один из перечисленных, обязательно найдется тот или иной этнос, который окажется, так сказать, не у дел, поставив под сомнение наше понимание. Чаще же всего встречаемыми в литературе основными факторами являются: общность, сложившаяся историческим, естественным путем, имеющая общую территорию, культуру и язык. Могут ли все эти факторы являться основными? Думается, что нет. Так или иначе, хотя бы один из них будет выпадать от этноса к этносу. Саратовский ученый-философ Х.Б. Тадтаев (Тадтаев Х.Б. Этнос. Нация. Раса. Национально-культурные особенности детерминации процесса познания / Под ред. С. И. Замогильного. — Саратов, 2001. — 248 с.), определяя суть этнического, предполагает, что таковым (основным фактором) может выступать язык. Но, перечисляет ряд этносов, которые либо имея один язык, ощущают себя разными и проживают в разных государствах (например, швейцарцы, австрийцы, немцы и англичане, австралийцы, американцы), либо один этнос, по сути, имеющий несколько языков, причем не диалектов, а именно языков (например, мордва или грузины). В итоге сам, опровергая таковую возможность, настаивает на рассмотрении языка, как одного из основных факторов. Трудно не согласиться, язык действительно, с одной стороны детерминирует особенности психологического склада этноса, его культуру, либо же наоборот, является результатом особой культуры. Ясно точно одно, он может являться средством рассмотрения этих особенностей, но и без него общность вполне может считаться этносом, потому как в современном мире легко встретить этносы, члены которого могут даже не владеть своим родным языком, но при этом причислять себя к таковому, быть с ним единым целым, вести себя соответственно, отличаться от представителей другого этноса.

Рассматривать этнос просто, как общность, сложившуюся историческим либо естественным путем будет занятием весьма примитивным, потому как под таким углом мы более не увидим различий между ними. А они ведь есть, объективно есть. Ну, видим же мы их в реальной жизни, взаимодействуя с представителями разных этносов! Сама по себе, этничность – определенная общность, отличающаяся и отличающая ее от других.

Видеть главным в этносе наличие у него территории, так же, неверно. Во-первых, вновь, встанет вопрос о том, что отличия останутся лишь на уровне географическом, а значит, переместись индивид в другую местность, сменится его этничность. А во-вторых, потеряй целый этнос свою землю, он тоже, прекратит свое существование. А как же тогда быть с евреями до середины XX века или цы-

ганами и поныне? Значит, как минимум, следует говорить о территориальном происхождении этноса, то есть о том, откуда он.

Теперь рассмотрим как основной фактор этноса культуру. В самом общем виде культура понимается как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М., 1992. – 960 с.).

Естественно, таковые возможны только при наличии у общности социального. Вот тут то, и хотелось бы обратиться к работам Л.Н. Гумилева. Как уже говорилось выше, он не рассматривал этнос образованием ни биологическим, ни социальным, ни их синтезом. Отвергал рассмотрение этноса, как общества. Этнос в его понимании является дообщественной общностью людей, имеющих определенное отличное биологическое происхождение и адаптируемое к определенным географическим условиям. Эти условия, при адаптации к ним, и начинают детерминировать, формировать определенное стереотипное поведение общности. Таким образом, при адаптации, выработке стереотипа поведения происходит его закрепление, а как конечный результат, - появляется культура, в соответствии с которой и протекает в дальнейшем жизнедеятельность общности. Отметим еще раз, культура, есть, результат адаптации этноса к условиям, в которых он проживает. И с течением времени, на определенном этапе жизни последнего, новые поколения начинает формировать уже не процесс адаптации к географическим условиям, ведь он постепенно сходит на нет, а сама культура, то есть, по сути, продукт этой адаптации. Это подтверждает и сам ученый: «говоря об этносах, мы все время говорим «было»» (Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. – М., 2007. – С. 24). И действительно, если это не так, то почему в последние века не продолжают появляться новые этносы? Потому что адаптация человечества к природе, в целом, завершена. Этнология, по сути, и рассматривает закономерности появления культуры при взаимодействии общности со средой проживания или же саму культуру, как результат этого взаимодействия. Но это еще, ни в коем случае не говорит о том, что изучения этносов бессмысленны. Во-первых, есть ряд этнических особенностей и явлений, которые представляют интерес для науки. Ведь в любом случае, этнические особенности, образованные когда-то, можно наблюдать и сегодня. Скажем, японец, переехавший жить в США так или иначе, даже если он ощущает себя больше американцем, нежели японцем, имеет-таки свои отличительные особенности, как физиологические, так и проявляющиеся в поведении, поступках, которые выделяют

его из ряда американцев. Менталитет дает о себе знать (см. ниже). Во-вторых, сегодня мы находимся на этапе новых образований. Здесь, уже культура является не результатом, а причиной формирования новых поколений. Проще говоря, тот же японец, если он переехал в США, то по каким-то причинам выбрал это государство, оно для него оказалось наиболее референтным, он идентифицирует себя с американцами. Но, как видно, во втором случае, конечно же, этнические особенности уже играют наименьшую роль, если играют таковую вообще.

Вернемся же к вопросу о том, что же является главным фактором явления этнос. На наш взгляд таковым и у этносов и у любых других национальных явлений выступает идентификация. Л.Н. Гумилев, в данном случае, рассматривая именно этнос, говорит о комплиментарности (деление на «своих» и «чужих», подсознательная симпатия к «своим»). К этому подводит и Х.Б. Тадтаев, находясь в поиске общей характеристики. Идя от фактора к фактору одно, как нам кажется, остается неизменным – идентификация. Индивид может не являться носителем языка, но ощущать себя членом определенной общности. Проживать с нею не на одной территории, но именно она будет для него референтна. При этом, подчеркнем, что, все же первичным фактором этничности является его биологическое происхождение. Так или иначе, тот же японец, хоть и чувствует себя больше американцем, но по таковому является японцем.

Мы считаем, что для рассмотрения здесь социального компонента необходимо отделить от понятия этнос понятие «национальность». В современном мире взаимодействие между национальными, этническими группами происходит очень объемно и тесно. Знание людьми особенностей других культур (результата адаптации к природным условиям другого этноса) не подвергается сомнению. А, следовательно, для индивида одного этнического происхождения может быть более референтна совсем другая, не его, общность. Поэтому, вполне можно говорить о нем, что по своей национальности он является не тем, кем по этническому происхождению. Даже, если взять детей эмигрантов, которые росли и развивались уже не в своей этнической группе, они впитывали в процессе развития культуру, в которой живут. Это значит, что можно сказать о них, что по своему этническому происхождению они являются одними, а по национальному - другими. Национальность, в общем, смысле понимается как принадлежность к той или иной нации, национальной группе, народности (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М., 1992. – 960 с.). Мы

будем понимать национальность как ощущение индивидом своей принадлежности к какой-либо национальной группе (будь то этнос, народность, нация), наличие идентификации с ней.

Нация же является объединением, по тем или иным причинам, этносов, национальностей, этнических групп, народов в единое социально-психологическое, социально-экономическое и политическое пространство. Другими словами, это объединение коллективов (в данном случае национальных субъектов) в более крупный интегральный субъект.

Таким образом, развитие и соотношение явлений можно изобразить схематически:

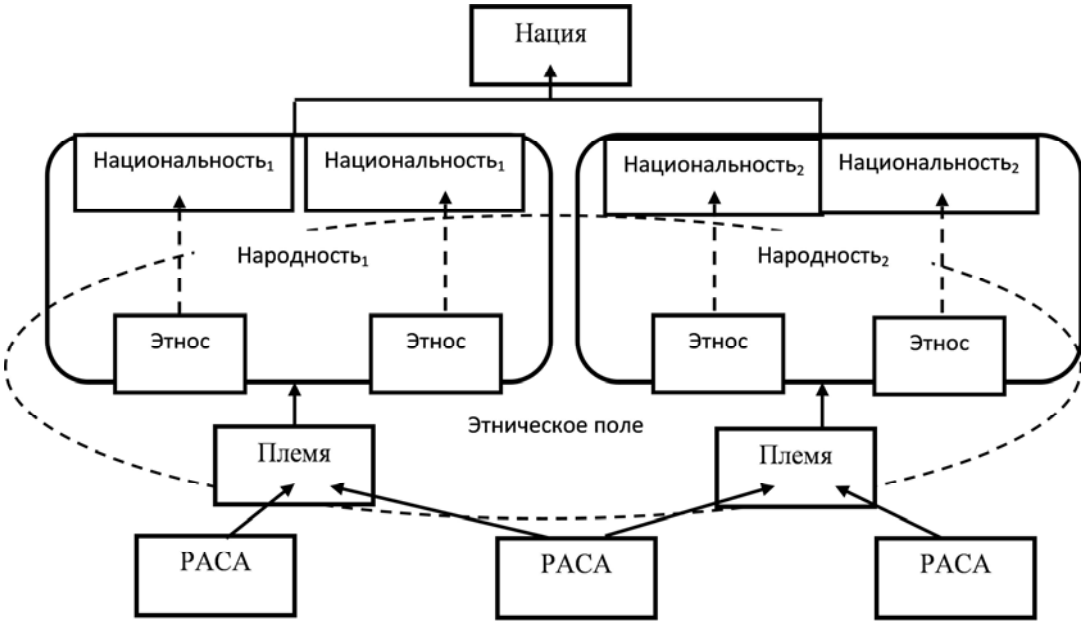


Рис. 1. Формирование нации

Таким образом, из приведенной схемы видно, что племя формируется, как первичное состояние этноса на основе взаимодействия нескольких рас. Далее, оно разлагается (распространяется), формируя народность, которую уже составляют сами этносы, то есть, более развитые племена. Здесь, мы предполагаем, определенный уровень развития культуры уже присутствует, но процесс адаптации продолжается. Затем, на основании этносов формируются национальности. В конце концов, три этих явления (или же какие-либо из них частично или целиком) создают нацию. Отметим, что данное количество рас, племен, этносов, народностей, национальностей, приведенное нами нельзя рассматривать за эталон. Это лишь пример. Одно точно, племя, то есть, первичная форма этноса складывается на основе нескольких рас. Остальные явления могут варьиро-

ваться количественно. Может быть и один этнос, национальность (а значит отсутствие народности), которая формирует нацию. Может быть множество этносов, национальностей, народностей, которые образуют нацию. Пример очевиден – Россия. Все этносы и национальности имеют свое название (свой этноним), но при этом все его члены, одновременно, являются гражданами Российской Федерации – россиянами. Возможны и такие варианты, при которых не все составляющие народности (этносы, национальности) фактически находятся в составе одной нации. Пример – современные абхазы. По своему происхождению (по своей народности) они являются черкесами, также, как и, собственно, сами черкесы, адыги, но, при этом, на сегодня являются самостоятельной нацией, имея свою государственность, суверенность.

Далее, мы рассмотрим само явление идентификации с психологических позиций с целью изучения контактности через эту самую идентификацию испытуемых с различными национальными группами.

Большинством ученых утверждается, что понятие «идентификация» как таковое было введено З. Фрейдом в рамках его психоаналитической теории. Он понимал под последней, отождествление; установление совпадения с чего-либо с чем-либо; бессознательное отождествление, уподобление себя другой личности, вследствие чего появляется подражание в поведении (Фрейд З. Тотем и табу. М.: Олимп: Изд-во «АСТ-ЛТД», 1997. – 447 с.).

Идентификация – это защита от объекта, вызывающего страх, путем уподобления ему же. Благодаря этой защите достигается символическое обладание желаемым, но недосягаемым объектом. Неосознаваемое следование образцам и идеалам, позволяющее преодолеть собственную слабость и чувство неполноценности (Новейший психологический словарь / Под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Изд. 2-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 153).

Большое развитие данное понятие получило в социальной психологии. Идентификации, здесь, рассматривается, как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии индивидом социальной роли при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности, формировании социальных установок. Современное понимание идентификации охватывает несколько пересекающихся областей психической реальности:

- как процесс и результат отождествления индивидом себя с субъектом (другим индивидом, группой) на основе эмоциональной связи, за счет чего принимаются соответствующие нормы, ценности и образцы поведения;
- опознание чего-либо или кого-либо;

- представление другого человек как самого себя, наделение его своими чертами;

- постановка себя на место другого субъекта (индивида, группы) (Новейший психологический словарь / Под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Изд. 2-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 155).

Стоит отметить, что как таковое, явление идентификации рассматривалось учеными еще задолго до становления теории З. Фрейда. По данной проблеме, также, можно отметить ряд авторов, изучавших феномены больших групп. К ним относятся работы Г. Тарда, Г. Лебона, В. Вундта, К. Г. Юнга (Семечкин Н.И. Социальная психология: Учебник. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 608 с.).

Французский ученый Г. Тард, изучая природу власти и подчинения, говорил, что исходный источник всякого авторитета находится в отце. Таким образом, первый объект идентификации развивающейся личности – отец. Семья, следовательно, действительно выступает первичной ячейкой общества, поскольку все другие виды и типы власти на всех без исключения уровнях социальной иерархии происходят от власти отца, являясь, по сути, ее трансформированными формами (Семечкин Н.И. Социальная психология: Учебник. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 608 с.).

Потребность в подчинении вождю также подтверждается и в работе Э. Фромма «Бегство от свободы» (Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя. – Мн.: ООО «Попурри», 2000. - 608 с.). В ней он говорит о наличии потребности человека в привязывании себя к определенным институтам власти. Здесь, он указывает на то, что данная потребность основывается на желании человека подчиняться для того, чтобы уйти от одиночества, объединиться с людьми, и освободиться от ответственности за свою жизнь, которая его обременяет. «Те же, кто хочет жить по-настоящему осмысленно, встают на путь служения. Другого выбора они, по сути, не имеют.

Таким образом, мы понимаем под идентификацией процесс и результат отождествления индивидом себя с другим субъектом, будь то другой индивид или же какая-либо группа. Соответственно, национальная идентификация понимается нами как процесс и результат отождествления индивидом себя с национальной группой. Как процесс, в обоих случаях, субъект становится для него референтен, происходит отождествление. А как результат, происходит принятие индивидом норм и ценностей того, с чем (кем) он себя идентифицирует.

Методика

Итак, для выявления уровня идентификации испытуемых с различными национальными группами была применена методика референтометрии, разработанная А.В. Петровским и его коллегами. Рефе-

рентометрия позволяет увидеть индивида, как бы, вышедшего за рамки этой группы в поведении. Другими словами, позволяет увидеть не столько соответствие ценностям групповым, сколько непосредственно возможность деятельности в соответствии с ними. Ведь сама по себе сформированность чего-либо у индивида еще не свидетельствует о соответствующем построении своей деятельности.

Как отмечает сам А.В. Петровский, выявление именно ценностного фактора, ориентировки на деятельность отличает эту методику от социометрии, разработанной Дж. Морено. Проведенными А.В. Петровским исследованиями подтверждается, что последняя основывается все-таки только на выявлении эмоционального компонента внутригруппового взаимодействия в отличии от референтометрии.

Процесс прохождения референтометрии в нашем случае выглядит следующим образом. Испытуемому предлагается записать в бланке в одну колонку представителей 15-ти разных национальностей. Если им записываются 15, и среди них нет представителей той, к которой он принадлежит, то последними его просят записать своих. Если же они им были вписаны, то шестнадцатыми вписываются еще какие-либо. После этого испытуемому предлагается ответить на ряд вопросов, в каждом из которых ему необходимо выбрать представителей двух национальностей из вписанных им, поставив каждых из них, соответственно на первое и второе место. Чем больше раз им выбираются представители определенных национальных групп, тем выше у него уровень идентификации с нею. При обработке результатов, та национальность, которая ставится испытуемым на второе место, дается 0,5 балла, а та, которая на первое место – 1 балл. По такому принципу и проводится подсчет. Самое большое количество баллов, которое может получить каждая национальность у испытуемого – 10. Соответственно, в группу с сильно идентификацией будут относиться те испытуемые, у которых его национальная группа будет получать более 5 баллов.

Вопросы, используемые в методике имеют именно деятельностное содержание (ориентированные на деятельность), а не эмоциональное. Сам А.В. Петровский, в данном, случае ценностно-мотивационную (деятельностную) сферу, исследуемую этой методикой, относит к глубинным слоям внутригруппового взаимодействия, а социометрическую – к поверхностным (Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: 2007. – С. 103).

Вопросы, используемые в исследовании звучат так:

1. Представитель какой нации Вы хотели бы, чтобы был рядом с Вами, если бы Вам угрожала смертельная опасность?

2. Какой нации Вы хотели бы, чтобы принадлежала Ваша жена/муж?

3. Среди представителей какой нации Вы хотели бы проживать?

4. С представителями какой нации Вы хотели бы работать в одном коллективе?

5. С представителем какой нации Вы хотели бы провести отдых?

6. С представителями какой нации Вы хотели бы быть в одной армии во время войны?

7. У представителей какой нации Вы попросили бы помощи?

8. С представителями какой нации Вы хотели бы, чтобы Ваши дети учились в школе?

9. Гимн какой нации Вам ближе всего?

10. Чей президент Вам нравится больше всего?

Результаты

Итак, в исследовании приняло участие несколько национальных групп, в среднем, по 20 исследуемых в каждой. Сначала была проведена методика референтометрии для выявлении в общей выборке людей с сильной идентификацией со своей национальной группой. Далее, был проведен модифицированный вариант методики на выявление доминирующей социальной позиции субъекта.

Начнем описание результатов, полученных посредствам проведения референтометрии. Ниже будут представлены таблицы, в которых будут указаны наиболее часто выбираемые национальности испытуемыми четырех национальных групп.

Таблица 1.

Средние показатели предпочтений русских

Национальность	Средний балл по национальной группе	Стандартное отклонение	Частота выбора
Русские	6,9	2,35	40
Казахи	1	0,5	6
Армяне	1,5	0	4
Чеченцы	2	1,52	12
Японцы	1,6	1,08	10
Французы	1,69	0,8	16
Англичане	2,09	1,56	22
Немцы	1,94	1,47	18
Татары	0,92	0,49	12
Итальянцы	0,88	0,25	8
Турки	0,88	0,25	8
Американцы	1,38	1,44	8
Грузины	1,5	1,22	8

Итак, из данной таблицы видно, что в среднем, русским по выборке отдано наибольшее предпочтение (6,9 баллов при частоте, равной 40 при незначительном стандартном отклонении). Это еще раз доказывает, что испытуемые данной группы по своему происхождению являются русскими. На втором месте по усредненному показателю баллов (2,09) и по частоте выбора (22) идут англичане.

Далее, русские отдают свое предпочтение чеченцам (2 балла при частоте – 12). На четвертом месте по уровню идентификации идут немцы с усредненным баллом, равным 1,94 и при частоте встречаемости – 18. Далее русскими выбраны японцы (средний балл – 1,6, частота – 10). Примечательно, что на фоне прошлогоднего грузино-югоосетинского конфликта шестое и седьмое место делят грузины (1,5 балла) и армяне (1,5 балла). При том, что частота в отдаче предпочтения армянам всего 4, а грузинам 6. Это может быть связано с постоянными контактами русскими с представителями данных национальностей и с, так сказать, эхом советского прошлого. В советский период русские были едины с этими национальностями. Следовательно, следы осознания единства сегодня еще сохраняются.

Таблица 2

Средние показатели предпочтений армян

Национальность	Средний балл по национальной группе	Стандартное отклонение	Частота выбора
Русские	4,91	2,13	32
Армяне	6,33	1,92	36
Греки	1,7	1,44	10
Евреи	1,3	0,27	10
Французы	1,71	1,07	14
Испанцы	1,6	0,96	10
Немцы	1,25	1,17	12
Итальянцы	1,25	1,36	16
Американцы	1,3	1,04	10
Грузины	1,06	0,68	16

Из таблицы видно, что наиболее сильно испытуемые в группе армян идентифицируют себя с представителями своей национальной группы (средний балл – 6,33, частота – 36). Второе место отдано русским. Его усредненное значение достаточно велико и равно 4,91 балла при частоте очень близкой к первому месту (к армянам) – 32. Это, по нашему мнению может объясняться тем же, чем и хороший уровень идентификации русских с грузинами и армянами, а также тем, что в опросе приняли участие армяне, проживающие в Саратове, Самаре и Ереване. На третьем месте армянами выбраны французы (1,71 – средний балл, 14 – частота). Максимально близко к французам у армян расположены греки, средний балл которых составляет 1,7 балла при частоте 10. Обосновать встречаемость этой национальности у армян можно некоторой близостью армянской культуры к греческой, постоянным взаимодействием этих культур в прошлом. Элементы греческой культуры, насколько нам известно, можно и сегодня встретить в культуре армянской. Пятое место занимают испанцы, набравшие у армянской выборки средний балл,

равный 1,6, при частоте встречаемости, равной 10. Шестое и седьмое места занимают у армян занимают американцы и евреи, набравшие одинаковое количество по среднему баллу и по частоте – 1,3 и 10, соответственно.

Таблица 3

Средние показатели предпочтений казахов

Национальность	Средний балл по национальной группе	Стандартное отклонение	Частота выбора
Русские	5,91	2,26	34
Казахи	7,34	2,07	32
Американцы	0,63	0,25	8
Французы	0,7	0,27	10
Англичане	1,125	0,75	8
Татары	0,7	0,27	10
Немцы	1	0,7	8

В группе казахов, соответственно, наиболее сильная идентификация идет со своей национальной группой (7,34 – усредненный балл при частоте равной 32). Стоит отметить, что опять, идентификация с русскими здесь на втором месте (5,91 балла), но при частоте большей, чем у самих казахов (34). Это можно объяснить таким же образом, как и в предыдущем случае. Но особым моментом здесь является то, что казахи, участвующие в исследовании проживают на непосредственной границе России и Казахстана, где русские и казахи находятся в достаточно тесном взаимодействии. По выборке казахов в целом видно, что они идентифицируют себя с русскими и самим казахами достаточно часто и редко с какими-либо другими национальностями (см. приложение). Следующие национальности имеют баллы много ниже, перечисленных.

Таблица 4

Средние показатели предпочтений чеченцев

Национальность	Средний балл по национальной группе	Стандартное отклонение	Частота выбора
Русские	2,22	0,95	32
Чеченцы	8,5	2,09	40
Азербайджанцы	0,78	0,51	18
Дагестанцы	0,75	0,29	8
Ингуши	1,5	0,94	10
Англичане	1	1	8
Грузины	0,71	0,4	14
Турки	0,5	0	8
Греки	0,79	0,4	14
Арабы	2,05	1,35	22
Французы	0,6	0,22	10

В группе чеченцев наибольшая идентификация с самими чеченцами. Средний балл по выборке наиболее высок в сравнении с другими тремя выборками. Так, если средний балл идентификации у

русских с самими собой равен 6,9 при стандартном отклонении 2,35, у армян равен 6,33 при стандартном отклонении 1,92, у казахов 7,34 при стандартном отклонении 2,07, то у чеченцев она составляет уже 8,5 при стандартном отклонении 2,09. Далее, идентификация с остальными национальностями уже много ниже, нежели со своей. Второе место занимают русские. Средний балл, здесь, составляет 2,22 при незначительном стандартном отклонении равном 0,95 и частотой выбора равной 32. Третье место занимают арабы (средний балл – 2,05, стандартное отклонение – 1,35, частота – 22). Четвертое место занимают Ингуши. Здесь, средний балл равен 1,5, стандартное отклонение 0,94 и частота – 10. На четвертом месте располагаются англичане при среднем балле равном 1, стандартном отклонении 1 и при частоте равной 8. Следующие национальности имеют усредненный балл уже ниже 1, поэтому останавливаться на них, по нашему мнению, не имеет особого смысла.

В целом, в сравнении идентификации четырех национальных групп, стоит отметить, что исходя из данных таблиц у русских преобладают 13 национальностей, у армян 10, у казахов 7, а у чеченцев – 11. В целом же по выборке, без учета усредненных показателей, русскими и чеченцами вообще было выбрано 32 национальности, армянами 25, а казахами – 19. Это можно объяснить уровнем и частотой контактов исследуемых национальностей с другими национальностями. Естественно, русские за свою историю имеют очень большой объем последних. Армяне тоже, так как они проживают во многих странах мира, то есть их национальность сильно распространена по другим странам. Казахи же имеют меньше контактов и распространенности в мире. Относительно чеченцев, в данном случае, стоит сказать, что такое большое количество выборов заключается лишь в частных предпочтениях отдельных национальностей и низком количестве их баллов, тогда как в массе своей, выбор разделен не более чем между 11 национальностями (см. приложение). Чеченцы более всего идентифицируют себя с самими собой. Идентификация с другими национальностями, в целом, минимальна. На втором месте находятся русские, так как взаимодействие с ними очень тесное по причине того, что русские являются титульной национальности в общем для них государстве. Третье место отдано арабам, видимо, по причине того, что арабы являются центром их религии. Ингуши занимают четвертое место потому, что долгое время две эти республики были единым целым в советском пространстве. Они являются географически соседствующими республиками.

Исходя из всего вышесказанного, можно заключить следующее. Весьма объемное взаимодействие осуществляется между казахами и

русскими. Об этом свидетельствуют показатели идентификации казахов с русскими в приграничных с Казахстаном районах. Отношения между этими двумя национальными группами дружественны. Это может весьма позитивно влиять на развитие социально-экономической сферы страны. Это необходимо учитывать при дальнейшем построении экономической политики в данном регионе. Взаимодействие между русскими и армянами, также, имеют высокий уровень. У армян, проживающих на территории России идентификация с русскими на втором месте, собственно, после идентификации со своей национальной группой. Показатели по идентификации с остальными национальными группами много ниже. Идентификация чеченцев наиболее высокая среди прочих со своей национальной группой, то есть, с самими собой. На втором месте идут русские. Но их показатели много ниже. Поэтому, считаем актуальной и особо значимой работу по улучшению взаимодействия между этими двумя национальными группами. Стоит также отметить, что на третьем месте у чеченцев идут арабы. Это отражается и в том, что нынешнее руководство Чеченской республики стремится сделать ее центром по взаимодействию Российской Федерации с арабским миром. Этот факт также необходимо учитывать в экономической политике. Русские, также, наиболее всего идентифицируют себя с самим собой. У выявлена ориентация на взаимодействие как с национальностями, не входящими в состав Российской Федерации, так и с теми, кто входит в ее состав. Другими словами, русские представляют наше государство и группы, проживающие здесь, в межгосударственном пространстве. За счет этого и имеет место равное взаимодействие с «чужими» и «своими».

В целом, необходимо отметить, что дальнейшее изучение идентификации различных национальных групп внутри нашего государства имеет весьма большую значимость и может показать основные проблемы и пока еще нереализованные потенциалы.

Библиография

Бромлей Ю.В. К разработке понятийно-терминологических аспектов национальной проблематики // Советская этнография. 1989. №6.
Гумилев Л.Н. Древняя Русь и великая степь / Лев Гумилев. – М., 2007. – 864 с.
Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. – М., 2007. – 432 с.
Новейший психологический словарь / Под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Изд. 2-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 808 с.
Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус.

яз.; Российский фонд культуры. – М., 1992. – 960 с.
Петровский А.В. Психология и время. – СПб.: 2007. – 448 с.
Платонов Ю.П. Психология национального характера: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.П. Платонов. – М., 2007. – 240 с.
Семечкин Н.И. Социальная психология: Учебник. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 608 с.
Тадтаев Х.Б. Этнос. Нация. Раса. Национально-культурные особенности детерминации процесса познания / Под ред. С. И. Замогильного. — Саратов, 2001. — 248 с.
Фрейд З. Тотем и табу. М.: Олимп: Изд-во «АСТ-ЛТД», 1997. – 447 с.
Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя. – Мн.: ООО «Попурри», 2000. - 608 с.
Широкогоров С.М. Этнос. Исследование основных принципов изменения этнических и этнографических явлений. Шанхай, 1923. 134 с..

Отношение к деньгам у людей с разным уровнем доходов

Голубева Елена Владимировна*, доцент, кандидат психологических наук, Технологический институт Южного Федерального университета в г. Таганроге, Россия. ev_golubeva@mail.ru*

Введение

Актуальность работы определена переходом нашей страны к рыночной экономике, который в общих чертах можно считать состоявшимся. Одним из результатов этого перехода является то, что в жизни россиян деньги стали занимать более важное место, чем несколько лет назад. Деньги перестали быть абстрактным средством для регулирования человеческих отношений. Идолизация денег или презрение к ним, негативное, а зачастую и агрессивное отношение к богатым, неумение обсуждать вопросы, связанные с оплатой труда, при найме на работу, составляют реальность отношения к деньгам в нашем обществе. Кроме того, переход к рыночной экономике привел к возникновению имущественного расслоения. В связи с этим одним из актуальных направлений психологических исследований становится изучение влияния уровня дохода на отношение к деньгам.

Предпосылки развития психологии денег сложились в классических школах психоанализа (Фрейд 3., 1997), бихевиоризма (Скиннер Б., 1998), гуманистической психологии (Фромм Э., 1992), раскрывающих характер изменения психологических установок и поведения под влиянием денег.

Изучением психологии денег занимались, в основном, западные исследователи. Современные зарубежные исследования в этой области А.Б. Фенько условно разделяет на следующие направления (Фенько, 2000):

- базовые установки по отношению к деньгам, их получению и использованию; сакральный и профанный смысл денег; культурные, этические и религиозные аспекты отношения к деньгам (Р. Белк, М. Валлендорф, 1990);
- повседневные привычки, связанные с тратами и сбережениями, крупными приобретениями и уплатой налогов, подарками и благотворительными пожертвованиями, отдыхом и азартными играми (Г. Катона, 1975);
- психические расстройства, связанные с деньгами (Х. Голдберг, Р. Льюис, 1978);
- изучение соотношения богатства и счастья (М. Рохас, 2005);
- проблемы экономической социализации: исследования формирования представлений о значении, свойствах и происхождении денег у детей (П. Уэбли, 2002), и др.

В современных отечественных исследованиях, посвященных психологии денег, рассматриваются:

- социально-психологические изменения экономического сознания и самосознания личности под влиянием смены форм и отношений собственности (Ж.А. Жилина, 2003; И.Е. Резвова, 2003; В.А. Хащенко, 2003; С.А. Цветков, 2003);
- отношение к деньгам в среде предпринимателей (О.С. Дейнека, 2003);
- аспекты личностного отношения к деньгам (Э.Г. Белицкая, 2003; М.Ю. Смирнов, 1999; А.Б. Фенько, 2000) и др.

Таким образом, исследования психологии денег уже накопили богатый теоретический и эмпирический материал, на основании которого можно сделать вывод о том, что деньги – это категория не столько экономическая, сколько социально-психологическая. В то же время проблема отношения к деньгам людей с разным уровнем дохода остается все еще малоразработанной в зарубежной и отечественной науке.

Целью нашей работы является изучение отношения к деньгам у людей с разным уровнем дохода. Гипотезой исследования является предположение о существовании различий в отношении к деньгам у людей с разным уровнем дохода.

Теоретический анализ

Категория «отношение» является одной из центральных в психологии. Отношение определяется как целостная система индивиду-

альных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. В зависимости от категорий объектов среды выделяются соответствующие виды отношений. В отношении выделяется аффективный, когнитивный и конативный компоненты.

Отношение к деньгам представляет собой, в соответствии с теорией отношений, разработанной в отечественной психологии, индивидуальные избирательные сознательные связи личности с определенной стороной объективной действительности, с деньгами.

Понятие «деньги» в экономических теориях определяется через их функции: деньги как средство обмена и обращения, как мера стоимости, средство платежа и накопления (Малахов, 1992).

В психологии деньги рассматриваются как мощный культурный символ, аккумулирующий в себе множество противоречивых и иррациональных коллективных представлений, верований и установок. Для современного человека, как и для его далекого предка, деньги таят в себе что-то мистическое. Они способны проникать в самые глубинные личностные пласты и пробуждать жадность, ревность, зависть и страх (Фенько, 2004).

В западных психологических исследованиях показано, что деньги могут символизировать потребности в безопасности, свободе, власти и любви. Однако человек с помощью денег не может удовлетворить эти потребности, что порождает у него более или менее серьезные психологические проблемы.

В отечественной психологической науке в связи с периодом экономических трансформаций в России предпринимались попытки выявить основные тенденции в «денежном» менталитете россиян за период с 1999 до 2001 г. (Дейнека, 2002). Для изучения образа денег и факторов его формирования использовался метод семантического дифференциала. Результаты исследования 1999 года показали недоверие россиян к денежной единице своей станы и отсутствие его авторитета в контексте мировых денег. Психологическими последствиями этого феномена стали: во-первых, гипертрофированная вера в финансовые игры, во-вторых, избыточная потребительская активность (деньги нужно сейчас же потратить), в-третьих, усиление ощущения непредсказуемости экономических процессов и вызванная этим тревога. Результаты повторного эксперимента, проведенного в 2001 г. сохранили общую картину репрезентации в обыденном сознании образа денег, однако во втором этапе была выявлена тенденция улучшения статуса «рубля».

Психологический анализ отношения москвичей к деньгам был проведен А.Б. Фенько (Фенько, 2004). Эмпирическое исследование

осуществлялось с использованием разработанного автором опросника «Отношение к деньгам». Автором выделена трехмерная структура экономических установок москвичей, образованная факторами «тревожности», «бережливости», «расточительности» и «заработка». Экономические установки испытуемых отличаются синкретичностью, диффузностью и противоречивостью. Это свидетельствует, по мнению автора, о том, что они находятся в стадии становления. Отношение москвичей к деньгам характеризуется высокой аффективной напряженностью, выражающейся в преобладании в структуре экономических установок фактора тревожности. Автором выделены четыре типа экономических установок:

- советский – «Мало зарабатывать, мало тратить»;
- протестантская трудовая этика – «Много зарабатывать, мало тратить»;
- консюмеризм – «Много зарабатывать, много тратить»;
- паразитизм - «Много тратить, не зарабатывая».

Таким образом, в зарубежной и отечественной психологии установлено, что деньги – психологизированное явление. Отношение к деньгам может выражать различные неудовлетворенные потребности человека и определять его поведение в сфере экономических отношений.

В исследованиях зарубежных и отечественных авторов были выделены следующие переменные, влияющие на отношение к деньгам: пол, возраст, социокультурные и личностные особенности, характер трудовой деятельности, уровень дохода.

Исследования, посвященные изучению влияния уровня дохода на отношение к деньгам, немногочисленны, а выводы, полученные в этих исследованиях, различны вследствие того, что авторы делают акценты на разных аспектах отношения к деньгам.

Так, английский экономист Р. Линн обобщил материалы нескольких авторов и обнаружил:

1) положительную корреляцию между ценностным к деньгам и экономическим ростом страны (чем больше экономический рост, тем больше ценность денег);

2) отрицательную корреляцию между ценностью денег и доходом на душу населения (чем больше доход, тем меньше ценность денег).

При низком доходе на душу населения деньги большей частью предназначены на ежедневные траты. При экономическом росте страны масса денег растет, увеличивается число их функций, от чего их ценность возрастает, но не до бесконечности. На этапе насыщения деньгами ценность их в глазах обывателя снижается (Андреева, 2000).

Ямамучи и Темплер с помощью созданной ими Шкалы денежных установок оценили отношение респондентов к деньгам по пяти независимым факторам: власть-престиж, откладывание на будущее, недоверие, качество, тревога. Авторы установили, что установки по отношению к деньгам, измеренные по названным факторам, практически не зависят от доходов человека (Фенько, 2000).

В исследовании В.Д. Рубинштейн, в котором приняли участие 20000 представителей британской популяции, было установлено, что почти половина респондентов никогда не обсуждала свои доходы с родителями и друзьями. Менее одной пятой говорили об этом со своими братьями или сестрами. С ростом доходов возрастает «таинственность» и стремление скрыть свое богатство (Фенько, 2000).

Танг с помощью разработанного им опросника для измерения установок по отношению к деньгам (Шкала денежной этики) установил, что люди с высокими доходами более склонны видеть связь денег и достижений, чем люди с низкими доходами (Фенько, 2000).

Таким образом, в психологических исследованиях установлено, что с увеличением дохода ценность денег растет, а затем снижается, т.е. наивысшей ценности деньги достигают у людей со средним достатком. По мере возрастания дохода увеличивается склонность людей утаивать величину своих доходов. Не зависят от доходов человека установки по отношению к деньгам, измеренные по следующим факторам: власть-престиж, откладывание на будущее, недоверие, качество, тревога.

Экспериментальная часть

Нами (совместно со студенткой ТТИ ЮФУ Силенко Л.Н.) в феврале-марте 2008 г. было предпринято эмпирическое исследование влияния уровня дохода на отношение к деньгам, в котором приняли участие 70 человек, из них – 35 женщин, 35 мужчин в возрасте от 25 до 35 лет. Сфера занятости: рабочие – 18 (25%), государственные служащие – 17 (24%); предприниматели – 16 (23%); занятые в сфере услуг – 8 (11%); инженерно-технические работники – 7 (10%); занятые в сфере здравоохранения – 3 (4%); в сфере образования – 1(1%).

В исследовании применялись следующие методики:

1) анкета, целью которой является определение уровня дохода

Уровень дохода испытуемых определялся в соответствии с данными о среднемесячной заработной плате за последний квартал 2007 г. в г. Таганроге (Справочный материал о социально-экономическом состоянии г. Таганрога, 2007).

2) методики, направленные на изучение компонентов отношения к деньгам:

а) анкета, изучающая когнитивный компонент отношения к деньгам (Махрина, 2006).

Респондентам предлагается ответить на вопрос: «Что такое деньги?» По текстам высказываний проводится качественный анализ.

б) анкета, направленная изучение аффективного компонента отношения к деньгам (Махрина, 2006).

Испытуемым предлагается 30 прилагательных, характеризующих эмоции, которые необходимо оценить по 10-баллыюй шкале, в соответствии со степенью их выраженность с ними: 1 – абсолютно не согласен, 10 – полностью согласен. Каждое из прилагательных является отражением определенной фундаментальной эмоции (по К. Изарду): радость (1, 11, 21), удивление (2, 12, 22), интерес (3, 13, 23), горе (4, 14, 24), гнев (5, 15, 25), страх (6, 16, 26), стыд (7, 17,27), отвращение (8, 18, 28), презрение (9, 19, 29) и вина (10, 20, 30).

Выраженность эмоций оценивается в трех ситуациях, связанных с деньгами: «Много денег», «Достаточно денег», «Мало денег».

в) методика, направленная на изучение поведенческого компонента отношений к деньгам (Арефьева, 2006).

В методике предлагается выбрать одну, наиболее соответствующую своему поведению, стратегию получения и расходования денежных средств. Стратегии различаются по соотношению планируемого и реального дохода, реального дохода и расходов.

Результаты эмпирического исследования показали следующее.

Распределение испытуемых по уровню дохода неравномерно. Группа испытуемых со средним уровнем дохода превосходит другие по количеству. Количество испытуемых в группах с уровнем дохода ниже среднего и выше среднего является достаточным для сравнения трех групп по интересующим нас параметрам отношения к деньгам.

Таблица 1

Группы испытуемых по уровню дохода

	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Всего
Кол-во испытуемых	13	36	21	70
Проценты	19	51	30	100

Для более точной характеристики материального положения испытуемых и подтверждения корректности их распределения в группы сравним их по такой характеристике, как материальные возможности.

Материальные возможности могут характеризоваться следующими ситуациями:

1. «Денег не хватает даже на еду»;
2. «Хватает на еду, но не на одежду»;
3. «Хватает на еду и одежду, но не дорогие вещи»;
4. «Иногда покупаю дорогие вещи»;
5. «Могу позволить себе все, что хочу».

Как видим, материальные возможности испытуемых с уровнем дохода ниже среднего можно охарактеризовать следующим образом: «Денег хватает на еду, но не на одежду». В группе испытуемых со средним уровнем дохода наиболее часто встречающейся ситуацией является ситуация, когда «Денег хватает на еду и одежду, но не на дорогие вещи». И, наконец, группа испытуемых с высоким уровнем дохода чаще всего на вопрос анкеты отвечает следующим образом «Могу позволить себе все, что хочу».

Для более наглядного представления полученных данных отразим их с помощью таблицы 2.

Таблица 2.

Распределение испытуемых по их материальным возможностям

Доход	Денег не хватает даже на еду	Хватает на еду, но не на одежду	Хватает на еду и одежду, но не дорогие вещи	Иногда покупаю дорогие вещи	Могу позволить себе все, что хочу	Всего
Ниже среднего	0	11	1	1	0	13
Средний	0	2	23	11	0	36
Выше среднего	0	0	2	6	13	21
Всего	0	13	26	18	13	70

Статистическая проверка с помощью критерия χ2–Пирсона доказала, что распределение результатов в трех группах испытуемых достоверно различаются между собой (χ2кр. = 30,7, уровень значимости = 0; χ2кр. = 27,55, уровень значимости = 0; χ2кр. = 32,4, уровень значимости = 0).

Таким образом, выделенные нами три группы испытуемых различаются не просто суммой денег, которую они зарабатывают в месяц: их доходы определяют различия в качестве жизни с точки зрения материальных благ.

Выявление уровня дохода позволило распределить испытуемых в три группы. Проведем сопоставление этих групп согласно трем компонентам отношения к деньгам: когнитивному, аффективному и поведенческому.

1 Сопоставление групп испытуемых по когнитивному компоненту отношения к деньгам

Для выявления когнитивного компонента отношения к деньгам испытуемым было предложено ответить на вопрос анкеты «Что такое деньги?». Ответы испытуемых были категоризированы. Результаты категоризации и частота встречаемости каждой категории в ответах испытуемых с разным уровнем дохода представим в таблице 3.

Таблица 3.

Частота употребления категорий, определяющих понятие «деньги», испытуемыми с разным уровнем дохода

Доход	Средство для существования	Достойная, хорошая жизнь	Свобода	Уверенность в завтрашнем дне	Зло	Квартира, машина, еда	Счастье, успех	Власть
Ниже среднего	4	4	4	1	0	4	0	0
Средний	12	3	10	4	3	5	3	2
Выше среднего	3	10	2	3	2	0	1	3

Частота употребления категорий, описывающих понятие «деньги», испытуемыми с разным уровнем дохода – различна. У испытуемых с заработной платой выше среднего уровня доминирует категория «хорошая, достойная жизнь». Испытуемые со средним уровнем дохода чаще употребляют категорию «средство для существования» в описании понятия деньги. Испытуемые с уровнем ниже среднего с одинаковой частотой употребляют для определения понятия «деньги» категории «средство для существования», «достоянная, хорошая жизнь», «свобода», а также «квартира, машина, еда». Поэтому можно предположить, что в выборке испытуемых с уровнем дохода ниже среднего когнитивный компонент отношения к деньгам является менее дифференцированным.

Проверим сделанные нами предположения с помощью статистической обработки результатов. Применение критерия χ2 – Пирсона показало, что есть статистически значимые различия в распределениях ответов испытуемых по категориям в группах со средним уровнем дохода и уровнем дохода выше среднего ($\chi^2_{кр.}$ = 17,4, уровень значимости = 0,01). Действительно, испытуемые в группах со средним уровнем дохода и с уровнем дохода выше среднего по-разному определяют понятие «деньги»: первые связывают с ними достойную жизнь, для вторых – они являются средством существования.

Таким образом, вдвинутое нами предположение о наличии различий в когнитивном компоненте отношения к деньгам людей с разным уровнем дохода подтверждается частично. Статистически подтвердилось наличие различий в определении понятия «деньги» между двумя группами испытуемых – со средним уровнем дохода и с уровнем дохода выше среднего.

2 Сопоставление групп испытуемых по аффективному компоненту отношения к деньгам

Для изучения аффективного компонента отношения к деньгам испытуемым было предложено оценить выраженность у себя базовых эмоций (радость, удивление, интерес, горе, гнев, страх, стыд, отвращение, презрение, вина) в трех различных ситуациях: «Много денег», «Достаточно денег», «Мало денег».

Результаты опроса испытуемых по каждой из ситуаций отразим с помощью гистограмм.

Как видно в таблице 4, для всех групп испытуемых с разным уровнем дохода в ситуации «Много денег» наиболее характерны эмоции радости и удивления. При этом большая выраженность эмоции вины в ситуации «Много денег» у испытуемых с уровнем дохода выше среднего по сравнению с другими группами может объясняться тем, что «*если денег много, значит, они не работают, никуда не вложены», «они бесцельно лежат и теряют свою стоимость».*

Статистический анализ результатов показывает, что значимых различий в ситуации «Много денег» в распределении показателей по базовым эмоциям нет ($\chi^2_{кр.}$ = 1,9, уровень значимости = 0,99; $\chi^2_{кр.}$ = 5,5, уровень значимости = 0,79; $\chi^2_{кр.}$ = 4,2, уровень значимости = 0,89), т.е. испытуемые с одинаковым уровнем дохода испытывают сходные эмоции в данной ситуации.

Таблица 4.

Выраженность базовых эмоций испытуемых с разным уровнем дохода в ситуации «Много денег»

Эмоция / Доход	Радость	Удивление	Интерес	Горе	Гнев	Страх	Стыд	Отвраще-ние	Презрение	Вина
Ниже сред-него	25	9	6	3	4	5	6	4	6	8
Средний	26	12	10	5	6	7	5	5	5	10
Выше среднего	35	12	14	12	13	12	10	12	12	17

В ситуации «Достаточно денег» были получены следующие результаты относительно выраженности базовых эмоций (таблица 5).

Таблица 5.

Выраженность базовых эмоций испытуемых с разным уровнем дохода в ситуации «Достаточно денег»

Эмоция / Доход	Радость	Удивле-ние	Интерес	Горе	Гнев	Страх	Стыд	Отвраще-ние	Презрение	Вина
Ниже среднего	22	6	12	4	4	5	4	6	4	7
Средний	24	10	20	5	4	6	4	4	4	9
Выше среднего	20	11	22	10	10	10	9	10	9	14

По результатам видно, что в ситуации, когда «Достаточно денег» у всех испытуемых одинаково доминируют эмоции радости и интереса. Однако у испытуемых с уровнем дохода ниже среднего и средним эмоции радости преобладают над эмоциями интереса, а у испытуемых эмоции интереса превосходят по интенсивности эмоции радости. Эти особенности обусловили статистически значимые различия в распределении выраженности эмоций у испытуемых со средним уровнем дохода и уровнем дохода выше среднего ($\chi 2$кр. = 23,3, уровень значимости = 0).

Ответы испытуемых о выраженности у них базовых эмоций в ситуации третьего типа – «Мало денег» представим в таблице 6.

Таблица 6.

Выраженность базовых эмоций испытуемых с разным уровнем дохода в ситуации «Мало денег»

Доход \ Эмоция	Радость	Удивле-ние	Интерес	Горе	Гнев	Страх	Стыд	Отвраще-ние	Презрение	Вина
Ниже среднего	4	7	6	10	8	9	9	3	3	9
Средний	7	13	14	13	10	11	7	4	2	11
Выше среднего	11	13	19	9	10	12	8	7	8	14

В ситуации, когда «Мало денег», у испытуемых всех групп актуализируются разнообразные эмоциональные переживания. Они затрудняются в выделении одной, доминирующей эмоции. Однако, можно отметить, что у испытуемых с уровнем дохода ниже среднего преобладает эмоция горя, у испытуемых со средним уровнем дохода несколько более выраженным является интерес, а у испытуемых с уровнем дохода выше среднего он более значимо преобладает над остальными эмоциями. Тем не менее, статистические методы не показали значимых различий в выборках испытуемых ($\chi 2$кр. = 3,9, уровень значимости = 0,91; $\chi 2$кр. = 7,7, уровень значимости = 0,57; $\chi 2$кр. = 5,5, уровень значимости = 0,79).

Таким образом, аффективный компонент отношения к деньгам людей с разным уровнем дохода был определен нами в трех различных ситуациях: «Много денег», «Достаточно денег» и «Мало денег». Было установлено, что в ситуации, когда «Достаточно денег» существуют значимые различия в выраженности эмоций у испытуемых с разным уровнем дохода: у испытуемых с уровнем дохода ниже среднего и средним эмоции радости преобладают над эмоциями интереса, а у испытуемых с уровнем дохода выше среднего эмоции интереса превосходят по интенсивности эмоции радости.

Помимо выявления доминирующих эмоций у испытуемых с разным уровнем дохода в ситуациях, связанных с деньгами, необходимо определить, какая группа испытуемых более эмоционально реагирует на эти ситуации. Как видно в таблицах 4, 5 и 6, большая интенсивность эмоций характерна для испытуемых с высоким уровнем дохода. Статистическая обработка результатов с помощью критерия U-Манна-Уитни, в целом, подтвердила это предположение:

1) в ситуации «Много денег» интенсивность эмоций испытуемых с высоким уровнем дохода превосходит интенсивность эмоций испытуемых с уровнем дохода ниже среднего (Uкр.=9, значимость = 0,00) и средним уровнем дохода (Uкр.=13,5, значимость = 0,00);

2) в ситуации «Достаточно денег» интенсивность эмоций испытуемых с уровнем дохода выше среднего превосходит интенсивность эмоций испытуемых с уровнем дохода ниже среднего (Uкр.=16,5, значимость = 0,01) и средним уровнем дохода (Uкр.=23,5, значимость = 0,04);

3) в ситуации «Мало денег» интенсивность эмоций испытуемых превосходит с уровнем дохода выше среднего превосходит интенсивность эмоций испытуемых с уровнем дохода ниже среднего (Uкр.=9, значимость = 0,00).

Таким образом, выдвинутое нами предположение о наличии различий в аффективном компоненте отношения к деньгам людей с разным уровнем дохода подтверждается частично. Существуют различия в выраженности эмоций у испытуемых со средним уровнем дохода и уровнем дохода выше среднего в ситуации, когда у них достаточно денег для жизни. Кроме того, у испытуемых с уровнем дохода выше среднего интенсивность эмоций в ситуациях, связанных с деньгами, сильнее, чем у испытуемых других групп.

3 Сопоставление групп испытуемых по поведенческому компоненту отношения к деньгам

Для изучения поведенческого компонента отношения к деньгам была определена стратегия получения и расходования денежных средств каждого испытуемого. Стратегия определяется по соотношению величины планируемого дохода, реального дохода и расходов. Результаты этой работы представим в таблице 7.

Из полученных результатов мы видим, что испытуемые с разным уровнем дохода совершенно по-разному получают и расходуют свои денежные средства.

Люди с уровнем дохода выше среднего чаще используют стратегию получения и расходования денежных средств – «норма», которая предполагает, что человек реально определяет свои возможности и потребности, зарабатывает столько, сколько планирует, тратит, сколько необходимо и делает сбережения.

Испытуемые со средним уровнем дохода чаще всего используют стратегию «равнина», которая характеризуется тем, что человек зарабатывает ровно столько, сколько планирует, и все тратит без остатка. Данная стратегия лишает человека любого движения вперед: накопления, развития, роста своего финансового благополучия.

Испытуемые с уровнем дохода ниже среднего чаще используют стратегию «ямка». Такую стратегию использует человек, который строит большие планы в отношении заработанных денег, мало зарабатывает и чрезмерно много тратит. Неумение и нежелание зарабатывать превращается со временем в постоянную материальную под-

чиненность, способность слепо повиноваться и выполнять все требования человека, от которого он зависим.

Таблица 7.

Распределение стратегий получения и расходования денежных средств в группах испытуемых с разным уровнем дохода

	Горка	Ямка	Дно	Спуск	Подъем	Равнина	Обрыв	Норма	Всего
Ниже среднего	2	6	0	1	0	0	1	3	13
Средний	4	6	1	2	3	12	1	7	36
Выше среднего	3	0	0	0	4	6	0	8	21
Всего	9	12	1	3	7	18	2	18	70

Статистическая проверка выдвинутых предположений показала, что достоверные различия существуют между распределениями испытуемых с уровнем дохода ниже и выше среднего по стратегиям получения и расходования денежных средств ($\chi 2$кр. = 19,7, уровень значимости = 0,0).

Таким образом, выдвинутое нами предположение о существовании различий в поведенческом компоненте отношения к деньгам людей с разным уровнем дохода подтвердилась частично: статистически достоверно в группе с уровнем дохода ниже среднего преобладает стратегия «ямка», характеризующаяся тем, что планируемый доход испытуемых выше фактического, а траты превосходят доход. В группе испытуемых с уровнем дохода выше среднего преобладает стратегия «норма», являющаяся оптимальной с точки зрения соотношения планируемого и фактического дохода, расходов и дохода.

Выводы

Исходя из полученных данных, мы можем принять выдвинутую нами гипотезу о наличии различий в отношении к деньгам у людей с разным уровнем дохода.

Для испытуемых с доходом выше среднего деньги – это в первую очередь «хорошая, достойная жизнь», для испытуемых со средним уровнем дохода, деньги – это «средство для существования», а для испытуемых с низким уровнем дохода, деньги – это свобода.

Не удивительно, что для всех испытуемых с разным уровнем дохода характерна наиболее выраженная эмоция радости в ситуации «много денег». В ситуации «достаточно денег» эмоции испытуемых отличаются друг от друга. У испытуемых с уровнем дохода ниже

среднего и средним эмоции радости преобладают над эмоциями интереса, а у испытуемых с уровнем дохода выше среднего эмоции интереса превосходят по интенсивности эмоции радости. В ситуации, когда денег мало, у испытуемых всех групп актуализируются разнообразные эмоциональные переживания. Они затрудняются в выделении одной, доминирующей эмоции, поэтому статистически значимых различий между группами в этой ситуации выделить не удалось. Удалось выяснить, что у испытуемых с уровнем дохода выше среднего интенсивность эмоций в ситуациях, связанных с деньгами, сильнее, чем у испытуемых других групп.

Люди с разным уровнем дохода по-разному получают и расходуют свои денежные средства. Для испытуемых с низким уровнем дохода характерно тратить больше, чем зарабатывать, а испытуемых с уровнем дохода выше среднего отличает умение зарабатывать деньги, разумно их тратить и делать сбережения.

Выявленные особенности дополняют знания экономической психологии относительно уровня дохода как психологической переменной, определяющей отношение к деньгам, и могут быть учтены в практике психологического консультирования.

Библиография

1. Арефьева Т.А. Дети и деньги. – СПб.: Речь, 2006. – 246 с.
2. Белицкая Э.Г. Особенности отношения деньгам: деньги как предмет личностного осмысления // Ежегодник РПО. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. В 8 т. Т.I. СПбГУ. 2005. – С 379-382.
3. Дейнека О.С. Динамика макроэкономических компонентов образа денег в обыденном сознании // Психологический журнал. – Т. 23, № 2. – 2002. - С. 36-46.
4. Дейнека О.С. Экономическая психология (статус, развитие, образовательные перспективы). – Национальный психологический журнал. – № 1, 2006.
5. Дейнека О.С. Экономическая психология. – СПб: СПбГУ, 1999. – 240 с.
6. Изард К. Эмоции человека. М.: МГУ, 1980. – 440 с.
7. Малахов С.В. Основы экономической психологии: Учебное пособие. М., 1992.
8. Махрина Е.А. Виды и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у представителей соционических профессий. Дис. канд. психол. н. – Ростов н/Д, 2006.
9. Справочный материал о социально-экономическом состоянии г. Таганрога. – Таганрог, 2007.

10.Фенько А.Б. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях // Психологический журнал. - 2000. - № 1. - С. 50-62.
11. Фенько А.Б. Психологический анализ отношения москвичей к деньгам // Психологический журнал. - 2004. - № 2. - С. 34-42.
12.Хащенко В.А. Экономико-психологическая модель субъективного экономического благополучия (сообщение 1) // Психологический журнал - 2005. - № 3. - С.3-50.
13.Хащенко В.А. Экономико-психологическая модель субъективного экономического благополучия (сообщение 2) // Психологический журнал. – 2005. - № 4. – С.5-19.
14.Экономическая психология. Под. ред. И.В. Андреевой – СПб: Питер, 2000. – 512 с.

Проблема мотивации персонала к труду в контексте синергетической антропологии

Герасимов Александр Владимирович, кандидат психологических наук. Сиэтл, США
Герасимов Владимир Павлович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Психология труда и организационная психология», Омский государственный технический университет, Омск, Россия. ps v.a.gerasimov@gmail.com

Кардинальная смена общественного уклада, периодически возникающая в процессе развития человечества, порождает не только изменение содержания общественных (в том числе и межличностных отношений), но и определяет смысловые напряженности в уже устоявшихся в человековедческих науках категориях и понятиях, в мироощущениях самих людей, в том, каким они воспринимают мир, как они к нему относятся.

Переживаемый в настоящее время «шок будущего» (Э.Тоффлер, 2002), проявляющийся в отсутствии у субъекта сколько-нибудь выраженной возможности прогнозировать благоприятные перспективы своей жизни, определяет изменения в ответах субъекта на возникшие ситуации, на других людей, на результат осознания им самого себя, способов и возможностей самореализации. Возникают две модальности поведения: усиление реакции группирования, в состоянии текущей угрозы (Я.Рейковский, 1979), и реакция индивидуализации (В.А.Белов, 1997, Э.Тоффлер, 2002), которые так или иначе представлены в сознании субъекта как побудительные тенденции, и ко-

торые могут отличаться от побудительных тенденций недавнего прошлого.

Возникновение общественного уклада основанного на экономической самоорганизации делает еще более актуальной проблему исследования побудительных моментов человеческого поведения, в том числе и мотивации персонала к труду, тем более, что «человеческий фактор» существенным образом снижает верифицированность экономических законов, призванных оптимизировать процессы развития государства. Причем, основанные на когнитивно-бихевиоральных конструкциях (А.Бандура, 2000), и даже на теории поля К.Левина (2001), модели экономического поведения человека существенно разнятся с экономической практикой, особенно в области практического построения политики мотивации персонала к труду, и управления процессом потребления продукта труда обществом (G. Katona, 1975).

В этой связи возникает необходимость поиска таких теорий мотивации, которые отвечали бы требованию верификации и существенным образом упрощали бы реальную политику формирования мотивационных предпочтений персонала к труду. Возможное решение проблемы, по нашему мнению, лежит в плоскости онтологического подхода к феномену человека, который определяется как изучение субъекта в контексте его реального бытия. Таким требованиям, на наш взгляд, может отвечать подход, который можно назвать синергетической антропологией, и который предполагает рассмотрение человека как неравновесной, трансцендентальной и диссипативной системы, существование которой определяется его взаимодействием с внешним миром, обусловленным и существующим как психика. В рамках такого подхода мотивы могут быть представлены как сверхчувственные образования, определяющие процесс и содержание самореализации (т. е. выступающие как аспект самоактуализации) человека и существующие как проекция в предмет или объективную ситуацию актуальных потребностей или ценностей субъекта.

Такая позиция возникает из постулирования наличия у системы способности к самоорганизации. Это свойство с необходимостью порождает у живых систем самодетерминацию, которая в контексте возникновения и реализации человеком поведения и деятельности, и благодаря наличию сознания, существует как самоактуализация и самореализация, когда он сам выбирает, что для него актуально (самоактуализация) и будет ли он стремиться к воплощению этой актуальности (самореализация).

Сознание, существуя, в том числе, и как способность переживать и принимать самоответственность, требует рефлексии перехода от

побуждения к намерению и от него, к его реализации. Другими словами, по нашему мнению, для того чтобы понимать человека, как систему, поведение которой является условием и способом существования субъекта, самореализация должна быть описана как появление и воплощение осознаваемого перехода от самоактуализации к реализующей её активности. Понять эти переходы невозможно не понимая то, как возникает выбор субъектом момента и способов самовоплощения, как происходит самореализация, и что это, собственно говоря, такое.

Проблема самореализации содержит в себе, по крайней мере, три группы интересов исследователей: самореализация как психологический феномен, самореализация в различных сферах человеческой деятельности, в контексте личностных оценок результатов деятельности, истоки и мотивы самореализации [7, 9,12, 17].

Чаще всего, особенно в зарубежной литературе самореализация как процесс реализации потенциальных возможностей и намерений субъекта определяется термином «самоактуализация». Именно таким образом применяет этот термин А.Маслоу (1999). В нашей стране такую же позицию занимает Е.Е.Вахромов (2001). В других концептуальных вариантах самореализация рассматривается в своей содержательной части как процесс перестройки Я-концепции, формирование представлений о прошлом и возникновение оценочного отношения к нему. Такое разнообразие подходов обусловило и разночтения в описании самореализации как психологического феномена и в представлениях о её роли в формировании и функционировании личности. При этом часто смешивается аспект содержания и аспект реализации феномена. Это хорошо заметно в различении позиций А.Маслоу (1999) и В.Франкла (1990). А. Маслоу выделяет побудительный аспект самоактуализации. Он пишет: «Говоря о самоактуализации, я имею в виду стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нем потенций» [12, с. 90]. И такое стремление, по его мнению, выступает как базовое стремление, определяющее, в конечном итоге, психическое здоровье субъекта.

Однако если рассматривать человека как существо сознательное, наделенное способностью к произвольной организации собственного поведения, то тогда возникает уже не побудительная, а регуляторная проблема: как именно, каким образом человек определит, что в нем заложено, свой потенциал? Сталкиваясь с этой проблемой. А.Маслоу переходит как бы на уровень внешнего опосредования реализации потребности в самоактуализации и говорит о необходимости определенных условий, в рамках которых только и может быть реализована данная потребность. Он пишет, что «в ряду этих условий можно на-

звать: свободу слова, свободу выбора деятельности, …., свободу самовыражения, право на исследовательскую активность и получение информации, право на самозащиту, а также социальный уклад, характеризующийся справедливостью, честностью и порядком» [12, с.90].

В.Франкл, в некоторой оппозиционности к мнению А.Маслоу, отмечает, что возведение стремления к самоактуализации в ранг базовой потребности порождает возможность гомеостазического подхода к активности человека, который противоречит пониманию открытости человека, его стремления к самосозиданию и творчеству, как его природных свойств, выражающих его человеческую сущность. Он пишет в этой связи: «Самоактуализация – это не конечное предназначение человека. Это даже не его первичное стремление. Если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с самотранцендентальностью человеческого существования» [17, с.58]. Это заявление кажется нам очень важным в связи с тем, что В.Франкл поставил проблему саморазвития и самотворения человека, проблему процесса, который делает человека динамической системой, каждый раз вольно или невольно меняющей содержание своего аттрактора. И такая позиция существенным образом созвучна с подходом к проблеме самореализации в теории психологических систем [9].

В рамках данной парадигмальной позиции самореализация перестает быть самоактуализацией, т.е. потенциальной возможностью реализации сущностных свойств человека. Самореализация понимается здесь как переход возможности в действительность, как процесс, в котором человек обеспечивает свое развитие, причем развитие не как спонтанное возникновение новообразований, но как самотворение или самостановление. Именно самотрансцендентальность, выступая как исходное свойство человека - системы, превращается на известном этапе его развития в самореализацию и позволяет ему выходить за рамки ситуации конкретного бытия, самому творить свою жизнь, превращаясь в существо сверхадаптивное.

Вместе с тем, «правила» регуляции деятельности требуют наличия «модели потребного будущего» [4], существующей как некоторый оценочный компонент, обеспечивающий адекватность и целенаправленность активности субъекта. В процессе самореализации такую функцию выполняют ценности. Причем ценности в контексте синергетической антропологии не выступают сами по себе побуждением к самореализации, хотя бы потому, что если они существуют как некоторые содержательные характеристики того феномена, который называют общественным сознанием или существуют как составляющее культуры, то они должны стать субъективными ценно-

стями, принадлежностью субъекта, одним из векторов его «многомерного мира», определяющим его самоосуществление. Ценности в рамках системного подхода лишь указывают субъекту, где возможна его самореализация и существуют как осознаваемая им возможность.

В таком контексте побудительно-мотивационный аспект человеческой активности в своем содержании распадается на триаду: «Я хочу – Я могу – Я должен». Момент Я-должествования основной элемент волевого акта, как момент решения о выполнении, существует как переживание мотивационного отношения или мотивационного предпочтения и, таким образом, можно предположить, что ценности, в том числе и момент самооценки, должны существенным образом определять содержательные характеристики мотивации персонала к труду.

В таком контексте ценности выступают практически во всем том многообразии, в котором существуют установки и, в конечном итоге, могут быть отнесены к специфическому выражению данного психологического феномена. При этом мы полагаем вслед за А.В.Брушлинским (1999), что полностью бессознательного нет, а внутренние тенденции, существующие как момент побуждения или контроля, в связи с наличием сознания, как одного из проявлений сущностных свойств человека, так или иначе, будут субъектом осознаваться. «В любом психическом явлении бодрствующего человека» - писал А.В.Брушлинский, - нет ничего, что было бы целиком и полностью осознаваемым, поскольку в нем же всегда есть и нечто неосознаваемое; вместе с тем в нем никогда нет и полностью бессознательного, поскольку хоть какие-то моменты частично всегда осознаются» [5, с.20].

В этом своем качестве ценности выступают как готовность субъекта определенным образом воспринимать ситуацию своей жизни, себя в мире, причем воспринимать в контексте определенных своих позиций, в соотнесенности с возможной или полученной результативностью своей активности. Именно в этом аспекте можно говорить о ценности как об осознании субъектом возможного, как об особом поле детерминации, в котором осуществляется выход человека как системы за пределы себя уже сложившегося. Таким образом, возникает особая функция ценностей, обеспечивающая развитие деятельности и самого человека через реализацию субъективных ценностей в контексте общего ценностного отношения его к самому себе.

Такая, фактически прогностическая, функция ценностей, обеспечивает упорядоченность выборов действий, деятельностей и даже профессиональных сфер деятельности через когнитивно–ценностный аспект, входящий в её структуру.

Поскольку одной из сущностных характеристик человека является «принцип активного оператора» [11], и этот принцип лежит в основе способности субъекта к самотворению, то возникает проблема влияний на ценностные позиции субъекта. Понятно, что преобразующая активность, направленная на самого человека и определяющая процесс его самореализации, обеспечивается, с одной стороны, тем, на что он претендует, а, с другой стороны, уровнем успешности деятельности, в которой он реализуется. В первом случае существенное значение имеют оценочные составляющие «Я», но не столько в психоаналитическом контексте носителя влечений, переживаний и комплексов, сколько в проекции «self», как рефлексивной составляющей «Я-образа» субъекта. Именно в этой сфере в наибольшей степени проявляется притягательная сила стремления человека к самореализации, определяющая эффективность деятельности человека и состояние внутреннего комфорта и самодостаточности. Оценочные составляющие «self»-проекции существенным образом определяют поведение субъекта и характер его прогнозов относительно возможных последствий своей активности, например, в реализации агрессивного поведения [6].

Таким образом, исследования в области ценностей позволяют говорить о них как о мощном факторе, который определяет направленность поведения человека, его отношение к реальным и прогнозируемым результатам своей деятельности и к самому себе. Эти отношения, опосредуя побуждения и оценки, вклиниваются в процесс мотивации человеком своей деятельности. В этом случае, если исходить из содержательной логики психологической антропологии, когда предполагается приоритет субъективного и субъектного, когда активность человека, в том числе и его деятельность, рассматриваются как способ его самореализации и самоактуализации, то понятно, что максимально важное значение для понимания природы мотивационного отношения персонала к труду приобретает исследование влияний, сформировавшихся у субъекта ценностей на содержательные характеристики этих отношений. При этом следует учитывать субъективность происхождения ценностей, когда они, фактически, являются по своему содержанию «превращенной формой» общечеловеческих ценностей и это проявляется, прежде всего, в индивидуальной их иерархии. В этой связи в основу проведенного нами эксперимента было положена гипотеза о том, что наличие у субъекта определенных ценностных тенденций будет существенным образом определять его мотивационные предпочтения, выражающие его мотивационное отношение к содержанию, организации труда и политике компенсации за трудовые усилия.

Мы хотели показать, что существует зависимость между ценностными смещениями испытуемых и их мотивационными предпочтениями.

Для диагностики системы ценностных предпочтений испытуемых использовалась методика «Свободный выбор ценностей» Е.Б.Фанталовой (1999). Процедурная суть данной методики состоит в организации соотнесенного выбора испытуемым в некотором континууме суждений, результаты которого, по мнению автора методики, определяют характер ценностных предпочтений сложившихся у него и осознаваемых им на уровне большей или меньшей их привлекательности. Процедура предусматривает как оценку степени важности ценностей, так и оценку испытуемым уровня их субъективной доступности. Последний аспект значим для нашего исследования в связи с тем, что мотивация субъекта – это не только осознание им содержательных характеристик побуждения, но и оценка степени доступности возникающих целей, хотя бы на эмоциональном уровне, без чего не возможна самореализация.

Процедура «свободный выбор ценностей» построена таким образом, что в конечном итоге возникает возможность определения индивидуальных ценностных предпочтений на уровне суммарных показателей, что позволяет ранжировать ценности и применять вычисление рангового коэффициента корреляции.

Мотивационные предпочтения определялись как фиксированные выборы испытуемым из определенных описаний возможных вариантов мотивации трудовой деятельности.

Среди современных взглядов на онтологию и феноменологию психического рассмотрение (синергетическая антропология, рассматривающая сущностные свойства человека как его проявления в качестве синергетической системы предпочтительна тем, что содержит минимальный объемом базовых допущений потому. Происходит это потому, что системы, в их синергетической представленности, и их свойства, с самого начала, предполагают признание того факта, что все параметры системы и характер её взаимодействия с внесистемным пространством определяются свойствами элементов входящих в нее и иерархическими отношениями между уровнями, в рамках которых объединяются эти элементы. В этом состоит суть самодетерминации в общесистемном понимании этого феномена.

Если это так, то мотивационные предпочтения могут определяться, прежде всего, ценностным отношением субъекта к самому себе, которое может переживаться, в том числе, и как уверенность в себе. Таким образом, нам необходимо было проанализировать связь степени уверенности в себе (шкалы 8 и 10 по Е.Б. Фанталовой) с харак-

тером смещения мотивационных предпочтений к труду у наших испытуемых.

Оказалось, что шкала 8 достоверно, но отрицательно коррелирует с мотивационным предпочтением «Отношение к самому себе», т.е. если у наших испытуемых в структуре самооценки возникает некоторая напряженность (человек слишком значимо относится к состоянию уверенности в себе и свободы от внутренних противоречий и сомнений), то это приводит к возникновению такого мотивационного смещения, когда в своей деятельности человек не может сказать, что он живет и трудится так, что его не за что осуждать. Коэффициент корреляции равен (-0,33) и статистически значим при $P<0,05$. Понятно, что в такой контекстности эффективность деятельности сотрудника будет определяться его представлениями о том, каким его видят другие, изменяя интенсивность и направление его трудовых усилий.

Другая оценочная тенденция, которая, по нашему мнению, непосредственно связана с осуществлением субъектом процессов самореализации и самоактуализации – это категория представленная шкалой 10 – «свобода как независимость в поступках и действиях». Интересно, что по результатам наших исследований она в большей степени проявляется как цена свободы по отношению к материальным обстоятельствам. Оценочные тенденции, зафиксированные в существовании данной шкалы статистически достоверно, но на уровне противоположных динамических тенденций, коррелируют с мотивационным предпочтением – «работа для меня – это возможность выживания, зарабатывания денег». Коэффициент корреляции равен (-0,40) и статистически достоверен при $P<0,01$.

Одновременно с этим, данная оценочная тенденция, казалось бы, противоположным образом проявляется в социальных или социально-психологических аспектах образа жизни наших испытуемых и высоко коррелирует с мотивационным предпочтением –«зарплата, конечно важный аспект моей жизни, но признание коллективом моих успехов в большей мере стимулировало бы мои профессиональные усилия». Коэффициент корреляции равен 0,37 и статистически значим при $P<0,05$. Парадоксальность таких влияний, очевидно, определяется наличием какого-то смыслового «катализатора», оказывающего не осознаваемое субъектом или не открытое исследователем опосредование. По подобному поводу Ж.Делёз, анализируя творчество Л.Кэррола, писал: «Надо быть уж слишком «простым» самому, чтобы считать мысль простым, самоочевидным актом, не причастным к игре всех сил бессознательного и всех сил нонсенса в бессознательном» [8, с.98].

Думается, что это относится к любому когнитивному акту, в том числе и к оценочным приписываниям, совершаемым субъектом по отношению к тому, что происходит в связках «Я и другие», «Я для других», «Другие для меня», составляющих, по мнению М.М.Бахтина (1986) основу системы эстетических (читай: этических, но наделенных эмоционально-оценочной и эмоционально-самооценочной составляющей) отношений субъекта.

Такая этическая обусловленность трудовой активности человека определяет наличие достоверной связи между мотивационным отношением - «Зарплата, конечно важный аспект моей жизни, но признание коллективом моих успехов в большей мере стимулировало бы мои усилия» на статистически достоверном уровне коррелирует с оценочной тенденцией – 7, которая значится как «наличие хороших и верных друзей». Коэффициент корреляции равен 0,34 и статистически значим при $P<0,05$. Такая смысловая тенденция позволяет, на наш взгляд, сделать заключение о существенной интегральной ценностной тенденции, которая существует как этическая норма, в рамках которой человек стремится брать в расчет позиции и оценки других людей, осознает их ценностную значимость для себя (по крайней мере, некоторых из них). Эта норма осознается им как свобода строить свою деятельность в соответствии с возможными реакциями других людей, определяя и мотивационные его отношения к профессиональной деятельности. Данная зависимость как раз и обозначает, что социальная самореализация субъекта определяется позиционным отношением «Я для других», переживаемым субъектом как актуальное или прогнозируемое отношение других к тому, как или каким образом он реализует в их присутствии или при их участии свою индивидуальность, существующую и осознающуюся им как проявление самости.

Вместе с тем, если представить образ жизни субъекта как иную оценочную тенденцию, когда характеристики образа мира могут быть представлены как его отношение к свойствам этого образа, и если учесть, что составляющей такого образа мира могут быть другие люди, их качества, которые могут иметь значение для него, то следующая группа ценностей обозначает ценностное отношение человека к другим людям или ценность жизни для других. В терминологии М.М.Бахтина (1989) – это эстетическое отношение «Другие для меня». В эту группу ценностей, по нашему мнению входит шкала 11 - «Счастливая семейная жизнь» и шкала 5 - «Любовь».

Понятно, что новая оценочная тенденция должна определять иные смещения в мотивационных отношениях к труду и к обстоятельствам труда у наших испытуемых или вносить в них иную смысловую окра-

ску. Например, мотивационное смешение - «Работа для меня – это возможность выживания, зарабатывания денег» достаточно высоко, но в противоположных динамических тенденциях, коррелирует с ценностной шкалой 10 - «свобода как независимость в поступках и действиях» (коэффициент корреляции равен: -0,40). Это можно было трактовать как то, что свобода для наших испытуемых - это не работа для выживания, а возможность стать самим собой, осуществиться в ней. Эта же мотивационная позиция значимо коррелирует как противоположные оценочные тенденции со шкалой 11 - «Счастливая семейная жизнь» ценностной группы «Другие для меня» Коэффициент корреляции равен (–0,32) и статистически значим при P<0,05. На наш взгляд, это обозначает, вообще говоря, банальную самореализационную тенденция – если я «изнасилован» жизнью, то у меня есть возможность укрыться в собственной семье, там я в большей степени жду понимания и поддержки. И это подтверждает нашу версию о том, что большей ценностью для испытуемых составляют другие люди и возможность субъекта существовать для них. Одновременно эта шкала коррелирует с мотивационным отношением - «Согласен работать через определенные фиксированные промежутки времени». Коэффициент корреляции равен 0,31 и статистически значим при P<0,05. Другими словами, если сложилось так, что я ушел в семью, и она превратилась для меня в доминирующую ценность, то и работа рассматривается мною в иной контекстной представленности, в том числе и как помеха. Это обозначает, что если задаться целью специально формировать определенные мотивационные отношения к трудовой деятельности у работника, то никак нельзя игнорировать возможность влияния на него через семью. В этом случае семья может быть фактором мотивации персонала к труду и её влияния должны быть специально организованными.

Смысловая возможность такого объяснения выявленных корреляционных зависимостей подтверждается и наличием достоверной связи между шкалой 5 индивидуальных ценностей - «Любовь, как духовная и физическая близость с любимым человеком» и мотивационным предпочтением о ценностном влиянии на мотивационные предпочтения характера взаимоотношения субъекта с другими людьми, вернее того, как эти отношения представлены в сознании человека как образ жизни, подтверждает и соотношение шкалы 5 с мотивационным предпочтением - «Положение дел у меня и у многих других людей таково, что возникает полная неуверенность в завтрашнем дне. Меня это угнетает» Коэффициент корреляции равен 0,31 и статистически значим при P<0,05. Это обозначает, по-видимому, переживание субъектом единения как смыслового единства отношения людей к экономической ситуации, а не просто инди-

видуального отрицания сложившегося положения дел.

Шкала 5 - «Любовь, как духовная и физическая близость с любимым человеком» отрицательно, то есть как две разные оценочные тенденции, коррелирует с мотивационным предпочтением - «Работа для меня – это возможность выживания, зарабатывания денег». Коэффициент корреляции равен (–0,40) и статистически значим при P<0,05. Это обозначает, что если у человека есть кто-то, для кого стоит жить, кто его ценить в определенных человеческих проявлениях, то жизнь для него становится чем-то, большим, чем просто выживание. Она может стать свершением, посвященным кому-то, и такому человеку уже нет смысла просто выживать в сложившихся условиях.

В какой-то мере это подтверждается и тем, что шкала 2- «Здоровье» коррелирует с мотивационным предпочтением «Зарплата, конечно, важный аспект моей жизни, но признание коллективом моих успехов в большей бы степени стимулировало мои профессиональные усилия». Коэффициент корреляции равен 0,32 и статистически значим при P<0,05. И это становится понятным, поскольку неудовлетворение базовой потребности в популярности в референтной группе является существенным фрустрирующим фактором для большинства людей, если у них нет другой преобладающей потребности.

Таким образом, у нас появляются оценочные тенденции, которые существуют как процесс идентификации субъекта с другими людьми, их нуждами и состояниями. Эти ценности особенным образом окрашивают мотивационные предпочтения работника и их смысловые содержательности, на наш взгляд, следует учитывать, если пытаться квалифицированно и с надежной на эффективность строить мотивационную политику в той или иной производственной группе.

В контексте подхода к человеку как к синергетической системе особое место занимает проблема творчества, поскольку, если принимать самодетерминацию как одно из системосохраняющих свойств, выражающееся в стремлении живой системы к сохранению своей неравновесности, то способность найти новые способы оптимального взаимодействия с внесистемным пространством является системно необходимой.

Поэтому следующая группа ценностей, которые могут существенным образом определять мотивационные предпочтения, должна быть связана с представлением у субъекта возможности творчества как одной из сущностных человеческих ценностей. К этой группе ценностей относятся шкалы: шкала 12 «Творчество», шкала 9 «Познание» и шкала 3 «Интересная работа».

В мотивационном аспекте ценности могут определять и момент оценки этичности стремления, и момент оценки обстоятельств с точ-

ки зрения возможности реализовать мотивационные тенденции, которые могут быть представлены как тенденции к реализации ценностей. Возможно именно поэтому шкала 12 «Творчество» как оценочная тенденция коррелирует с мотивационным предпочтением - «Положение дел у меня и у многих других людей таково, что возникает полная неуверенность в завтрашнем дне. Меня это угнетает». Коэффициент корреляции равен 0,34 и статистически значим при P<0,05. Это обозначает, что чем выше представленность оценочной тенденции выраженной в оценочной шкале 12, тем в большей мере испытуемые видят, что неуверенность в завтрашнем дне препятствует реализации их творческого потенциала. Это обозначает подтверждение известной закономерности - творчество удел свободных людей, в том числе и свободных от дум о хлебе насущном. Следовательно, особенно там, где работа связана с производством абсолютно нового продукта, предполагающего иной взгляд на известные вещи, два фактора становятся наиважнейшими для формирования положительного мотивационного отношения работника к труду и высокой эффективности выполнения им профессиональной функции – достаточная заработная плата, но еще больше – уверенность в завтрашнем дне.

Шкала 9 «Познание» коррелирует как отрицательная оценочная тенденция с данным мотивационным предпочтением - «Работа для меня – это возможность выживания, зарабатывания денег». Коэффициент корреляции равен (–0,62) и статистически значим при P<0,01. На таком же уровне с этим мотивационным предпочтением коррелирует шкала 3 «Интересная работа». Коэффициент корреляции равен (-0,47) и статистически значим при P<0,01. Пожалуй, именно эти коэффициенты в достаточной мере иллюстрируют важность главного пафосного момента нашей позиции относительно мотивации персонала к труду. Работа, даже если она не очень «денежная» может привлекать субъекта своим содержанием, если она осознается им как способ реализации собственных человеческих качеств и возможностей, если она представлена в его сознании как способ самореализации. Такое соотношение ценностной тенденции и мотивационного предпочтения позволяет утверждать, что люди по-прежнему считают интересную работу важнее, чем процесс зарабатывания денег.

Мотивы как момент самопобуждения и самоорганизации выступают как проекция на деятельность и на условия её осуществления самого субъекта. В этом случае собственная активность человека в явной или не явной форма становится для человека моментом самопрезентации. Именно в этой связи одной из ведущих социальных потребностей становится потребность в положительных и социально одобряемых результатах деятельности. Она может быть в мотиваци-

онном смысле представлена как специфическое отношение человека к себе и результатам своей деятельности, причем с оттенком каузального атрибутирования. В этой связи показательна корреляционная зависимость между шкалой 6 «Материально обеспеченная жизнь. Отсутствие материальных затруднений» (методика Е.Б. Фанталовой) и мотивационным предпочтением - «Я люблю побеждать и это хорошо». Коэффициент корреляции равен 0,33 и статистически значим при $P<0,05$. По-видимому, это показывает смысловое объединение испытуемыми данных оценочных тенденций (мотивационной и ценностной) как стремление к жизненной успешности.

Следовательно, момент соревновательности как элемент мотивационной политики может осуществляться и как организация презентации профессиональных успехов работника (внешние атрибуты карьеры), и как презентация жизненного достатка (жилье, машины и т.п.).

Существенным моментом мотивации человека к участию в трудовой деятельности является и его общая активность. Такая активность имеет различную природу. Например, такая активность может быть обусловлена общем уровнем активированности мозговых структур. В этом случае такая общая активированность становится предпосылкой к наличию у человека высокого уровня интенсивности любой деятельности, которая для него в данный момент актуальна. Однако такие люди могут достаточно быстро «перегореть». Им претит однообразная жизнь и монотонная деятельность. В этом случае мотивационная политика в отношении таких людей – это создание особого строя жизни с постоянными переменами и разнообразием отношений.

Вместе с тем, поскольку наличие сознания, в том числе и самосознания, является свойством определяющим сущностные составляющие жизни человека, то необходимо понимать как именно у человека представлена та или иная мотивационная тенденция. В этом смысле показательно, что ценностные влияния возможности реализации субъектом собственной активности, как влияние его самости проявляется и в том, что шкала 1-«Активная, деятельная жизнь» коррелирует с мотивационной тенденцией - «Я люблю побеждать и это хорошо». Коэффициент корреляции равен 0,33 и статистически значим при $P<0,05$.

Возможно, что для наших испытуемых ценность здоровья ассоциируется с ощущениями комфортности и благополучия и это проявляется в том, что шкала 2 - «Здоровье» как противоположная оценочная тенденция коррелирует с мотивационным предпочтением - «Для меня безразлична система оплаты труда, главное, чтобы она закрывала текущие потребности», т.е. чем больше я ценю здоровье,

тем меньше для меня безразлична система оплаты труда и сумма заработка. Коэффициент корреляции равен (–0,33) и статистически значим при P<0,05. Это значит, что существует еще один аспект осознания человеком себя в жизни и иное содержание мотивационных предпочтений. Они связаны с осознанием себя в контексте витальных потребностей и такие потребности не могут быть проигнорированы.

Таким образом, статистический анализ экспериментального материала показал существование влияния ценностных тенденций, свойственных нашим испытуемым, на их мотивационные предпочтения, а это обозначает наличие возможных обоюдных влияний в триаде: «смыслы – мотивы – ценности», которые, кстати, могут быть объяснительным механизмом, описывающим индивидуальное своеобразие освоения субъектом культуры как системы ценностей и процесса эстетизации его поведения.

Однако точности ради, необходимо отметить еще одну существенную закономерность, которая позволяет говорить о мотивационной политике по отношению к персоналу дело достаточно тонкое. И дело состоит в том, что ценности, как один из векторов многомерного мира человека, существуют не просто как представление человека о возможном, о том, к чему он стремится, выходя за пределы смыслов, определяемых актуальными потребностями. Они выступают как область, в которой человек мог бы реализовать свою человеческую сущность, свое личностное содержание. А поскольку это «область», т.е. нечто такое, что в теории систем носит название «странного аттрактора», то одна и та же ценность может быть осознана и реализована как ряд мотивационных предпочтений, и осознаваться разными людьми в виде разных мотивов. Наше исследование как - будто подтверждает наличие такой закономерности.

Оказалось, например, что ценностная шкала 1 – активная деятельная жизнь на значимом уровне коррелирует с мотивационным предпочтением - «я люблю соревноваться и побеждать, и это хорошо» (коэффициент корреляции равен 0,33 и статистически значим при P<0,05), но одновременно на уровне тенденций (при коэффициентах корреляции равных 0,31) она коррелирует с предпочтениями - «мне больше нравится работать в команде, но получать оплату, пропорциональную собственному вкладу» и с предпочтением - «я согласен на скользящий график работы - работать через определенные промежутки времени».

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что содержание ценности в мотивационном её аспекте может осознаваться в зависимости от представлений субъекта о том, как именно

и в какой сфере он предпочитает реализовать данную ценность.

Иногда такие связки носят довольно противоречивый характер, это относится, например, к ценностной шкале 10 – «свобода как независимость в поступках и действиях». Эта шкала, совершенно закономерно, как противоположные динамические тенденции коррелирует с мотивационным предпочтением - «работа для меня – это возможность выживания, зарабатывания денег» (коэффициент корреляции равен: -0,40 и статистически значим при $P<0,05$) и, одновременно, связана с мотивационным предпочтением - «зарплата, конечно, важный аспект моей жизни, но признание коллективом моих успехов в большей мере стимулировало бы мои профессиональные усилия» (коэффициент корреляции равен 0,37 и статистически значим при $P<0,05$.

Ценности как область возможного, в содержательном плане могут пересекаться и тогда одно и то же мотивационное предпочтение может определяться разными ценностными шкалами. Например, мотивационное предпочтение- «зарплата, конечно, важный аспект моей жизни, но признание коллективом моих усилий в большей мере стимулировало бы мои профессиональные усилия» положительно коррелирует с ценностными шкалами: 4 (эстетические ценности), 7 (наличие верных друзей), 10 (свобода и независимость в поступках и действиях). Связь статистически достоверна при $P<0,05$.

Седовательно, приходится признать, что разные ценности в условиях производительной деятельности могут иметь одно и то же содержание, выражаемое в совпадающих мотивационных предпочтениях. Это обозначает, что ценности, существующие как обобщенные смысловые тенденции, становясь превращенными формами индивидуального сознания, могут осознаваться по-разному, порождая проблему индивидуализации мотивационной политики по отношению к персоналу.

Анализируя результаты исследования, мы уже отмечали, что мотивационные отношения персонала к труду образуют две структурированные группы, которые имеют две смысловые тенденции: «я для себя» и «я для других». Оказалось, что вторая группа (я для других) достаточно четко определяется наличием у испытуемых потребности в самореализации. В то же время первая группа смысловых тенденций может быть представлена в сознании работников абсолютно поразному. Это значит, что если и выбирать способы мотивирования персонала к труду, то они должны быть основаны не только на материальных стимулах, но и на создании условий для самореализации, причем, успехи конкретного субъекта должны презентироваться, по-крайней мере, в референтной для него группе.

Однако, самореализация как момент реализации актуальных для

субъекта смыслов и ценностей, существуя как выход человека за пределы сложившихся субъектных качеств, все равно происходит в рамках жизненной ситуации, из которой человек вычерпывает смыслы и ценности, представляемые в его сознании как предметы и опредмеченные цели. В этом смысле ситуация, в которой происходит акт самореализации, предполагает оценку субъектом возможности реализации актуальных для него побуждений, существующих, в том числе и как ценности

В этой связи важным моментом мотивации является осознание субъектом достижимости целей, осознаваемых им как достижимость ценностей.

В нашем исследовании наименее достижимыми испытуемые считали шкалу 6 – «материально-обеспеченная жизнь», шкалу 2 «Здоровье» и шкалу 11 «счастливая семейная жизнь». При этом часть людей склонны винить себя в сложившейся ситуации, когда возникает смещенное отношение к себе, и появляется статистически достоверная связь между индивидуальной величиной оценки достижимости ценности и суждением: «очень часто я не доволен результатами своего труда и осуждаю себя за какие-то поступки». Коэффициент корреляции равен 0,33 и статистически значим при $P<0,05$. Это подтверждает положение о том, что в процессе самореализации создаются новые ценностные предпочтения, которые выступают как регулятор активности субъекта. В данном случае появляется момент самоосуждения, что, в конечном итоге, может привести к возникновению психической дезадаптированности у человека и, естественно, к снижению эффективности его профессиональной деятельности.

Итак, результаты исследования мотивационных предпочтений персонала показали, что возможен выбор иных, не только материальных стимулов для создания у работника положительных мотивов к трудовой деятельности. Важным является создание условий для его самореализации, демонстрация заботы о нем и включение семьи работника в процесс осуществления мотивационных влияний на человека.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. - СПб.: Евразия, 2000. - 320 с.

2. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники. Ежегодник. – М.: 1986. - С.67- 74.

3. Белов В.А. В защиту индивидуальности. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. - 40 с.

4. Бернштейн Н.А. Некоторые проблемы регуляции двигательных актов. Вопросы психологии, 1957. №.6. –С. 70-91.

5. Брушлинский А.В. Субъект деятельности и обратная связь. /Системные аспекты психической деятельности. – М.: Изд-во «Эдиториал УРСС», 1999. - С.6-96.

6. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. - 336 с.

7. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. - М.: Международная педагогическая академия, 2001. - 150 с.

8. Делёз Жиль. Логика смысла. - М.: Издательский центр «Академия», 1995. - 298 с.

9. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. / Под редакцией Г.В.Залевского. – Томск: Изд. Томского университета, 1999,- 154 с.

10. Левин К. Намерение, воля и потребность. / Динамическая психология. - М.: Символ, 2001. - С.94-164.

11. Ломов Б.Ф. Принцип активного оператора в инженерной психологии. / Кибернетика живого: человек в разных аспектах. –М.: Изд-во «Наука», 1985. – С.121-137.

12. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.

13. Первин Л., Джон О. Психология личности. – М.: Аспект Пресс, 2000. - 607 с.

14. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. - М.: Изд-во «Прогресс»,1979. - 392 с.

15. Тоффлер Э. Шок будущего. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. -557 с.

16. Фанталова Е.Б. «Диагностика внутреннего конфликта» // Журнал практического психолога. М.: Изд-во «Фолиум», 1997. - С.51-77.

17. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. - М.: Прогресс, 1990. -568 с.

18. Katona G. Psychological economics. - N.Y., 1975. - 125 p.

Внутренняя психосоциальная 6-ти уровневая структура экономической деятельности

***Чечулин Виктор Львович**, соискатель, Пермский государственный университет, г. Пермь, Россия. chechulinvl@rambler.ru*

1. Предисловие.

Сознание человека, отражая окружающую действительность и переходя от чувственно-воспринимаемых образов к более и более абстрактным, включающим и самого человека и само отражение мира в сознании человека, обладает определённой структурой. Конструируя внешние системы (социальные, экономические, информационные) человек создаёт их по образу своего сознания, и в создаваемых системах проявляется внутренняя структура сознания человека. Эта общая внутренняя структура проявляется и во внутренней организационной структуре экономических субъектов, системе образования и т. п. структурных единицах общества и государства. Распределение уровней связано с определённой, преимущественной для каждого уровня абстракции (самосознания) ведущей деятельностью.

2. 6-ти уровневая структура деятельности.

Усложнение представлений о себе и об окружающем мире связано с достижением определённого уровня самоосознания (соответствующего ему уровня абстрактности понятий),— эти уровни являются психологическими возрастами, а переходы межу ними сопряжены с определёнными кризисами развития, при переходе на следующий уровень обобщённости понятий и представления о себе. Эти кризисы развития впервые описаны Выготским (Выготский Л. С., 2003), (Богданович Н. В., 2004), а также уровни развития прослежены Пиаже (Пиаже Ж., 2003) и Кольбергом (см. Хьелл Л., 2006). Схематично отражение действительности в сознании человека изображено на рис. 1 (Чечулин В. Л., 2006), при последовательном отражении наблюдается 6-ть стадий обобщённости понятий (что на практике соответствует 6-ти психологическим возрастам). Каждому психологическому возрасту свойственен определённый уровень самоосознания и меры ответственности, или в иных терминах преобладающим является определённый вид деятельности. Наиболее общее деление видов деятельности таково: 1. вещественно-материальная деятельность, 2. процессная (упорядоченная во времени) деятельность, 3. структурно-организационная деятельность.

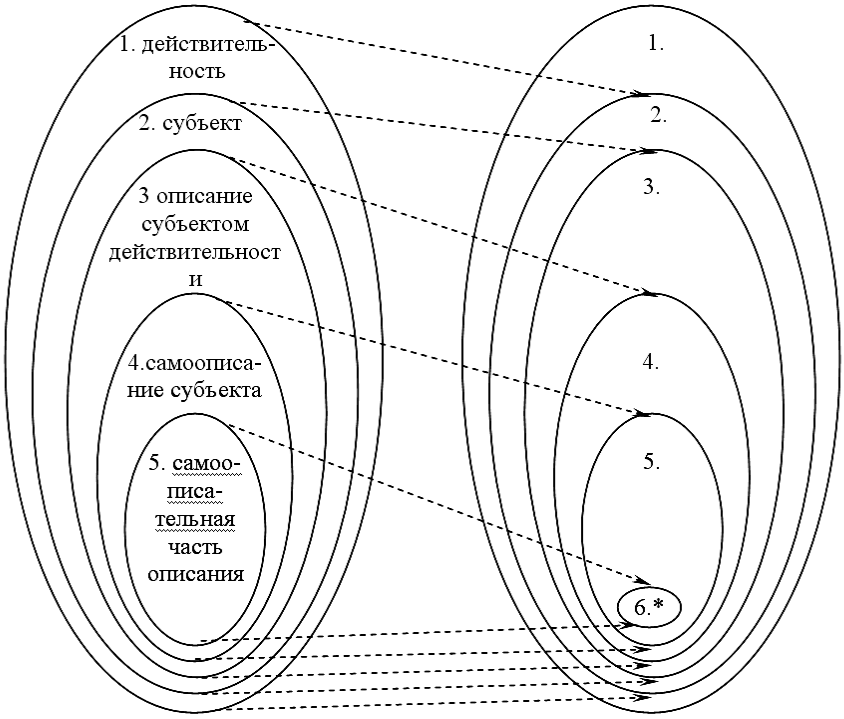


рис. 1. Схема отражения мира в самоосознании.
* самоописание субъекта в самоописательной части описания мира.

Схема стадий самосознания, соответствующих психологическим возрастам, изображена на рис. 2, (Чечулин В. Л., 2007). Естественно, что социальная система организуется таким образом, чтобы на верхние уровни системы попадали те, кто способен к поведению с большей мерой ответственности (более обобщённой, а значит и более общественно значимой, деятельности). Это проявляется в определённой внутренней структурной организации экономических коллективных субъектов.

3. Внутренняя структура экономических субъектов.

Внутренняя структура экономических субъектов весьма иерархична, при этом в этой иерархии выделяются 6-ть основных уровней (которые, что тоже важно, соответствуют 6-ти уровням обработки и агрегирования информации — 6-ти информационным уровням в системах управления производством), (Чечулин В. Л., 2006а), (Чечулин В. Л., 2006б).

Описание этой внутренней структуры представлено в таблице 1

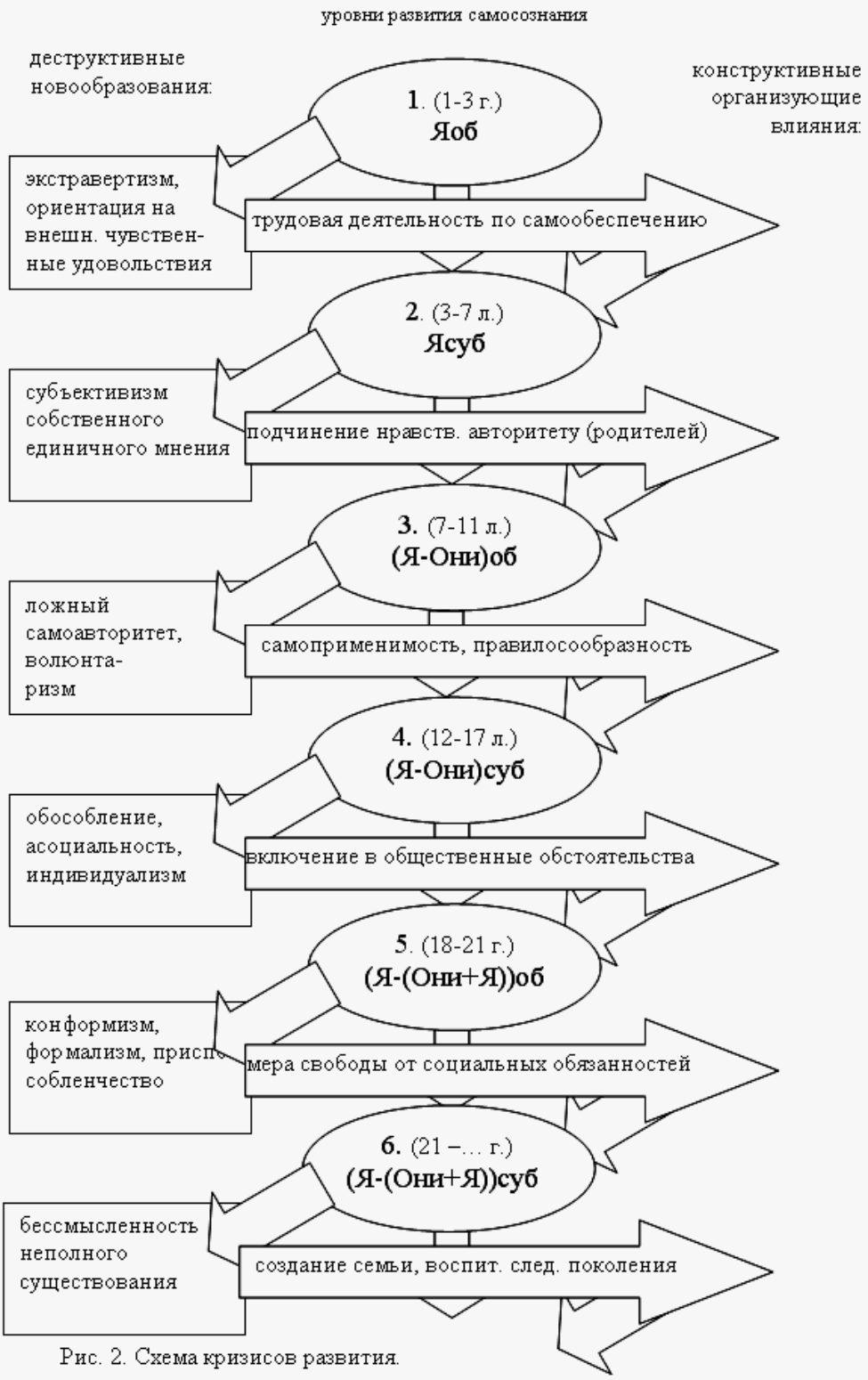


Рис. 2. Схема кризисов развития.

Таблица 1.

Уровни организационного поведения для промышленного предприятия

№ Уровня (психологич. возраст)	содержание деятельности	А. Наблюдаемые современные структурные уровни организации промышленных предприятий (соподчинённые социально-экономические)	Б. Уровни структуры АСУТП, АСУП (технико-информационные)	
1. Яоб	вещная деятельность	рабочие (обслуживающие вещь, промышл. уст.; подчиняющиеся непоср. мастеру)	датчики, средства измерения, управления	преимущественно аппаратные уровни
2. Ясуб		мастера, бригадиры, (материально ответственные лица).	автоматика локальных контуров управления (контроллеры, схемы локальной сигнализации и т. п.)	
3. (Я-Они)об	процессные, во времени (функциональн.) отношения	старшие специалисты, нач. отд. производств. участков цеха (с определёнными, непересекающимися обл. ответствеености, и управляющие рабочими через мастеров, отвеств за управл. отдельными процессами)	ПЭВМ автоматизиров. рабочих мест. (сбор, хранение, отображение, передача данных), прогр. обеспечение наблюдаемости процесса и оптимизации, упр. качеством продукта (обсчёт моделей в тек. времени)	
4. (Я-Они)об		начальники цехов (единоличные особенные администраторы, ограниченные законодательством, следящие за текущей выгодой пр-ва в цехе)	прогр. и информац. обеспечение систем оптимизации и упр. качеством продукта (техрук), систем учёта планиров. (экономисты по пр-ву и труду),	собственно информационные уровни
5. (Я-(Они+Я))об	личностно-общественные взаимосвязи	начальники отделов (организующие при участии сотр. низш. уровней учёт и планирование пр-ва, контроль исполнения плана, связь с иными. производств. предпр.)	прогр. и информац. обеспечение систем учёта и планирования (исполнения плана), прогнозирования, взаимодействия с иными предприятиями.	
6. (Я-(Они+Я))суб		директорат выражающий долгосрочные цели пр-ва, заказывающий прогнозы деятельности, определяющие производственные планы.	системы экономич. и научно-практич. прогнозирования (по данным систем учёта), выработка согласованного, самоприменимого (отчасти) плана	

Таким образом, деятельность на соответствующем уровне является преимущественно соответствующей определённому виду ведущей деятельности некоторого психологического возраста, что в целом соединяет систему наличием общих целей преимущественно соответствующих высшим уровням развития самоосознания.

Такую же внутреннюю структуру имеют и сельскохозяйственные предприятия (Югов Ю. Г. 1981) (Чечулин В. Л., 2008г), и медицинские учреждения, и учреждения сферы образования и т. д.

3. Конкретизация экономико-формационного принципа.

Вышеописанная внутренняя структура предприятий является конкретизацией известного социально философского экономико-формационного принципа (Макаров А. Д., 1963). При экономическом развитии и переходе на следующий, более высокий (и более сложный) уровень, виды деятельности низших формационных уровней входят в высший в преобразованном и подчинённом общим целям виде, что и наблюдается в современной 6-ти уровневой структуре, низшие уровни которой являются преобразованными уровнями предыдущего развития экономического поведения.

С другой стороны, при деградации наблюдается деструкция, низшие уровни выходят из подчинения и образуют структуры, не достигающие по сложности высшего уровня развития, примеры такой деструктуризации в сельском хозяйстве приведены в (Югов Ю. Г., 2008).

4. Связь со структурой системы образования.

Структуре организационных уровней экономической системы соответствуют определённые уровни системы образования, определяющие квалификацию, необходимую для успешной деятельности на том или ином уровне, в системе образования проявляется как наличие 6-ти распределённых уровней подготовки кадров: При выделении а) вещественного труда, б) труда организации производственного процесса во времени, в) и труда организации структурных взаимодействий между разными экономическими субъектами, итоговая система уровней в системе образования такова:

а) уровни вещной деятельности:

1. обучение на рабочем месте (учебно-производственные комбинаты),

2. училища,

б) уровни процессной деятельности:

3. техникумы (готовящие старших мастеров),

4. политехнические институты, политехнические ВУЗы (готовящие ИТР),

в) уровни структурно-организационной деятельности

5. экономические (и отраслевые) институты,

6. университеты (академии).

(Схема приведена на рис. 3.)

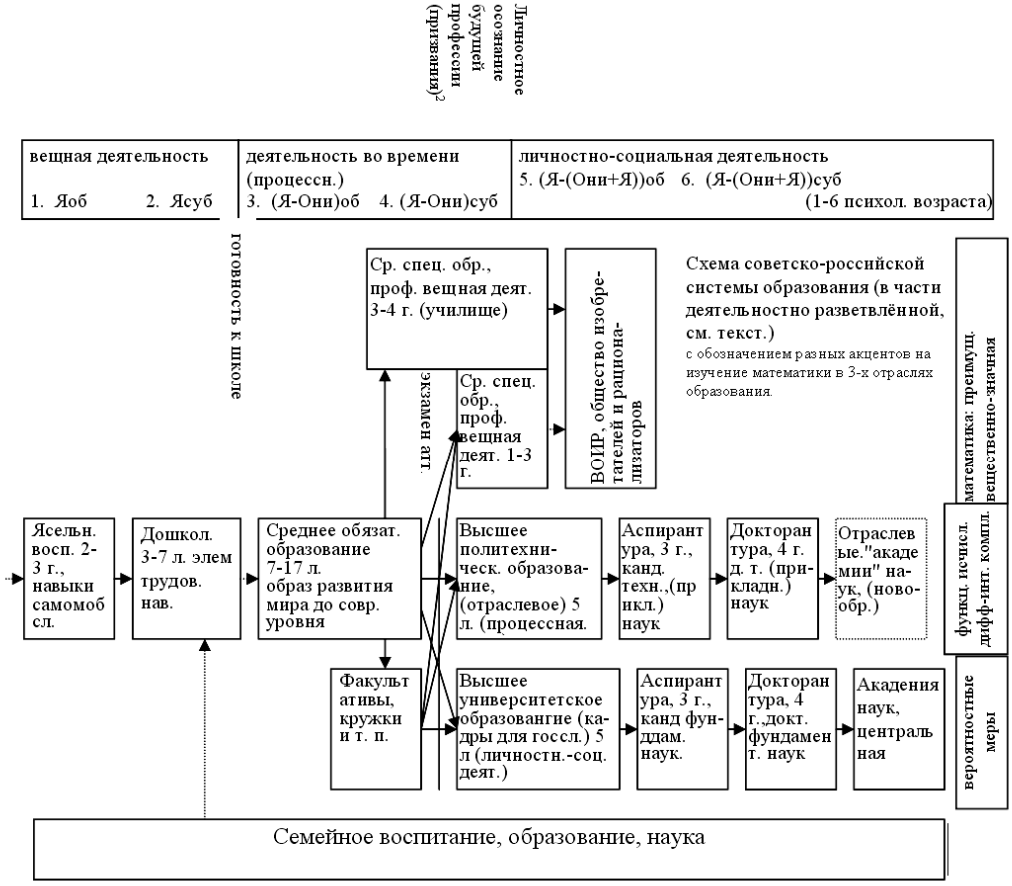


Рис. 3. Схема системы образования.

Поэтому-то в системе образования наличествует горизонталь выбора (в момент окончания 4-го психологического возраста, окончания средней школы, достижения правоспособности выбора профессии, при осознании меры способностей), соответствующая ориентации на ту или иную профессию, и уровень в экономической системе, выбираемые по мере способностей (Чечулин В. Л., 2008а).

Таким образом, структура всей системы образования в целом соответствует а) глубинным психологическим закономерностям, б) потребностям в воспроизводстве структуры всей общественной системы (производства), что имеет глубинные основания, связанные со внутренним структурированием самоосознания человека.

Обратным по отношению к образованию при взрослении,— движении от низших уровней к высшим, является совершенствование системы (научно-производсвенный, инновационный цикл), с движением от высших уровней к низшим (Чечулин В. Л. 2008б).

Таблица 2.

Содержание и особенности 6-ти этапов научно-производственного цикла.

уровня	ступень постижения истины	Содержание уровня, по (Бенев Б., 1987).	Организационные особенности
	непосредственное созерцание	"Первая стадия охватывает фундаментальные исследования, направленные прежде всего на раскрытие неизвестных человечеству закономерностей, явлений и свойств материального мира", а также на экономное (математическое) описание явлений уже известных.	Основная особенность этапа фундаментальных исследований — непредсказуемость результата (если бы результат был уже известен, незачем было бы и наукой заниматься). Полученный результат "как бы" над имеющимся наличным общественным сознанием, совершенствует его и в него постепенно включается.
		"Вторая — включает прикладные научно-исследовательские работы, которые на основе достижений фундаментальных исследований решают научно-технические проблемы отраслей, производственных объединений и предприятий"	Особенность этапа прикладных работ (допускающих уже содержательное планирование) невозможность календарного планирования в связи с неопределённостью объёма еще невыполненных работ (частичной неизвестностью результата). Основное содержание работ этого этапа — определение меры экономической эффективности (— общественной полезности) конкретного приложения фундаментальных результатов полученных ранее.
	абстрактное мышление	"В качестве третьей стадии выступают проектно-конструкторские и опытные работы, включающие создание опытных образцов"	Особенность этого этапа работ в том, что помимо внедрения новшеств (с высших уровней), значительную часть проектных работ составляют проектные работы по текущим реконструкциям производства (по техзаданиям цехов,— то есть уровни 1–4 образуют цикл реконструкций, не связанных с качественными изменениями, которые обосновываются на уровне 6)
		"Четвёртая стадия выражается во внедрении новшества в производство"	Особенность этого этапа работ — назначение одного лица ответственного за конечное исполнение проекта (обычно на производстве это старший специалист соотв. службы: ст. механик, ст. энергетик и т. п.)
	практическая деятельность	"Пятая состоит в производственном воплощении новшества в <достижении работы при> регулярно производимой продукции" при пуско-наладочных работах.	Особенность этого этапа работ — совпадение содержания работ по пуско-наладке с текущим техническим обслуживанием и ремонтом оборудования (уровни 1–2 образуют цикл работ по текущим ремонтам и эксплуатации оборудования, не связанный с изменением проектной документации).
		"На шестой стадии осуществляется деятельность по обеспечению <текущей> оптимальной эксплуатации, сервисного обслуживания, производства запасных частей" текущего ремонта и т. п.	Особенность этого этапа работ в том, что нижний уровень является основным, первичным (в ремонтных и эксплуатационных службах) по ведению учёта в потребностях в материалах и оборудовании для обеспечения бесперебойной деятельности производственной системы.

6. Дополнение о горизонтальной структуре деятельности.

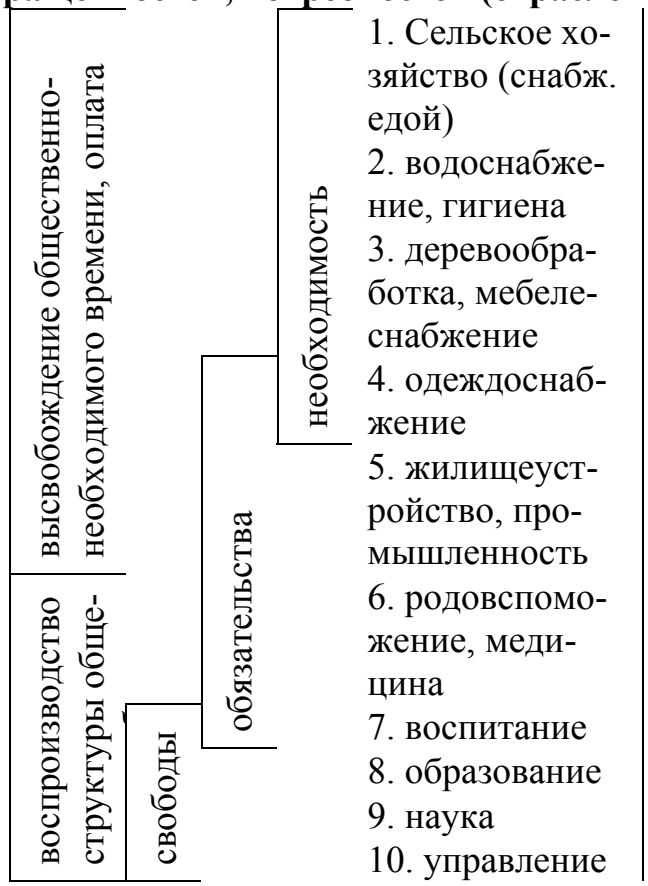
Полное представления о структуре экономической деятельности содержит, кроме рассмотренной вертикальной структуры, ещё и горизонтальное структурирование видов деятельности, соответствующее основным потребностям человека. Горизонтальная структура представлена в таблице 3, в экономических субъектах каждой от-

расли наличествует такая же как указано ранее 6-ти уровневая организационная структура.

Детальное описание её вне рамок этой статьи, отмечается лишь, что основные категории потребностей: а) сфера необходимости, б) сфера обязательств, в) сфера свобод,— связаны со внутренним содержанием системы права (связанное также и с вертикальным 6-ти уровневым структурированием нормативной и ненормативной, противоправной деятельности), см. (Чечулин В. Л., 2008в).

Таблица 3.

Структура ценностей, потребностей (отраслей хозяйства)



Заключение.

Как показано выше, 6-ти уровневая структура организационного поведения внутри экономических субъектов связана с наличием внутренней 6-ти уровневой структуры сознания (обусловленной особенностями отражения действительности, включающей и само сознание, в сознании), что выражается в наличии 6-ти видов деятельности. Эта 6-ти уровневая структура связана с 6-ти уровневой структурой системы образования, и 6-ти уровневой структурой научно-производственного цикла.

Чёткое представление особенностей деятельности на каждом уровне необходимо для успешной организационной деятельности

высших уровней.

Вышеописанное конкретизирует, на современном уровне развития, известный философский принцип формационного развития.

Библиография

1. Богданович Н. В., Субъект как категория отечественной психологии, дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук, Ин-т психологии РАН, М., 2004.— 170 с.
2. Выготский Л. С.. Исторический смысл психологического кризиса / Психология развития человека, М.:Эксмо, 2003.— 1136 с., сс. 41–190.
3. Исторический материализм, под ред. Макарова А. Д., М.:Изд-во ВПШ и АОН, 1963, 350 с.
4. Организация и управление наукой и техникой, авт. коллектив стран членов СЭВ: Бенев Б., Денев Д. (НРБ, Болгария), Гликман П. (ПНР, Польша), Гареев В. М., Семенцов С. П. (СССР), общ. ред. Зайцев Б. Ф., М.:"Прогресс", 1987 г.— 296 с.
5. Першина Л. А., Возрастная психология, М.:"Академический проект", 2004.– 256 с.
6. Пиаже Ж., Психология интеллекта, М.: "Питер", 2003.— 192 с.
7. Подосетник В. М., К вопросу о ступенях процесса познания истины // Вопросы философии, 1954 г., №5, сс. 77–81.
8. Хьелл Л., Зиглер Д., Теории личности, пер. с англ. Меленевсквая С., Викторова Д., СПб.:"Питер", 2006.— 608 с.
9. Чечулин В. Л., К системному анализу структуры промышленной информационно-технологической системы // Инфоком-2, сб. тр. междунар. конф. при СевКав ГТУ, г. Ставрополь, 2006 г., С. 177–181. (а)
10. Чечулин В. Л., Светлаков И. Ю., О структурной организации информационно-промышленных систем управления … // Молодёжная наука Верхнекамья, сб. тр. региональн. конф. при БФ ПГТУ, г. Березники, 2006 г., сс. 126–131. (б)
11. Чечулин В. Л., О непредикативном определении понятия личности в психологии // Проблемы и перспективы развития Верхнекамского региона, материалы региональн. конф. при ПГУ БФ, г. Березники, 2006 г.— С. 108–112. (в)
12. Чечулин В. Л., К описанию исторического формирования психосоциальной структуры самосознания // Ментальность, общество, экономика: проблемы развития России, материалы международной научно-практической конференции при ОрГТУ (Россия), г. Орёл, 2007., С. 198-202.

13. Чечулин В. Л., Структурирование системы образования // Университет в системе непрерывного образования, материалы междунар. научно-методич. конф. при ПермГУ, г. Пермь, 2008 г., сс. 59-60. (а)
14. Чечулин В. Л., О гносеологических основаниях 6-ти стадийного научно-инновационного цикла (тезисы) // Инновации РАН – 2008, материалы научно-практической конференции РАН, Н. Новгород, 2008 г., с. 77 (б)
15. Чечулин В. Л., Основные составляющие философии права // Развитие и реформирование государственной муниципальной службы в России на современном этапе, материалы региональной научно-практич. конф. при УрАкадГосслужбы, г. Пермь, 2008 г., сс. 165–167. (в)
16. Чечулин В. Л., О психолого-гносеологических основаниях 6-ти уровневого структурирования агропромышленных систем // Экономика АПК Предуралья (ежегодный научно-практический журнал ПГСХА), г. Пермь, 2008 г., сс. 135–136. (г)
17. Югов Ю. Г., Специалисты, Пермь, 1981.— 74 с.
18. Югов Ю. Г., Югова Е. А., Формирование субъектной струкnуры рыночного хозяйства в аграрной сфере экономики / Экономика АПК Предуралья (ежегодный научно-практический журнал ПГСХА), г. Пермь, 2008 г., сс. 13–19.

Раздел 2. Социально-психологические проблемы профессионализации личности

Возможности профессионального самоутверждения в процесс профессионального образования

Гетманов Иван Петрович, *доктор философских наук, профессор. Донецкий филиал Института управления, бизнеса и права, г. Донецк, Украина.*
Иванков Андрей Юрьевич, *студент 3 курса специальности «Прикладная информатика (в управлении)», Донецкий филиал Института управления, бизнеса и права, г. Донецк, Украина. ivankov02@yandex.ru*

Готовность личности к духовно-нравственному и гражданскому действию детерминируется профессиональным мировоззрением человека, которое формируется в процессе профессионального образования. Одной из фундаментальных потребностей человека является самовыражение, самораскрытие, что в совокупности составляет *самоутверждение*. Данный мотив означает стремление любого человека к достижению максимальной полноты жизни, доступной наличных условиях существования, обеспечение положительного социально-психологического статуса в коллективе, в обществе. Поэтому уместно говорить о *профессиональном самоутверждении.*

Осознание студентом самого себя как субъекта учебной деятельности в системе профессионального образования, осознание мотивов, целей процесса обучения, является ядром процесса профессионального становления. Активизация самосознания студента помогает ему оценить свои способности, личные качества и заниматься самосовершенствованием в области профессиональной деятельности. *Самосознание* студента формируется на основе расширения знаний о необходимых ему как будущему специалисту качествах, адекватной самооценки уровня их развития. Этому способствует ознакомление студентов с закономерностями формирования личности, развитие у них умения анализировать свою деятельность, самохарактеризовать себя (свои положительные стороны и недостатки). Наиболее типичные недостатки в самосознании студента – субъективизм, предвзятость, снисходительность, недостаточная самокритичность. В результате для многих студентов характерно отсутствие достаточно высокого уровня идентификации между сегодняшней образо-

вательной деятельностью и профессиональной деятельностью в будущем. Поэтому педагогические системы должны разрабатываться с учетом данного факта.

Исходя из заявленной тематики настоящей статьи, нас интересуют возможности формирования потребности профессионального самоутверждения, его реализация в процессе получения профессионального образования, данный исследовательский интерес и определяет цель статьи. На пути к своей цели мы сделаем обзор теорий профессионального самоутверждения, ответим на вопросы: какое значение для утверждения студента в профессии имеют профессиональное самосознание, самооценка, профессиональные притязания, профессиональная деятельность и насколько это возможно на этапе получения профессии.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам осуществить дефиницию главного понятия нашей статьи. Под самоутверждением понимается утверждение себя, своей личности, своего значения. Экстраполяция данного определения в профессиональную область позволяет дать следующее определение: профессиональное самоутверждение личности это понимание и утверждение себя как профессионала, овладение оптимальными уровнями профессионального самосознания и мастерства и достижение признания в профессиональном сообществе. Профессиональное самоутверждение связано с профессиональным мировоззрением и сознанием и представляет собой сплав основных понятий, смыслов и позиций личности, с которых она анализирует и формирует свои основные виды профессиональной деятельности, отношения с членами профессионального сообщества в процессе трудовой деятельности. Профессиональное самоутверждение представляет собой постоянно протекающий процесс самоактуализации в профессиональной деятельности, основанный на природной потребности человека в самовыражении, что обуславливает самосовершенствование личности.

Профессиональное образование как процесс должен основываться на ясном представлении всех его участников о феномене самообразования, поэтому в нашей концепции студент предстает полноправным и самостоятельным субъектом педагогической системы. Осваивать профессию – это жить в профессии, погружаться в мир профессиональной деятельности и профессионального мышления, осознавать связи между содержанием учебного процесса и профессиональной деятельностью в их единстве и динамическом контексте. И только в этом случае процесс профессионального становления в сознании студентов будет сопровождается расширением связей изучаемых предметов с будущей профессиональной деятельно-

стью. Причем, студент научается «видеть» не только прямые связи, но и опосредованные. Появляется то, что называют метазнанием – знанием, открытым в метаобласть – умение ориентироваться в бесконечном мире человеческого знания (где, что можно узнать). На этом уровне в сознании студентов выделяются надпредметные связи, которые не только имеют выход на структуру и содержание будущей профессиональной деятельности, но и обеспечивают непосредственную связь между деятельностью и формированием профессиональных качеств.

В самоутверждении выражается стремление к уважительному положению среди других людей и собственному одобрению своего поведения. Индивид, обладающий по сравнению с другими членами общества большим уровнем притязаний, ярко выраженной духовной энергией, достигает в своей деятельности (при прочих равных условиях) результатов, во много раз превосходящих обычный, средний уровень. Так, З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер считали, что самоутверждение есть врожденное свойство человека, которое может проявляться в различных формах. В гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) [1, 2, 3] самоутверждение рассматривается в связи с самоактуализацией личности.

Профессиональное самоутверждение включает в себя ряд компонентов: профессиональное самосознание, самооценку, профессиональные притязания, профессиональную деятельность и др. Показателями профессионального самоутверждения являются: сформированность профессионального образа «Я»; адекватная самооценка; совокупность способов и результатов самореализации с собственными ожиданиями; уверенность в себе и др. Роль усиливающего механизма самоутверждения студентов как становящихся специалистов выполняют высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические, а также инстинкт самосохранения, мобилизующие все ресурсы человека для удовлетворения жизненных потребностей, и, в конечном счете, нужд общества. Наиболее общие способы самоутверждения личности охватывают не только психические процессы и состояния, но и целостные структуры психики человека, всю его внутреннюю сущность.

Одним из приемов личностной регуляции в процессе самоутверждения является идентификация, когда субъект уподобляет себя с кем-то другим, качества и свойства которого он хочет перенять или использовать в определенной ситуации. Данное замечание очень важно в целенаправленной деятельности педагогов с целью формирования у студентов мотива профессионального самоутверждения.

Таким образом, профессиональное самоутверждение у студентов

– будущих бакалавров, специалистов или магистров – это их потребность и реализации стремления проявить свою индивидуальность в профессии, получить признание окружающих и утвердить себя в своей роли и своем мнении.

С целью изучения возможностей профессионального самоутверждения в процессе профессионального образования, раскрытия сущности профессиональной деятельности, исследователи [4, 5] применяют рефлексивно-деятельностный подход с его богатым категориальным аппаратом. В основу концепции профессиональной рефлексии кладется положение единства процессов деятельности и сознания, уровни деятельности характеризуются степенью их осознания субъектом и спецификой содержания процессов рефлексии на каждом из них. В качестве модели деятельности используется разработанная С.Л.Рубинштейном [6] , А.Н. Леонтьевым [7] и развитая в трудах их последователей многоуровневая модель строения и осуществления процессов деятельности. Рефлексивно-деятельностный анализ является ведущим в изучении профессиональной рефлексии. Борисова Л.В. [4, с. 34] считает, что в процессе и результате рефлексии на всех компонентах деятельности (мотивационно-потребностном, целеполагающем, целереализующем, оценочном), при осознании своих возможностей, реализации желания и способностей изменить их, действительного изменения среды, работник достигает своего профессионального мастерства.

На наш взгляд, весьма важным аспектом и большой трудностью на пути профессионального самоутверждения является степень включенности, или невключенности студента в профессиональную деятельность в университетский период его жизни. Атмосфера, дух университета передается следующей сентенцией: *студент*, специализирующийся на определенной кафедре, *это коллега кафедрального сообщества*, младший, неопытный, формирующийся, но – коллега! Отношения партнерства, сотрудничества – вот смысл субъект-субъектных взаимосвязей в кафедральной университетской среде.

Индивидуально-творческий подход, теоретически обоснованный в работах В.А. Кан-Калика [8], является одним из методологических оснований для концептуального представления о рефлексии в профессиональной деятельности. Сущность его состоит в том, что он позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития личности и предполагает учет мотивации, ее динамики в процессе профессионального становления. Индивидуально-творческий подход предполагает создание условий для самореализации личности, диагностики развития творческих возможностей, авторской позиции в профессиональной деятельности, при этом

учитывается факт недостаточного познания себя студентом, являющийся причиной затрудняющей самореализацию. Преподаватель берет на себя функцию более опытного коллеги, помогающего обучаемому лучше познать себя, выстроить верные шаги эффективного и скорейшего профессионального образования и самоутверждения себя в профессии.

На данном этапе изложения необходимо упомянуть о «Я-концепции», определяющейся как совокупность всех оценочных представлений человека о себе, трансформирующихся в потенциальную поведенческую реакцию – те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой. По выражению А.А. Реана, «Я-концепция» – это теория самого себя, обобщенное представление о самом себе, системе установок относительно собственной личности» [9]. «Я-концепция» выполняет троякую роль:

- способствует внутренней согласованности личности;
- определяет интерпретацию приобретенного опыта;
- является источником ожиданий относительно самого себя.

Профессиональная самооценка выступает в качестве самостоятельного элемента в структуре профессиональной «Я-концепции». В целом понятие «Я-концепция» шире понятия «самооценка». «Я-концепция» представляет собой набор больше описательных, чем оценочных представлений о себе, понятие самооценки непосредственно связано с тем, как человек оценивает свои собственные качества. Уровень самооценки отражает степень собственного достоинства и характер направленности поступков профессионала. «Специалист с адекватной самооценкой не может допустить рутинной и низкой результативности в профессиональной деятельности, он стремится к оригинальности, творчеству в своем труде» [4, с. 36]. Тем не менее, низкая самооценка не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Исследователи А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан обращают внимание на составляющие самооценки: самооценка результата и самооценка потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого, а самооценка потенциала – с оценкой своих возможностей. Первая отражает удовлетворенность (неудовлетворенность) достижениями, а вторая – веру в свои силы. Поэтому низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является одним из факторов профессионального развития в направлении профессионального самоутверждения.

Профессиональную деятельность можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности, в которой рефлексия является основным механизмом

осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений. При возникновении трудностей и выходе в рефлексивную позицию специалист перестраивает свои действия, но и просматривает возможные их изменения. Профессиональная рефлексия включает в себя также готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к реализации нововведений и инноваций, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личностного опыта.

Каждый из описанных компонентов выступает предметом рефлексивного осознания, переосмысления, изменения, формирования профессионального сознания, профессионального самосовершенствования.

На основании выше изложенного мы можем сделать следующие выводы.

1. Профессиональное самоутверждение как реальное социально-психологическое явление следует учитывать в педагогической практике, создавать необходимые предпосылки для его осуществления. Образовательная среда вуза должна иметь потенциал воспитания этически оправданных целей, мотивов и способов профессионального самоутверждения молодого человека уже в студенческие годы.

2. Степень развития профессионального самосознания на этапе обучения в вузе включает в себя следующие показатели: проблемно-поисковый характер деятельности, гибкость и вариативность мышления, самостоятельность в принятии решений, способность переосмысливать стереотипы своего личного и профессионального опыта, стремление к профессиональному самосовершенствованию.

3. Профессиональное самосознание и мировоззрение формируется в процессе профессиональной деятельности, но проблема формирования профессионального самосознания в период студенческой жизни связана с противоречием между теоретическим и предметным характером реальной профессиональной деятельности. В результате чего выпускники высшей профессиональной школы не всегда способны перенести теоретические знания в практическую деятельность.

4. Студент вуза как личность, индивидуальность и субъект профессиональной образовательной деятельности, активно включенный в процесс самообразования, осуществляет развитие всех компонентов рефлексии, формирует профессиональное самосознание и продвигается к профессиональному самосовершенствованию и самоутверждению.

Библиография
1. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1982.
2. Олпорт Г. Теория личности, Л.Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург, 1999.
3. Роджерс К. Личность / Р. Фрейджер, Дж. Фейдмен, Санкт-Петербург, 2004.
4. Борисова. Л.Н. Управление развитием профессиональной рефлексии будущего педагога. – Ростовн/Д: РГПУ, 2003.
5. Решетова Т.Я., Соуксу Н.П. Путь к «Я» через познание // Наука и образование. Материалы VI международной научной конференции (2 – 3 марта). – Белово, 2006.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1997.
8. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
9. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога //Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 77 – 81.

Возможности педагогического ресурса в карьерных достижениях выпускников школы

Челнокова Татьяна Александровна, *кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Зеленодольский филиал института экономики, управления и права, г. Казань, научный руководитель СОШ № 11 г. Зеленодольска. nauka@zel.eiml.ru*

Работа выполнена на базе средней общеобразовательной школы №11 с углубленным изучением отдельных предметов.

Проблема профессиональных успехов личности, отраженных в ее карьерных достижениях, выступает актуальной темой современного исследования. В курс педагогических проблем вводится проблема сущности и возможностей педагогического участия в карьерных достижениях учеников. Термин «карьера» изначально был далек от педагогической практики отечественной школы. Ориентация на карьеру присуща американской ментальности, традиционные ориентиры, реализуемые в работе отечественной школы, это ориентиры на профессию. Однако те перемены, которые произошли в нашем

обществе, определили необходимость переосмысления содержания профориентационной работы с учащимися, включив в качестве актуального ее содержания ориентацию учеников на карьеру и карьерные достижения независимо от выбранного поля профессиональной деятельности.

Разработка содержания целенаправленной педагогической деятельности по ориентации учащихся на карьерные успехи, отслеживание результатов ее осуществления представляют не только общепедагогическую ценность. Выявление возможностей педагогической детерминанты в индивидуальных достижениях карьеры и их реализация на практике, открывают значимый источник в поддержке индивидуальных карьерных достижений. Благотворное влияние педагогических условий на личностный потенциал, организационно-управленческие способности учащихся будет способно обеспечить российское общество необходимым управленческим ресурсом.

Реализация в педагогической практике идеи построения пространства, ориентированного на формирования у учащихся карьерных устремлений, навыков управленческой деятельности, предполагает актуализацию теоретических исследований, способных придать обоснование практическим действиям. К значимым теориями для проведения данного педагогического исследования наряду с концептуальными идеями педагогики относятся: теория профессионального развития личности и профессиональной деятельности (В.А.Бодров, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.С.Пряжников и др.); теория профессионального успеха и его детерминанты (Я.С.Хаммер, Э.Хьюг, Дж.Коулман и др.); теория лидерства (Е.Б.Абашкина, Б.Д.Парыгин, И.Ю.Косолапова, Ф.Фидлер и др.).

Построение модели деятельности общеобразовательного учреждений по развитию позитивных сценариев профессионального становления человека предполагает усиление личностной направленности образования, реализация которой обеспечивает успешность параллельного развития индивидуального, профессионального, личностного в человеке. Как указывает А.А.Бодалев, соответствие темпов индивидуального, личностного и профессионального развития обеспечивает оптимальность условий «выполнения» человеком себя (Бодалев А.А., 1998. С.24). Сущность индивидуального развития учащихся заключается в развитии индивидуальных способностей (способности памяти, внимания, мышления, деятельностное развитие и т.д.). Сущность профессионального развития в развитии профессиональных подструктур личности (профессиональной направленности, профессиональных компетенций, личностных качеств,

психофизиологических свойств) (Зеер Э.Ф., 2003). Личностное развитие – это изменения в социальной сущности человека.

Эффективность реализации педагогических условий, поддерживающих индивидуальные движения в будущей профессиональной карьере, может быть обеспечена целостной программой, ориентированной на развитие коммуникативных и организаторских способностей личности. Одной из таких программ, целью которой было развитие организаторских способностей, формирование первоначальных управленческих навыков у школьников, ориентированных на получение высшего образования, а значит и возможную управленческую деятельность, стала программа «Лидер. Управленец. Организатор.». Ее разработка, апробация, развитие продолжались с 1992 по 2007 год на базе школы №11 г.Зеленодольска Республики Татарстан. За данный период через программу прошло 450 человек.

Одной из причин формирования программы в 90-ые годы стали социально-политические изменения в стране, которые прекратили жизнь детских общественных организаций, что, в свою очередь, стало причиной утраты возможностей формирования у учащихся опыта активной общественной и социальной деятельности. При этом, проектируя программу «Лидер. Управленец. Организатор», мы не просто стремились возродить общественную активность школьников, а использовать современные педагогические ресурсы для научения детей основам управленческой деятельности. Главной целью программы стало повышение карьерных возможностей обучающихся, развитие социально значимых компетенций, определяющих перспективы личностного, профессионального и карьерного роста.

Значимыми участниками программы были социальные партнеры, среди них представители городской администрации, шефствующее предприятие, взаимодействие которых было связано с вовлечением учащихся в активную социальную деятельность, выявление наиболее способных к управленческой деятельности для рекомендации обучения в Поволжской академии государственной службы.

Концептуальной основой педагогической модели позитивных сценариев движения выпускников школы к карьерным достижениям являются идеи педагогики поддержки. Модель поддерживающего образования, согласно Г.Б. Корнетову, осуществляется в трех основных направлениях:

- оказание помощи обучающемуся «в познание самого себя, в осознании им накопленного опыта, в осмыслении своих интересов и возможностей»;

- организация педагогом помощи в реализации «актуального интереса, который возникает «здесь и теперь»…и обладает возможностью стать…значимым для дальнейшей жизни воспитанника, для его дальнейшего образования»;
- содействие учащемуся в осознании своих собственных проблем и необходимых условий их преодоления (Корнетов Г.Б., 2003. С.158).

Структурными компонентами программы стали: технология личностно-ориентированного обучения и воспитания; система тренинговых занятий, направленных на личностный рост учащихся; организация системы внеучебной деятельности; вовлечение учащихся в школьное самоуправление; участие их в школьном театре, в общегородских мероприятиях; освоение социально-экономических особенностей региона; диагностическое сопровождение индивидуально-личностного развития участников программы.

Целеориентированность педагогических действий обеспечивалась методом моделирования. Предметом моделирующей деятельности стали: учащийся, занимающийся по программе «Лидер», учителя – участники программы, педагогические условия. В идеальных моделях отражались наиболее значимые характеристики планируемых изменений в структуре личности и в педагогических условиях.

При разработке указанной программы большое значение придавалось определению семантического поля проектируемых изменений в моделях личности. Благодаря семантическому анализу понятий, с одной стороны происходит теоретическое осмысление тех или иных педагогических действий, ситуаций, процессов, с другой - их инновационное преобразование. Ниже представлены понятия, входящие в семантическое поле программы: организаторские способности; карьера; эмпатийность, исполнительская деятельность; адаптивная активность; лидерские качества; коммуникативность; социальная конструктивность; социальная активность; толерантность, инициативность и др.

Семантическое поле любой реализуемой программы должно находиться в постоянном обновлении и расширении, что обеспечивает развитие самой программы, внося динамику в сами преобразования. По ходу разработки и внедрения основных составляющих единиц программы «Лидер. Управленец. Организатор» в ней появлялись новые понятия. Например, на одном из этапов реализации программы в ее семантическом поле появилось понятие «исполнительская деятельность». Выделение основных характеристик исполнительской деятельности, предложенных А.Л.Журавлевым (целенаправленность исполнения, заинтересованность, самостоятельность, орга-

низованность, ответственность, креативность) (Журавлев А.Л., 2007. С.7), преломлялось через организацию деятельности учащихся, охваченных программой. При этом при организации педагогического воздействия на личность в формировании исполнительской дисциплины использовались тренинговые занятия; элективный курс «Конкурентология». На этих занятиях учащиеся осмысливали основные характеристики исполнительской дисциплины, ее надпрофессиональное значение, выполняли задания, требующие проявления личной ответственности, самостоятельности, саморганизованности.

За период эксперимента апробированы две формы организации работы с учащимися – класс «Лидер», группа «Лидер», объединяющая школьников, обучающихся в одной параллели. Организация работы осуществлялась соответственно с концепцией проекта, главным постулатом которого является утверждение о возможностях деятельностного развития личности, расширении диапазона способностей к организаторской и управленческой деятельности при развитии природных задатков человека и научении основам данной деятельности на этапах школьного обучения.

В осуществлении программы использовалась система вовлечения учащихся в исследовательскую деятельность. Темой одного из исследований учащихся стала тема «Перспективные возможности карьерного роста учащихся провинциального города». Участниками изучались реальные возможности карьерных достижений своих одноклассников.

Исследование включало изучение мнений учащихся и педагогов. Так, им было предложено проранжировать особо значимые качества руководителя. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Средний балл рейтинга лидерских качеств, полученный в трех группах испытуемых

Качества	8-ые классы	10-ые классы	Средний балл по учащимся	Педагоги
Открытость	8,32	9,39	8,85	10,16
Любознательность	9,48	10,95	10,2	10,33
Решительность	5,94	7,95	6,9	6,52
Критичность	12,1	12,7	12,4	11,66
Опытность	5,7	5,12	5,4	5,94
Терпеливость	6,4	6,96	6,67	9,25
Обаяние	12	11,56	11,78	10,27
Спокойствие	7,82	9,47	8,6	10,94
Готовность	7,95	5,29	6,62	7,97

выслушать				
Добросовестность	7,56	6,9	7,23	9,88
Смелость	7,98	9,34	8,66	9,66
Гибкость	10	12,96	11,48	5,38
Активность	9,7	7,3	8,5	6,5
Настойчивость	7,28	6,7	6,99	6,69
Ответственность	6,18	6,56	6,37	5,41
Уверенность	6,48	6,75	6,61	6,36

Анализ данных таблицы свидетельствует о наличие как схожего, так и различного в выделении педагогами и учащимися качеств, которые должны быть присущи лидеру. Опытность (компетентность) в характеристике лидера для учащихся и педагогов оказались одинаково значимым качеством, фактически одинаковые позиции по таким качествам как настойчивость, решительность, любознательность. Однако в оценке значимости некоторых качеств подростки и взрослые расходятся.

Анализ представленных результатов свидетельствует о расхождении мнений учащихся и педагогов по качествам, которые могут обеспечить успешность управления другими людьми. Для педагогов более актуальными в этой связи являются ответственность, настойчивость, активность, для учащихся – готовность выслушать, терпеливость, спокойствие, то есть в группу важных качеств личности попадают для учащихся те, которые в большей степени отражают отношение к людям, а для педагогов отношение к делу. Полученный результат был использован в организации работы с учащимися – участниками программы, которым предстояло осмыслить значимость качества «отношение к делу» для построения успешной профессиональной карьеры.

Реализуемая в практике школы в течение длительного периода программа, претерпевала определенные организационные перемены, связанные с изменением ситуаций в учебном заведении. Отслеживание этих перемен, возможности влияния программы на личность в ее профессиональных достижениях, позволяют сделать выводы о возможности внешнего педагогического воздействия на индивидуальные процессы профессионального становления.

Данное утверждение опирается на лонгитюдное исследование, которое сопровождало программу «Лидер. Управленец. Организатор», использование методов математической статистики при обработке результатов эмпирического исследования. Лонгитюдный ха-

рактер исследования дает возможность проследить процесс профессионального становления от этапов аморфной оптации до периода профессионализации; обозначить зависимые и независимые переменные в профессиональных подструктурах личности.

В таблице №2 представлен показатель вовлеченности выпускников классов «Лидер» в управленческую деятельность на настоящий момент.

Таблица 2

Результативность реализации программы «Лидер»

Область управленческой деятельности выпускников, уровень управления	Год выпуска 1994	Год выпуска 1996	Год выпуска 1998
	Кол-во	Кол-во	Кол-во
Государственная служба республиканского уровня	5	1	1
Муниципальная служба	3	3	2
Уровень предприятия, учреждения, предпринимательство	5	5	6
Система МВД, армия	2	3	2
% от общего числа учащихся класса	67,6	57	46

Для определения достоверности результатов воздействия программы «Лидер» на судьбы учащихся классов, включенных в эту программу, были рассмотрены актуально значимые в профессиональной карьере учеников факторы (социальный и интеллектуальный). Факт социальной «схожести» выпускников класса «Лидер» 1994, 1995, 1996, 1997, 1999 определялся:

- их проживанием в одном городском районе Республики Татарстан;
- образовательным цензом родителей (незначительный процент их имел высшее образование);
- имущественным благосостоянием семьи (основная часть учащихся школы проживает в семьях с невысоким достатком);
- условиями жизни (семьи основной части учеников проживали в небольших квартирах – «хрущевках»).

Показателем схожести интеллектуального развития можно считать результаты обученности учащихся данных классов по итогам окончания школы (см. табл.3).

Таблица 3

Уровень образования выпускников классов «Лидер»

	Год выпуска				
	1994	1995	1996	1997	1999
Средний балл аттестата по классу	4,4	4,6	4,2	4,6	4,4
% получивших высшее образов.	85,7%	81%	61,9%	62%	72%

Анализ данных, отражающих образовательные достижения учащихся классов «Лидер», свидетельствует о высоких показателях результативности обучения и о большом проценте выпускников, получивших высшее образование. Сравнение показателей образовательных достижений бывших выпускников школы с их карьерными достижениями в настоящий момент, данными в таблице 2, с дополнением по 1997, 1999, 2001 годам выпуска (% выпускников выполняющих управленческую деятельность - выпуск 1997 года – 30% выпускников, выпуск 1999 года – 18%, 2001 год – 19%) свидетельствует о наличии относительного различия между двумя измерениями, давая возможность предположить роль педагогической поддержки в профессиональном и в карьерном росте учащихся.

Построение практической деятельности по ориентации учащихся на карьерные достижения строилось с опорой на разнообразные эмпирические измерения. Так в ходе одного из эмпирических исследований выяснялась роль собственных ориентиров учащихся на карьерный успех. Для определения роли мотива в карьерных достижениях выпускников школы была разработана методика «Взвесь свои желания» (Челнокова Т.А., 2008). Результаты использования указанной методики в работе с выпускниками 1999 года (общее количество испытуемых 24 человека) были проанализированы при написании настоящей работы. Выбор анализа результатов диагностики, применяемой в работе с этим классом, не был случайным: среди учащихся этого класса оказался наиболее низкий показатель выпускников, исполняющих в настоящий момент управленческие функции. Соизмерение карьерных притязаний и притязаний в личной жизни относительно реальности их исполнения оценивалось по следующим показателям: шанс исполнения притязаний - «50 на 50 %», шанс более 50%, шанс менее 50%. Результаты измерения представлены на рис.1 и 2.

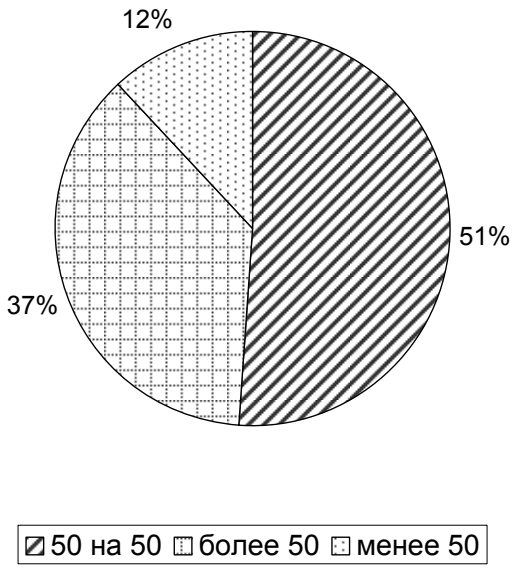


Рис. 1. Соразмерность карьерных притязаний и оценка возможностей их исполнения при работе с методикой «Взвесь свои желания» (11А, выпуск 1999 года)

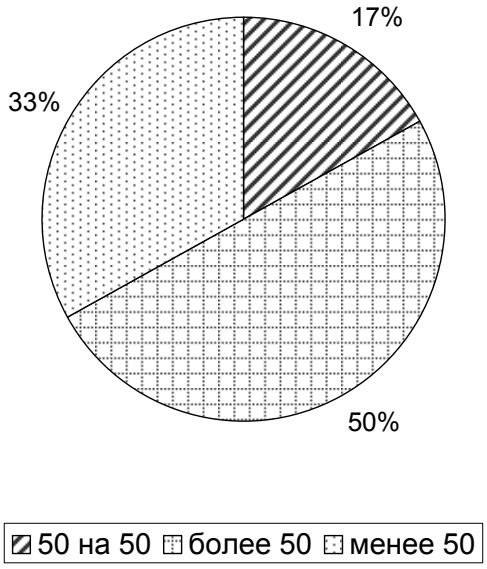


Рис. 2. Соразмерность притязаний в личной жизни и оценка реальности их исполнения (11А, выпуск 1999 года)

Возможности исполнения собственных желаний в личной жизни, по мнению учащихся, оказываются оцениваемыми как менее реальные. А в область желаемого в личной жизни попадают «Семья» (41% учащихся), «Дети» (25%), «Жена – муж» (58%), «Друзья» (25%), «Социальные блага» (37,5%). При этом изучение социального статуса и социального положения выпускников через 8 лет после окончания школы показало, что 18 человек (75%) имели семью; 16 человек (67%) имели и детей. Можно предположить, что

расхождения оценки учащимися своих желаний с реальностью их исполнения связанны с вводимыми в сферу желаний прилагательными: «понимающая и любящая жена», «хороший, красивый и богатый муж» и такими социальными желаниями, как «обеспеченная жизнь», «большой дом», «счет в банке» и т.п. К моменту изучения все испытуемые проживали или вместе с родителями, или на съемных квартирах, стабильно хорошего заработка достаточного для содержания себя и семьи, о котором они писали в своих желаниях, никто не имел.

Результаты созданной нами в ходе эксперимента методики «Взвесь свои желания» могут объяснить и недостаточно высокий процент учащихся данного года выпуска, выполняющих на момент исследования работу, предполагающую управленческую деятельность (18%). Проведенный контент-анализ карьерных желаний учащихся свидетельствует о том, что цель карьерных достижений для большинства из них оказалась вне зоны желаний. Проведенное исследование определило еще одно направление деятельности педагогов по ориентации на карьерные достижения.

Для выявления возможностей педагогической детерминанты в карьерных достижениях учащихся был использован математический метод обработки полученных данных, с целью его применения нами были введены математические величины.

При этом каждый элемент программы «Лидер. Управленец. Организатор», входящий в один из шести обозначенных компонентов программы (содержательный, методический, культурологический, личностный, практический, социально-ориентированный, управленческий), принимал величину единицы (см. таблицу 4). Как уже отмечалось в силу организационных, финансовых, кадровых и других проблем имели место определенные изменения в структуре работы с классом «Лидер». Полностью программа выполнялась во всем объеме в 1992 -1994 гг.

Таблица 4

Соотношение величины элементов программы «Лидер» и карьерных достижений выпускников школы

Год выпуска	Число элементов программы, реализуемых в работе с классом	% получивших высшее образование	% исполняющих управленческие функции в разных областях деятельности
1994	20 (5+2+2+4+3+3+1)	85,7	67,6
1995	16 (5+2+0+3+3+2+1)	81	57
1996	11 (2+2+0+3+2+2+0)	61,9	43

1997	10 (1+2+0+3+2+2+0)	62	30
1998	12 (3+2+0+2+2+2+1)	76,6	46
1999	10 (1+2+0+4+2+1+0)	72	18
2001	8 (1+2+0+2+1+1+1)	64,8	19

Для выявления степени зависимости успехов и достижений выпускников школы, с которыми велась работа по программе «Лидер», с педагогической поддержкой этого процесса был использован метод математической обработки данных. Сформулируем гипотезу:

Но: Корреляция между показателем числа элементов, включенных в программу «Лидер» и карьерными успехами выпускников не отличается от 0.

H_1: Корреляция между показателем числа элементов, включенных в программу «Лидер» и карьерными успехами выпускников отличается от 0.

Для определения корреляционной зависимости между числом элементов программы «Лидер» и карьерными достижениями выпускников были проранжированы показатели 2-го и 3-го столбцов таблицы 5, вычислена разница между рангом первой и второй переменных, результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Ранги величин элементов программы «Лидер» и карьерных достижений выпускников школы

Выпуск	Число элементов программы	**Ранг**	% исполняющих управленческие функции	**Ранг**	**d**	**d^2**
1994	20	7	67,6	7	0	0
1995	16	6	57	6	0	0
1996	11	4	43	4	0	0
1997	10	2,5	30	3	-0,5	0,25
1998	12	5	46	5	0	0
1999	10	2,5	18	1	1,5	2,25
2001	8	1	19	2	-1	1
суммы	87	28	280,6	28	0	3,5
средние	12,4		40			

Рассчитаем коэффициент ранговой корреляции Спирмена: rs = 0,94. Сравнение эмпирического и критического значения rs позволя-

ет сделать вывод о наличии корреляционной зависимости между количеством элементов, включенных в программу «Лидер» и количеством выпускников школы, сделавших успешную карьеру, подтверждая факт возможности педагогического воздействия на индивидуальные достижения при условии построения целостной системы педагогической поддержки актуальных форм личностно-деятельностного развития учащихся.

Библиография

Бодалев А.А. Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения/ А.А.Бодалев. М., 1998.- 166 с.
Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студ.вузов. - 2-е изд., перераб., доп.-М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003, - 336 с.
Корнетов Г.Б. Общая педагогика /Г.Б.Корнетов.- М.:Изд-во УРАО, 2003. -192 с.
Журавлев А.Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности.// Психологический журнал.- 2007. Т. 28, -№1.- С.6 – 16.
Челнокова Т.А. Теория и практика педагогического проектирования моделей профессионального развития личности: монография. – Казань: РИЦ «Школа», 2008.- 336 с.

Адаптационные параметры профессионального здоровья

***Кригер Евгения Эвальдовна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Алтайская государственная педагогическая академия. г. Барнаул, Россия. ekrig@yandex.ru*
***Маркявичене Елена Эвальдовна**, кандидат педагогических наук, кафедра психологии, Алтайская государственная педагогическая академия. г. Барнаул, Россия.*

Введение

Обеспечение профессионального здоровья начинается на этапе профессиональной подготовке студента к педагогической деятельности. Качество решения задач, поставленных перед высшей школой, во многом зависит от умения правильно организовать вхождение студентов в новые для них виды деятельности: учебную, производственную, научно-исследовательскую. Не случайно проблема адаптации студентов к условиям обучения в высшей школе пред-

ставляет собой одну из важных общетеоретических проблем, исследуемую в настоящее время на психофизиологическом, индивидуально-психологическом, социально-психологическом уровнях, и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий. Актуальность проблемы определяется не только качеством профессиональной подготовки в Вузе и адаптацией их к новым учебно-профессиональным условиям, но и сохранением и поддержанием собственного профессионального здоровья, как основы формирования целостной зрелой личности профессионала.

Ускорение процессов адаптации студентов к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих при вхождении их в новые виды деятельности, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса являются чрезвычайно важными задачами. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, их профессиональное здоровье и становление.

Факт поступления в ВУЗ укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноправную и интересную жизнь. Вместе с тем особенно в первый год обучения студенты сталкиваются с множеством трудностей. Практически ни у одного выпускника школы переход от школьного обучения к обучению в среднем профессиональном учебном заведении или в ВУЗе не совершается плавно. Новые коллектив, режим, характер взаимоотношений требует от него новых форм поведения. Приспособляясь к новым условиям, организм мобилизует для этого систему адаптационных реакций.

Трудности, возникающие в процессе адаптации студентов, нередко ведут к разочарованию и потере уверенности в своих силах. Первокурсникам не достает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к требованиям обучения в вузе. Многими это достигается слишком большой ценой. Отсюда зачастую возникает большое эмоциональное напряжение, что приводит к разочарованию в выборе будущей профессии и невозможности видеть перспективы своего дальнейшего профессионального роста и развития.

Некоторые первокурсники, столкнувшись с неожиданными трудностями обучения, начинают сомневаться в правильности сделанного профессионального выбора. У большинства из них сомнения по-

рождает недостаток осведомленности о своей будущей профессии, что, в свою очередь, меняет их установки, вызывая потерю интереса к учебе, снижение успеваемости.

Уже к началу обучения в вузе, после выпускных и вступительных экзаменов, многие студенты имеют сниженную работоспособность, быструю утомляемость, повышенный уровень тревожности. В привычных условиях человек, управляемый подсознательными установками, осуществляет решение типовых, повторяющихся задач. Когда же он попадает в новые условия, и все задачи для него нетипичны, т.е. у него нет стандартных способов их решения, ему необходимо выработать новый алгоритм поведения, новые способы решения жизненных задач.

Адаптация выполняет ряд важных функций в сохранении профессионального здоровья студентов – это достижение гармоничных отношений с окружением; регулирование общения и взаимоотношений; повышение эффективности деятельности, как адаптирующейся личности, так и социальной среды и коллектива; повышение стабильности и сплоченности социальной среды; самопознание и самокоррекция; сохранение психического здоровья; максимальное проявление и развитие творческих возможностей и способностей студента, повышение его социальной активности; самореализация личности; формирование эмоционально-комфортных позиций личности.

Противоречия:

- С одной стороны наблюдается нарушение профессионального здоровья на всех этапах профессионального становления специалистов, с другой стороны не выделены параметры профессионального здоровья, позволяющие сохранять его на протяжении профессиональной карьеры.
- С одной стороны этап профессионального становления студентов имеет свою специфику, с другой стороны отсутствует специфика определения параметров профессионального здоровья студентов.

Проблема: установление параметров профессионального здоровья студентов.

Цель: провести анализ литературных источников по изучению специфики адаптации студентов и установить адаптационные параметры их профессионального здоровья.

Методы исследования: в работе использованы теоретические методы исследования - анализ, обобщение, систематизация, классификация.

Теоретический анализ

Процесс адаптации связан с развитием профессионала, что проявляется в активном изменении им самого себя, в коррекции собственных установок и привычных поведенческих стереотипов. Такое развитие сопровождается активным самоизменением и активным самоприспособлением человека к среде. А.А.Реан (А.А.Реан, 2002) отмечает, что еще неизвестно, что с энергетической и эмоциональной точки зрения дается легче: изменение среды или изменение себя. Ибо конформное, пассивное принятие требований, норм, установок и ценностей профессиональной (да и социальной) среды без включения активного процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития – это всегда не адаптация, а дезадаптация. Это практически всегда (только лишь в различной степени выраженности) переживание человеком психологического дискомфорта, неудовлетворенности, ощущение собственной малости и, возможно, неполноценности. На профессиональное здоровье человека влияет истинная адаптация – как активный процесс: будь то активное изменение профессиональной среды или активное изменение себя. В связи с чем, возникает вопрос о выделении адаптационных параметров профессионального здоровья студентов.

Изучением адаптации студентов в образовательных учреждениях занимались такие ученые как Р.Р.Бибрих (Р.Р.Бибрих, 1990), Л.К.Гришанов (Л.К.Гришанов, 1990), Л.Л.Кандратьева (Л.Л.Кандратьева, 1987), Лименталь И.Е. (Лименталь И.Е., 2000), В.Т.Лисовский (В.Т.Лисовский, 1990), А.Н.Макарова (А.Н.Макарова, 1990), Т.В.Солодилова (Т.В.Солодилова, 2003), В.Д. Цуркан (В.Д. Цуркан, 1990) и др. В содержании этих работ были выделены процессуальные и структурные стороны адаптации, позволяющие личности приспосабливаться к новым условиям деятельности и гармонично включаться в сообщество людей. Изучение этих работ позволяет нам выделить адаптационные параметры профессионального здоровья студентов, закладывающего основы их всего дальнейшего профессионального педагогического развития.

Наиболее важными источниками, воздействующими на адаптацию студентов в вузе и изменяющими параметры их профессионального здоровья выступают факторы адаптации. А.Н.Макарова (А.Н.Макарова, 2005) выделяет внешние и внутренние факторы адаптации.

Внешние – это: особенности содержания, целей, организации, используемых средств, технологий; своеобразие социальных и других условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность.

Внутренние – это: уровень адаптационного потенциала, степень развитости адаптивности как качества личности и организма, адекватность мотивации профессиональной деятельности требованиям этой деятельности.

Синтезировать отдельные представления об адаптации студентов, объединив их в сложный многоаспектный контекст, было предпринято Р.Р.Бибрих (Р.Р.Бибрих, 1990). Автор определяет такие интегральные аспекты адаптации студентов к вузу как: психолого-педагогические, социально-психологические и мотивационно-личностные. Психолого-педагогический аспект связан с приспособлением к новой дидактической ситуации, т.е. к формам и методам организации учебного процесса. Социально-психологический аспект связан с усвоением новых социальных норм. Иногда социально-психологическая адаптация затрудняет психолого-педагогическую. Более подробно автор рассматривает вопросы мотивационно-личностной адаптации студентов к вузу. Формирование позитивных мотивов и действенных целей играет особую роль в развитии личности специалиста. Позитивные учебные мотивы необходимо целенаправленно формировать. В процессе адаптации студентов происходит коренная перестройка прежней системы учебных мотивов и структуры целей. Постепенно формируются новые учебные цели, соответствующие требованиям учебного процесса, а затем их объединение в новую целостную структуру.

Успешность социально-психологической адаптации студентов во многом определяется мотивом выбора профессии педагога, его потребностями. Исследования А.А.Реана, Я.Л.Коломинского (А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, 1999) свидетельствуют о том, что чем оптимистичнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность, тревожность, неудовлетворенность, что является определенными показателями адаптации. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивом избегания, порицания, желанием «не попасть в просак», которое заслоняет ценность самой педагогической деятельности и внешней положительной мотивации, чем выше уровень эмоциональной нестабильности, тревожности, а следовательно низкой, неэффективной социально-педагогической адаптации.

В концепции А.А.Реана, Я.Л.Коломинского (А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, 1999) о наличие компенсаторных механизмов указывается, что недостаток педагогических способностей может компенсироваться развитием мотивационной сферы, т.е. формиро-

ванием интереса и осознанием выбора профессии. По данным их исследований незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией снижается, но само отношение к профессии остается.

Не только мотивация, но и личностные качества специалиста, связанные с самопознание, самоопределением, способствуют успешной адаптации его к новым условиям и готовности к изменению самого себя. К.А.Абульханова-Славская (К.А.Абульханова-Славская, 1991), (И.С.Кон, 1987), А.В.Петровский (А.В.Петровский, 1984) и др. полагают, что профессиональное самоопределение в своей личной позиции выступает как осознанием профессионалом перспектив, выявление, проверка и реализация возможностей личности, в их достижении, построение соответствующей стратегии жизни, что в свою очередь, как полагает ШепиловаН.А. (Н.А.Шепилова, 2003), влияет на процесс социально-психологической адаптации студентов. Автор в свою очередь, выделяет два этапа социально-психологической адаптации:

1)формирование социально-значимой педагогической мотивации, овладение основными функциями педагога.

2)самоопределение в своей личной позиции, формирование отношения к будущей профессии.

Н.А.Шепилова (Н.А.Шепилова, 2003) отмечает, что в процессе социально-психологической адаптации происходит формирование и идентификация образа «Я-педагог», представление личности о себе как о педагоге.

Т.В.Солодилова (Т.В.Солодилова, 2003) пишет о том, что в ходе адаптации у студентов формируются новые личностные качества – профессиональное самоопределение, готовность к изменениям, обусловленным траекториями профессионального образования. А также происходит формирование пропедевтических знаний, навыков информационной и учебной культуры, самостоятельной и совместной учебной деятельности, коммуникативные навыки, социально-психологическая компетентность.

Процесс социально-психологической адаптации к новой обстановке ускоряется, если человек предварительно ознакомлен с предстоящей деятельностью, с новыми людьми, имеет определенные представления об особенностях данного заведения. Для успешной адаптации необходимо учиться управлять своим поведением в новых жизненных условиях.

С.А.Пакулиной (С.А.Пакулина, 2004) вводится понятие адаптивная культура. Под адаптивной культурой автор понимает преодоление как, активную форму адаптации личности в освоении новых видов деятельности, социальных норм и требований общества, предъ-

являемых к личности, внутри которых формируются адаптивные способности. В связи с чем адаптация ей рассматривается не только как свойство, но и как деятельное состояние и психическое образование процесса адаптации.

В структуру адаптивных способностей автор вводит: когнитивный блок (интеллектуальную активность; рефлексию); аффективный блок (эмпатию, эиоциональную устойчивость, фрустрационную толерантность); мотивационно-волевой блок (гибкость, саморегуляцию, мотивацию достижения успеха); поведенческий блок (поведенческая активность; уверенность в себе; коммуникативную эргичность). Формирование адаптационных способностей происходит в культурном контексте, и автор относит их к культурной характеристики личности. Они содержат в себе отношение личности к окружающей действительности и представляют собой содержательный элемент адаптации.

Анализ проведенных А.Н.Макаровой (Макарова А.Н., 2005) исследований позволил ей обнаружить три критерия адаптированности личности: интеграция со средой, реализация личностного потенциала, эмоциональное самочувствие.

Показателями благополучной адаптации могут служить благоприятная динамика работоспособности и ее улучшение на протяжении первого семестра, отсутствие выраженных изменений показателей здоровья и хорошее усвоение программного материала. При легкой адаптации состояние напряженности функциональных систем организма компенсируется в течение восьми-девяти недель.

При **адаптации средней тяжести** нарушение самочувствия и здоровья более выражены и могут наблюдаться в течении первого семестра. У трудноадаптированных студентов значительные нарушения в состоянии здоровья нарастают от начала к концу учебного года.

Первокурсник, который вписывается в ВУЗовскую систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и называется адаптированным студентом.

К концу первого семестра для большинства первокурсников трудности адаптационного периода остаются позади: они используют имеющийся в их распоряжении запас интеллектуальных знаний, творческих сил, эмоциональные ресурсы, способности для овладения различными видами деятельности.

Но к этому же времени выделяется группа студентов, не столь благополучно прошедших период адаптации – **тяжелая адаптация**. Какие-то аспекты новой социальной ситуации (идеализированное представление об учебе в ВУЗе, необходимость освоения возросше-

го объема учебной информации в регламентированные сроки программой и т.д. оказались чуждыми или недоступными для усвоения. Для многих «камнем преткновения» становится собственная учебная деятельность. Развивается комплекс неуспешности, который, в свою очередь, порождает неуверенность, разочарование, потерю интереса к учебе, профессии. Другим не удались отношения со сверстниками, педагогами. Возникает несоответствие между новым учебным статусом и объективными возможностями студента для его подтверждения. Кому-то удается справиться с этой ситуацией, но какой ценой? Ухудшается здоровье, обостряются хронические заболевания, развиваются неврозы. Большая часть таких дезадаптированных студентов попросту «отсевается».

Физиологические и психологические признаки дезадаптации соответствуют признакам стресса.

Успешность социально-психологической адаптации студентов во многом определяется мотивом выбора профессии педагога, его потребностями. Исследования А.А.Реана, Я.Л.Коломинского (А.А.Реан, Я.Л.Коломинский, 1999) свидетельствуют о том, что чем оптимистичнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность, тревожность, неудовлетворенность, что является определенными показателями адаптации. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивом избегания, порицания, желанием «не попасть в просак», которое заслоняет ценность самой педагогической деятельности и внешней положительной мотивации, чем выше уровень эмоциональной нестабильности, тревожности, а следовательно низкой, неэффективной социально-педагогической адаптации.

А.В.Петровским (А.В.Петровским, 1984) и З.М. Александровской (З.М.Александровской, 1984) определены такие критерии адаптированности студентов:

1. Осознание необходимости усвоения определенной суммы знаний в избранной специальности;
2. Готовность выполнять предъявляемые ВУЗом требования и соответствующие возрасту и статусу функции;
3. Эмоциональное состояние студента, которое влияет на результат учебной деятельности. При этом эмоциональное состояние выступает субъективным индикатором, отражающим удовлетворенность требованиям в ВУЗе;
4. Отсутствие частых конфликтов между студентом и другими членами группы;

5. Степень реализации студентов в своем поведении и межличностных отношениях социальных и моральных норм, одобряемых обществом;

6. Достижение студенческой группой целостно-ориентированного единства по основным вопросам (отношение к учебе, избранной специальности и т.п.).

Следующая группа исследований посвящена проблемам адаптации студентов на ранних этапах вузовского обучения. С.Ю.Басовская рассматривает адаптацию в контексте профессиональной социализации личности, процесса, который позволяет человеку приобрести новый статус студента – будущего учителя. Для понимания сущностных характеристик процесса адаптации к профессионально-педагогической подготовке ею были выделены следующие основные функции: коммуникативная, мотивационная, ориентирующая, развивающая, когнитивная. Все выделенные функции процесса адаптации опосредованы ее структурой, а именно социальными ролями, социальными формами поведения и социальными связями.

Автор определяет, что процесс адаптации состоит из нескольких стадий (этапов), которые взаимосвязаны с интеллектом как ведущим фактором активной адаптации.

Первая стадия процесса адаптации – автономизация — характеризуется тем, что первокурсник противопоставляет себя среде. Вторая стадия – идентификация — подразумевает включение «вчерашнего школьника» в систему окружающей студенческой среды. Третья стадия — интеграция — достигается только тогда, когда студент ощущает себя элементом системы образовательного пространства вуза. Кроме этого, в своем исследовании мы различали несколько уровней адаптации: дезадаптацию, пассивную и активную адаптацию.

С.Ю.Басовская выявляет особенности становления процесса адаптации студентов педагогического вуза как интеллектуальной деятельности на основе анализ успеваемости (промежуточной аттестации и зимней сессии), степень активности первокурсников в общественной и научно-исследовательской работе. И в результате проделанной работы были выделены три группы студентов в соответствии с уровнями адаптации.

1-я группа – дезадаптированная. Студенты часто пропускают занятия без уважительной причины, проявляют отрицательное отношение к системе обучения в вузе, в связи с чем не успевают по многим учебным дисциплинам. Некоторые первокурсники признаются, что поступили в вуз лишь для получения диплома о высшем образовании. Подобная установка приводит к такой проблеме, как нежела-

ние учиться. В массовой практике было выявлено 10% таких студентов.

2-я группа — пассивно адаптированная. Студенты как бы «плывут по течению», они в большинстве своем равнодушны к системе обучения в вузе, в связи с чем, имеют слабую успеваемость. Как правило, студенты этой группы имеют разные цели и более широкий круг общения и решаемых проблем, по сравнению с дезадаптированными первокурсниками, но только за пределами университета. Таких студентов оказалось 60%.

3-я группа — активной адаптации. Для студентов этой группы остается проблема реализации себя полностью, применения своих знаний, умений, навыков в соответствии с нормами и ценностями окружающей их студенческой среды. Они проявляют положительное отношение к системе обучения в вузе, успевают по всем предметом. Имеют несколько основных целей, широкий круг общения и решаемых проблем. Расчеты показали, что 30% студентов являются активно адаптированными.

Т.И.Ронгинская (Т.И.Ронгинская, 2006) анализируя работы немецких ученых У.Шаршмидта и А.Фишера пишет о том, что среди учителей и социальных работников существует опасность раннего появления отрицательных последствий длительных стрессов. Начальные симптомы психического выгорания возникают уже в группе молодых учителей с малым стажем работы. Поэтому период обучения студентов становится моментом принятия необходимых профилактических мер. Автором было проведено исследование поведения и переживания связанного с работой у студентов педагогических специальностей. Результаты исследования показали, что для студентов характерна высокая активность в учебной деятельности, что проявляется в повышенной склонности к энергетическим затратам и высоких профессиональных притязаниях. Одновременно отмечается снижение чувства успешности в профессиональной деятельности, общей удовлетворенностью жизнью, а также недостаточно сформированные способности к активному решению возникающих проблем. Последнее может быть связано с особенностью опросника, который предназначен для изучения трудовой деятельности, где у студентов пока еще не имеется достаточной компетентности.

Выводы

Обобщая содержание проведенных исследований можно выделить следующие адаптационные параметры профессионального здоровья студентов:

1)*Приспособленность к новой образовательной среде*, включающей в себя новые виды учебной, производственной и исследова-

тельской деятельности, сменяющиеся на протяжении учебного процесса в вузе, а также стремление преобразовывать их и занимать по отношению к ним активную позицию.

2)*Наличие позитивной учебной мотивации*, как основы для постановки учебных целей.

3)*Успешная трансформация и воспроизводство приобретаемого социокультурного опыта в образовании*, развитие новых личностных качеств: профессионального самоопределения, готовности к профессиональным изменениям, навыков информационной и учебной культуры, коммуникативных навыков.

4)*Гармоничная включенность в систему социальных отношений*, проявление успешности в установлении продуктивных социальных отношений и разрешение актуальных внутренних конфликтов, принятие социальной роли студента и владение адаптивной культурой.

5)*Наличие стрессоустойчивости* и стабильности в процессе активного взаимодействия студента с образовательной средой.

Указанные параметры, позволяют сохранять работоспособность студентов и выступают основанием для обеспечения профессионального здоровья в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, регуляторами адаптации выступают такие сферы личности, как мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая, а также способности, знания, опыт. В процессе адаптации не столько приобретаются новые свойства и качества, сколько перестраиваются уже имеющиеся. Сохранение деятельности происходит главным образом за счет выработки способов поведения, которые позволяют справляться с трудностями.

Библиография

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. -- М.: Мысль, 1991.
2. Басовская С. Ю. Адаптация студентов на начальном этапе подготовки// http://borytko.nm.ru/papers/subject5_3/basovskaya.htm
3. Бибрих Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе// Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу. - Кишинев, 1990. С. 17-29.
4. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании. – Ростов-на-Дону, 2005. – С.110-186.
5. ГришановЛ.К.Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов// психолого-педагогические аспекты адаптации студентов педагогическому процессу в вузе. - Кишенев, 1990.
6. Кон И.С. В поисках себя. -- М.: Политиздат, 1984.
7. Кондратьева Л.Л.Деятельность и её субъект// Психологический

журнал. -1987. -Т.8, -С.51.
8. Лиементаль И.Е. Психологическая поддержка студентов в период адаптации к образовательному процессу вуза/ Автореф. … к.п.н., Ставрополь, 2000.
9. Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки, - М., 1990. - 304с.
10.Макарова А.Н. адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности/ Автореф. … к.п.н. – Нижний Новгород, 2005.
11.Пакулина С.А. Адаптационые способности студентов педагогического вуза: структура, факторы, средства развития/ Автореф. … к.п.н. – Челябинск, 2004.
12.Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // «Вопросы психологии», -1984 - №4 -С. 15—30
13.Реан А.А., Коломинский Я.П. Социально-педагогическая психология – СПб., 1999. – 413с.
14.Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности: Учебно-еаучное издание. – СПб: Медицинская пресса, 2002. – 352с.
15.Рогинская Т.И. Психическое здоровье студентов//Психология здоровья/под ред. Г.С.Никифорова. - СПб., 2006. - С.470-475.
16.Солодилова Т.В. Педагогическая поддержка студентов первого курса на этапе адаптации к обучению в вузе/ Автореф. … к.п.н. – Ставрополь, 2003.
17.Шепилова Н.А. Социально-педагогическая адаптация студентов вуза в процессе формирования их ценностного отношения к педагогической профессии/ Автореф. … к.п.н. – Магнитогорск, 2003.

Психологическая характеристика профессиональной стрессоустойчивости руководителя в управленческой деятельности

Ходаковский Андрей Васильевич*, аспирант, Современная гуманитарная академия, г. Москва, Россия. khodakovskiy@gmail.com*

Наиболее важным качеством руководителя является устойчивость к стрессу.

Стрессоустойчивость – это способность противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим высокую психическую напряженность, поскольку деятельность ру-

ководителя протекает в условиях значительных психологических нагрузок. Стрессы в деятельности любого руководителя являются неизбежными. Чем выше должностной уровень руководителя, тем они сильнее. Они могут быть вызваны разнообразными факторами:

– нестабильностью рынка, давлением бюрократической системы, различными;

– конфликтами в коллективе и т.д. поэтому руководитель должен быть устойчивым к стрессу.

Со стрессовыми состояниями тесно связаны, а часто являются их причинами состояния иного типа – ***фрустрационные.*** Они возникают в случае блокады – невозможности достижения тех или иных значимых для личности целей. Фрустрации наиболее специфичны именно для управленческой деятельности. Она сочетает в себе множество значимых целей и потребностей, планов и устремлений и ещё большее количество разного рода „барьеров” – невозможных преград и ограничений на пути их реализации.

Устойчивость к фрустрациям, равно как и стрессоустойчивость в целом, следует рассматривать как одно из профессионально-важных качеств руководителя. Их повышению содействуют две группы средств. Во-первых, это формирование деятельностных способов преодоления фрустраций – накопление фрустрационного опыта. Во-вторых, это средства психологической защиты личности в состояниях фрустрации.

Фрустрационная устойчивость руководителя и его стрессоустойчивость тесно взаимосвязаны и представлены в деятельности в их интегративном проявлении. В результате такого синтеза формируется качество руководителя, которое обозначается в „обыденной психологии”, как „умение держать удар”.

Формирование стрессоустойчивости является залогом психического здоровья людей и непременным условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе. Нарастающие нагрузки, в том числе психические, на нервную систему и психику современного человека приводит к формированию эмоционального напряжения, которое выступает одним из главных факторов развития различных заболеваний. В настоящее время на передний план выходит забота о сохранении психического здоровья и формировании стрессоустойчивости современного человека. Путь к психическому здоровью – это путь к интегральной личности, не разрываемой изнутри конфликтами мотивов, сомнений, неуверенностью в себе. На этом пути важно познавать особенности своей психики, что позволит не только предупреждать возникновение болез-

ней, укреплять здоровье, но и совершенствовать самих себя и свое взаимодействие с внешним миром.

Основная индивидная характеристика содержания стресса – адаптация (стрессоустойчивость). По мнению „пограничных” психиатров (Ю.А. Александровский, А.Д. Адо, А.В. Вальдман, В.И. Лебедев и др.) – это барьер психической адаптации.

Психологи (Л.Г. Дикая, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев) основой стрессоустойчивости считают саморегуляцию человека, которая состоит из определенных звеньев (О.А. Конопкин) и стилистически разнообразна (В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев, Л.Г. Дикая).

Другие авторы (Л. Мерфи, Р. Лазарус, С. Фолкман, Д. Амирхан, Н. Сирота и др.) относят к данной характеристике различные когнитивно обусловленные механизмы совладания со стрессом (копинг-механизмы) и механизмы психологической защиты (Н. Хаан). Копинг-механизмы проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере человека в виде разнообразных копинг-стратегий: противостоящего совладания, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, избегания, планового решения проблемы, позитивной переоценки (Р. Лазарус, С. Фолкман). Также это копинг-стратегии решения проблемы, поиска социальной поддержки, избегания проблемы (Д. Амирхан). Молодые люди и мужчины выбирают активные копинг-стратегии, а пожилые люди и женщины – пассивные (К. Муздыбаев, С. Этдвин, К. Сюттон, К. Чэра). На копинг-стратегии влияет локус-контроль (Д. Роттер), этнический фактор (Л. Таукенова), тип ВНД (Л. Собчик), психические и соматические заболевания (Е. Чехлатый, Н. Сирота, В. Ялтонский).

Со стрессоустойчивостью отождествляют эмоциональную устойчивость и способность контроля эмоций (Е.А. Милерян); способность переносить большие нагрузки и успешно решать задачи в экстремальных ситуациях (Н.Н. Данилова); способность преодолевать состояние эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности (В.Л. Марищук); свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи деятельности за счет оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии (В.А. Плахтиенко, Н.И. Блудов); стабильную направленность эмоциональных переживаний по их содержанию на положительное решение предстоящих задач (О.А. Черникова); устойчивое преобладание положительных эмоций (А.Е. Ольшанникова); интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые

обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке (П.Б. Зильберман).

Выделяют 4 типа стрессоустойчивости личности:

– стрессонеустойчивые личности;

– стрессотренируемые личности;

– стрессотормозные личности;

– стрессоустойчивые личности.

– *Стрессонеустойчивых* характеризует максимально возможная ригидность по отношению к внешним событиям. Они не склонны менять свое поведение и адаптироваться под внешний мир. Их установки и понятия незыблемы. Поэтому любое неблагоприятное внешнее событие или даже намек на его возможность в будущем для них – стресс. В самой стрессовой, критической ситуации люди стрессонеустойчивых ТИМов (типов информационного метаболизма) склонны к повышенной эмоциональности, крайне возбудимы и неуравновешенны. От них не стоит ждать быстрых и конструктивных решений в напряженные моменты.

Стрессотренируемые готовы к переменам, но только не глобальным и не мгновенным. Они стараются трансформировать свою жизнь постепенно, непринужденно, безболезненно, а когда это по объективным причинам невозможно, делаются раздражительными или впадают в депрессию. Однако по мере повторения примерно схожих по содержанию напряженных ситуаций „стрессотренируемые” привыкают и начинают реагировать на стрессы более спокойно. Зрелые, опытные представители таких ТИМов вполне способны быть лидерами в экстремальных ситуациях.

Стрессотормозные отличаются жесткостью своих жизненных принципов и мировоззренческих установок, однако к внезапным внешним изменениям относятся достаточно спокойно. Они принципиально не готовы меняться постепенно, но могут пойти на быстрое и однократное изменение той или иной сферы их жизни, например, резко сменить работу. Люди, имеющие ТИМы данной группы, способны быть лидерами во время „точечных” перемен, после которых сразу будет фиксация их нового статус-кво. Если же стрессы следуют один за другим, а особенно имеют вялотекущий характер, они постепенно теряют присутствие духа и контроль над своими эмоциями.

Стрессоустойчивые готовы относительно спокойно принимать любые перемены, какой бы характер – длительный или мгновенный – они ни носили. Наоборот, все стабильное и заранее предопределенное им чуждо и вызывает иронию по причине всеобщей неустойчивости, столь остро ощущаемой представителями ТИМов этой группы. Они обычно сами начинают процессы преобразований или

даже революций, возглавляют их, при этом в самый острый момент могут отойти в сторону, так как при всей любви к переменам вовсе не в восторге от возможности нанесения ущерба себе. Умеют эффективно действовать в нестабильных, кризисных условиях, но плохо приспособлены для работы в организациях с устоявшимися традициями. Стрессом для них являются только самые тяжелые события, касающиеся их самих или близких. Нередко „стрессоустойчивые" выбирают себе профессии, связанные с риском и постоянным нахождением в экстремальных ситуациях.

Для понимания собственно термина „стрессоустойчивость„ обратимся к работе Н.И. Бережной, в которой представлены основные определения данного понятия. „Е.А. Милерян (1974) определяет эмоциональную устойчивость с одной стороны, как невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние индивидуума, а с другой, как способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий. способность человека переносить большие физические и умственные нагрузки, успешно решать задачи в экстремальных ситуациях Данилова Н.Н. (1998) понимает под стрессоустойчивостью и даже сохранять здоровье в среде с плохой экологией. В.Л. Марищук (2001) понимает под эмоциональной устойчивостью (ЭУ) способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности.

Некоторые психологи связывают стрессоустойчивость со свойством темперамента. Так, В.А. Плахтиенко, Н.И. Блудов (1985) понимают под ЭУ свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи деятельности за счет оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии. О.А. Черникова (1962) определяет ЭУ как относительную устойчивость оптимального уровня интенсивности эмоциональных реакций, а так же как устойчивость качественных особенностей эмоциональных состояний, т.е. стабильную направленность эмоциональных переживаний по их содержанию на положительное решение предстоящих задач. Одной из главных эмоциональных детерминант ЭУ А.Е. Ольшанникова (1974) считает устойчивое преобладание положительных эмоций.

Некоторые авторы рассматривают стрессоустойчивость как одну из подструктур готовности человека к деятельности в напряженных ситуациях. Так, Дьяченко М.И. и (1985) полагают, что среди факторов, от которых зависит уровень и успех деятельности специалистов в напряженных ситуациях, особое значение u1080 имеет готовность

к ним. Она способствует быстрому и правильному использованию знаний, опыта, личных качеств, сохранению самоконтроля и перестройке деятельности при появлении непредвиденных препятствий. К числу внешних и внутренних условий, обусловливающих готовность, данные исследователи относят: содержание поставленных задач, их трудность, новизну; обстановку деятельности, мотивацию, оценку вероятности достижения цели, самооценку, нервно-психическое состояние и кроме того, эмоциональную устойчивость к стрессовой ситуации. Наиболее полное определение стрессоустойчивости дает П.Б. Зильберман (1974), стрессоустойчивость – „интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке". Н.И. Бережная [1] рассматривает стрессоустойчивость как качество личности состоящее из совокупности следующих компонентов:

а) психофизиологического (тип, свойства нервной системы);

б) мотивационного. Сила мотивов определяет в значительной мере эмоциональную устойчивость. Один и тот же человек может обнаружить разную степень ее в зависимости от того, какие мотивы побуждают его проявлять активность. Изменяя мотивацию можно увеличить (или уменьшить) эмоциональную устойчивость;

в) эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций;

г) волевого, который выражается в сознательной саморегуляции действий, приведении их в соответствие с требованиями ситуации;

д) профессиональной подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач;

е) интеллектуального – оценка требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий.

В исследовании факторов стрессоустойчивости учителей проведенного А.А. Реан и А.А. Барановым [3] было определено, что стрессоустойчивость наиболее развита у мастеров педагогического дела (в отличие от начинающих педагогов) и представлена трудовой мотивацией, социально-психологической толерантностью, высоким уровнем внутреннего локус контроля и самооценки, а также истинной адаптацией конструктивного типа. Л.М. Митина [2], учитывая напряженность свойственную педагогической деятельности, рассматривает стрессоустойчивость (фрустрационную толерантность) как профессионально-значимое качество личности учителя. В последние годы при изучении стрессовых ситуаций резко возрос инте-

рес к механизмам совладания, или копинг-механизмам, определяющим успешную или неуспешную адаптацию. Впервые термин „копинг” был использован Л. Мерфи в 1962 г., в исследованиях способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. К ним относились активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой. В последующем понимание копинг-механизмов было тесно связано с исследованиями психологического стресса. Как мы уже упоминали выше, Р.С. Лазарус [4] определял копинг-механизмы как стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях психологической угрозы, в частности в условиях приспособления к болезни как угрозе (в разной мере, в зависимости от вида и тяжести заболевания) физическому, личностному и социальному благополучию. Была сделана попытка объединить в единое целое защитные механизмы и копинг-механизмы. Типы (модальности) копинг-механизмов или механизмов совладания могут проявляться в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности. В когнитивной сфере могут получить развитие следующие механизмы совладания: отвлечение или переключение мыслей на другие, „более важные” темы, чем проблема; принятие проблемы как чего-то неизбежного, проявление своего рода определенной философии стоицизма; диссимуляция проблемы.

Библиография

1. Дятлов В.А., Кибанов А.Я., Пихало В.Т. Управление персоналом. М.: ПРИОР, 1998.
2. Лютенс Ф. Организационное поведение: Пер. с англ. 7-го изд. – М.: ИНФРА- М, 1999.
3. Процедура отбора кандидата // Справочник кадровика. - М, 2002.-№4.
4. Basowits H. at al. Anxiety and stress. N.Y. 1955

Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания будущих специалистов

Сутович Елена Иосифовна, *профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь», кандидат психологических наук, доцент. sutovich@yandex.ru*

Введение. Формирование профессионального самосознания личности будущих специалистов в процессе их учебно-профессиональной деятельности является одной из актуальных проблем психологии. В нашей стране проблема профессионального самосознания, психолого-педагогических условий его формирования наиболее остро встала именно сегодня в связи с изменившимися социальными и экономическими условиями, новациями в области образования, и особенно профессионального, а также с потребностью изменения отношений субъекта труда к своей профессиональной деятельности.

Новый смысл современного профессионализма и роли личности в его формировании повлек за собой радикальную переоценку ценностей профессионального развития. Возросли требования к специалисту, его подготовке и образованию, к ответственности субъекта за свою карьеру, профессиональное будущее. Для юношества — будущих субъектов общественных отношений - на первый план выдвинулись проблемы осознанного и личностно-ориентированного выбора профессии, получения профессионального образования и овладения профессией, профессионального роста и самосовершенствования. Возможность адаптации индивида к изменяющейся действительности становится осуществимой лишь благодаря динамике самого человека, его жизненных представлений и профессиональных планов.

Теоретический анализ. Проблема самосознания личности и многообразных проявлений ее сущности возникла вместе с человеком. Эта проблема непрерывно развивалась, расширяя свое проблемное поле, видоизменяясь и трансформируясь в соответствии с социально-экономическими и научно-технологическими преобразованиями в обществе, что привело к дифференциации исследований данного феномена. Так, с 1950-х гг. психологи в своих исследованиях обращаются к изучению самосознания в зависимости от конкретных видов жизнедеятельности личности, к исследованию профессионального самосознания.

Теоретический анализ трудов психологов позволяет констатировать многообразие точек зрения на проблему профессионального самосознания. Данный феномен рассматривается как осознание человеком своей принадлежности к профессиональной группе (Б.Д. Парыгин, 1971), как процесс анализа человеком самого себя в рамках профессиональной деятельности (М.И. Кряхтунов, 1998), как деятельность личности по осознанию своего собственного соответствия избранной профессии (М.С. Гуткина, 1096) как избирательная деятельность самосознания, направленная на собственное профес-

сиональное самоопределение (А.П. Шавир, 1981). Имеются и иные точки зрения при рассмотрении на профессиональное самосознание. Так, исследуя деятельность руководителей, СВ. Кошелева пришла к выводу, что профессиональное самосознание - это осознание и целостная оценка специалистом себя, процесса и результата своей профессиональной деятельности (С.В.Кошелева, 1997). Такая позиция в большей степени отражают собственные интересы будущего субъекта профессиональной деятельности. В свою очередь, Т.Н.Фам определяет профессиональное самосознание как средство саморегуляции личности, выражающееся в осознании собственных психических особенностей, анализе себя как субъекта деятельности, осознании и оценке системы отношений (Т.Н. Фам,, 1989).

Представленные подходы понимания феномена профессионального самосознания акцентируют внимание на осознании личностью собственного внутреннего потенциала и возможности его развития. В то же время недостаточно познанными остаются временная динамика личностного развития, проблемы активизации будущего субъекта в профессиональной деятельности, возможностей его профессионального самосовершенствования и профессионального роста.

Многообразие точек зрения относительно сущности самого феномена профессионального самосознания повлекло за собой разноплановость представлений о его структурных компонентах. Одно из первых исследований структуры профессионального самосознания принадлежит Е.А. Климову. По его мнению, профессиональное самосознание включает: сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности, знания, мнения о степени своего соответствия профессиональному эталону, о своем месте в системе профессиональных «ролей», общественных положений; знания человека о степени его признания в профессиональной группе; знания о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; представления о себе и своей работе в будущем (Е.А.Климов, 1970).

Рассматривая профессиональное самосознание как компонент целостного самосознания личности Е.Б. Савина (1991), М.С. Гуткин (1996), В.В. Лунина (2000), пришли к выводу, что в структуру первого входят следующие основные компоненты: познавательный, эмоционально-оценочный и поведенческий, выражающиеся в формах самопознания, самооценки, саморегуляции поведения. Однако, как показывает практика, данный феномен нельзя рассматривать как самодостаточную систему без учета изменений, происходящих в экономике, производстве, в сферах профессионального образования. В структуру профессионального самосознания должны входить

компоненты, определяющие отдельные стороны Я-образа будущего специалиста, такие как «Я-выпускник», «Я-специишшст», «Я-профессионал» и другие, способствующие более детальному изучению профессионального самосознания, его формирования в динамичных социально-экономических условиях.

Несколько отличной от представленных выше является структура профессионального самосознания, предложенная М.И. Кряхтуновым. По его мнению, в структуру самосознания входят так называемые предметы, рамки, уровни. При этом предметом профессионального самосознания учителя, который исследовал автор, являются мысли, чувства и действия педагога. Под рамкой он понимает позицию, с которой производится анализ, оценка, сравнение и другие операции самосознания. Так, профессиональное самосознание учителя включает следующие рамки: качество предметного содержания (предметная рамка), полнота структуры деятельности (структурная рамка), динамика личностного роста (личностная рамка). В профессиональном самосознании учителя выделяются уровни:

а) фиксация - пассивное отражение мыслей, чувств, действий;

б) исследование - понимание причинно-следственных связей и структуры взаимодействия участников ситуации;

в)осмысление - проекция ситуаций и своего поведения в них.

М. И. Кряхтунов рассматривает формирование профессионального самосознания учителя с позиций изменения и усложнения каждого из параметров: рамок, предметов, уровней. Им выделяются следующие стадии формирования профессионального самосознания:

1.Отражение - одна рамка (ситуация воздействует на человека, а человек лишь отражает и фиксирует это воздействие).

2.Адаптация - две рамки (двухсторонняя связь между человеком и ситуацией, но ведущим во взаимодействии является воздействие ситуации).

3.Проектирование или развитие - три рамки (ведущим становится проект, разрабатываемый субъектом, который способен предвидеть ситуацию и действия в ней) (М.И.Кряхтунов, 1998).

А.В. Прудило представляет структуру профессионального самосознания через:

1.«Образ Я» - самопонимание, определение себя в собственных ценностях и смыслах, потребностях и мотивах, личностных особенностях.

2.«Образ профессии» - понимание профессии, осознание ее различных сторон.

3.«Образ Я в профессии» - осознание себя в профессии, готовность осуществить данный выбор и предпринять усилия по его реа-

лизации (А.В.Прудило, 2002).

В последнее десятилетие отмечается особый интерес к исследователей к образу специалиста. В психологической литературе представлены данные анализа профессионального эталона у студентов и аспирантов (М.А.Белоконь, 1999), образа: преподавателя (Н.В.Парнюк, 2003), руководителя (О.В.Бараусова, 2004), политического лидера (М.Д.Замская, 2006), , психолога (Н.В.Шаньгина, 2007) и т.д. В работах указанных авторов акцентируется внимание на той роли, которую играет образ специалиста в социальном, личностном и профессиональном самоопределении человека, формировании его отношения к профессиональной деятельности.

Проанализировав различные подходы к структуре профессионального самосознания, можно прийти к пониманию, что процесс исследования и формирования Я-образов в условиях становления личности профессионала - это процесс не только детерминирующий будущее молодого человека, его профессиональную и личностную успешность, но и способствующий социально-экономическому развитию и совершенствованию производства. Предпочитаемый результат профессионального становления молодого человека может выступать как корректирующий фактор профессионального и личностного развития. Именно поэтому в представленном исследовании под профессиональным самосознанием понимаются изменяющиеся во времени представления индивида о самом себе как о субъекте учебно-профессиональной деятельности, на основе которых он формирует образ «Я - идеальный специалист» и строит перспективный путь профессионального саморазвития. На наш взгляд, в структуре профессионального самосознания можно выделить следующие компоненты: образ «Я — реальный адепт»; образ «Я - реальный специалист»; образ «Я - идеальный специалист»; динамика профессионального роста.

Образ «Я - реальный адепт» понимается нами как представление личности о себе как о будущем субъекте труда, человеке, входящем в профессию, который находится на этапе подготовки и обучения профессии. Продолжительность процесса профессионального обучения позволяет дифференцировать данный образ в зависимости от этапа обучения, выделить образы «Я-учащийся» и «Я-выпускник». Под образом «Я - реальный специалист» мы понимаем представление личности о себе как представителе избранной профессии, человеке, обладающем некоторой профессиональной подготовкой, определяющей качество выполняемой деятельности и профессиональную успешность. Образ «Я - идеальный специалист» - представление личности о себе как о человеке, обладающем всеми

профессиональными качествами и способностями, необходимыми для будущей успешной профессиональной самореализации и саморазвития. Данный образ мы считаем реально принятым молодым человеком, если достижение его выступает предпочтительным для субъекта учебно-профессиональной деятельности и им осуществляются осознанные целенаправленные действия по достижению данного образа. Следует отметить, что процесс первичной профессионализации характеризуется изменчивостью представлений о себе как о будущем профессионале, человеке, входящем в профессию, в зависимости от этапа обучения профессии. Каждый этап профессионального обучения характеризуется сформированностью Я-образов («Я-учащийся», «Я-выпускник», «Я-специалист», «Я-профессионал»), сформированностью отношения к ним, готовностью к профессиональному становлению, а последовательность развития Я-образов в процессе жизнедеятельности личности характеризует формирование профессионального самосознания и сознания в целом. Представление индивида о становлении себя как профессионала, развитии профессионально значимых качеств и саморазвитии с целью соответствия требованиям, предъявляемым профессией к личности специалиста, определяет динамику профессионального роста.

Изучая проблему формирования профессионального самосознания, необходимо определить общие, но при этом существенные, свойства данного понятия.

В психологии категория формирования профессионального самосознания рассматривается с позиции динамических процессов профессионального самосознания, его движения, изменения во времени в определенном направлении. Ряд авторов обращается к проблемам формирования личности в связи с ее профессиональной подготовкой. Интересна позиция Ю.П. Поваренкова (1999), который утверждает, что исследование любых аспектов развития и деятельности профессионала так или иначе указывает на активное участие в этих процессах самого субъекта трудовой деятельности. Именно субъект оказывает влияние на предельный уровень профессиональной продуктивности, идентичности, зрелости. Такой подход позволяет субъекту труда, руководствуясь трансформирующимся во времени образом «Я», быть координатором, инициатором собственного профессионального становления.

Исследуя условия формирования профессионального самосознания старшеклассников, Е.Б. Савина пришла к выводу, что данный феномен имеет двойственную природу, элементарную (статическую) и динамическую (процессуальную), которая включает в себя

этапы его зарождения, развития и становления. Одним из важнейших выводов исследования является то, что профессиональное становление человека детерминируется уровнем сформированности его профессионального самосознания (Е.Б.Савина, 1991). Наряду с этим период активного формирования профессионального самосознания начинается после выбора профессии или начала трудовой деятельности выпускника школы. Данный процесс представляет собой в большей степени окончание сомнений в правильности принятого решения профессионального выбора, при этом человек может подниматься по профессиональной лестнице, повышать и расширять свою квалификацию или менять профессию, место работы, переквалифицироваться.

Учитывая перечисленные позиции, мы рассматриваем профессиональное становление как вариативный процесс формирования и развития конкурентоспособного специалиста, имеющего динамично-позитивное отношение к избранной профессии. Соответственно, формирование профессионального самосознания - это процесс и результат осознания личностью себя как будущего субъекта труда и динамики собственного профессионального развития.

Кроме того, можно считать, что:

1.Высокая продуктивность данного процесса обусловливается сформированностью активной жизненной и профессиональной позиции личности, учитывающей как собственные потребности, так и интересы социума, а также предполагающей как однолинейный, так и вариативный путь профессионального становления.

2. Процесс формирования профессионального самосознания, носящий ярко выраженный динамичный характер, невозможно ограничить конкретной вехой (точкой) профессионального развития. Кроме того, анализ исследований позволяет высказать предположение, что профессиональное развитие наиболее активно проявляется в юношеском возрасте на этапе профессионального обучения и подготовки к труду, а также на этапе вхождения в профессию. Недостаточное внимание к данной тенденции приводит к выраженной статичности образа «Я», ослаблению сензитивности в развитии профессионально-личностного потенциала человека на более поздних этапах овладения профессией. Формирование профессионального самосознания является движущей силой и результатом профессионального образования, профессиональной деятельности и активности личности.

3. Процесс формирования профессионального самосознания предполагает постоянное изменение и углубление Я-образов будущего субъекта профессиональной деятельности под воздействием

приобретаемых новых профессионально-личностных и индивидуально-психологических качеств, совершенствования профессиональной деятельности, приобретенных профессиональных знаний и представлений, в том числе и профессионально-психологических. Сформированность образов «Я - реальный специалист» и «Я - идеальный специалист» обусловливается полнотой осознания и принятия учащимися профессионально-психологических знаний и требований, предъявляемых профессией к личности специалиста.

По мнению большинства исследователей, важнейшей предпосылкой и условием формирования самосознания является самопознание. В процессе самоанализа реализуется потребность разобраться в себе, в особенностях соответствия или несоответствия требованиям профессии. Результатом профессионального самопознания выступает сформированная совокупность Я-образов будущего субъекта труда, система представлений личности о себе как о работнике, специалисте, профессионале, а также о своем будущем профессиональном развитии и самосовершенствовании.

Самоанализ как средство самосознания способствует личностному и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Осознание своих способностей является неотъемлемым компонентом профессионального становления. Так, С.Л. Богомаз под самоанализом понимает психологический процесс выявления профессионально значимых особенностей собственной личности, а также процесс объяснения и оправдания качества, значений результата своего труда, поведения и образа жизни. «Образ себя, знание себя, своих возможностей, объективное оценивание своего "могу" и "не могу" - есть результат самоанализа как процесса самосознания» (С.Л.Богомаз, 1997, с. 6). Уровень развития самоанализа автор определяет через развитие основных его компонентов: знаний о профессии и о себе. Высокий уровень самоанализа наблюдался, когда оба характеризующих его показателя были одинаково высокоразвиты и имело место развернутое обоснование выбора профессии. Среднему уровню соответствует выраженность одного из показателей и отдельные алгоритмы обоснования выбора профессии. При слабом развитии хотя бы одного из показателей и отсутствии обоснования, налицо низкий уровень развития самопознания.

Данный подход привлекает внимание строгой структурой, четкими границами, возможностью последовательного и постепенного развития самоанализа, способствующего не только профессиональному становлению, но и личностному развитию.

Проблему самоанализа профессионально важных качеств рассматривали в своих работах К.М. Гуревич, Н.С. Лейтес, В.И. Журав-

лев, А.М. Кухарчук, А.Б. Ценципер, О.П. Мешковская, Р.В. Кэрт, А.П. Шавир, В.Д. Шадриков, К.К. Итатонов, Ф.И. Иващенко, А.Г. Ковалев, Л.М. Зюбин, А.Т. Ростунов, Н.С. Пряжников и др. Акцент на самопознание психофизиологических особенностей и прогнозирование надежности и устойчивости субъекта труда в процессе профессиональной деятельности делали в своих исследованиях М.И. Бобнева, Ю.М. Забродин, А.Н. Лебедев, М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтульев, В.А. Бодров, Ю.М. Орлов и др. Наряду с этим, в работах перечисленных авторов, отмечается, что условием формирования профессионального самосознания является не только самопознание отдельных сторон личности и ее деятельности, но и расширение профессионально-психологических знаний субъекта труда, формирование потребности, мотивации, готовности в его развитии и совершенствовании. Феномен профессионального самосознания необходимо рассматривать в двух аспектах: как процесс и как результат профессионального развития (роста) личности. Соответственно, процесс профессионального самопознания будет рассматриваться нами как одно из условий формирования профессионального самосознания.

Однако существуют и иные точки зрения на движущие силы и условия формирования профессионального самосознания. Так, Т.Н. Фам считает, что такое сложное образование, как профессиональное самосознание формируется под воздействием окружающей профессиональной среды и профессиональной деятельности. Приобретение профессиональных знаний, умений, включение студентов в различные виды практической деятельности, принятие профессиональных целей и идеалов в профессиональной деятельности выступает эффективным условием развития будущего специалиста еще на стадии обучения (Т.Н.Фам, 1989). Однако такой путь формирования профессионального самосознания в современных условиях возможен только при наличии устойчивого профессионального выбора, статичности средств труда и трудовых ресурсов. В условиях современного производства, его динамики и постоянных инноваций ведущую роль приобретает активность самой личности, направленная на сознательный выбор профессионального пути, определение и выбор жизненных планов, прогнозирование карьеры и готовности к их корректировке. Сегодня, когда профессионал становится активным субъектом труда, что предполагает его непрерывное и систематическое профессиональное саморазвитие и самосовершенствование, представленный подход не в полной мере отражает процесс эффективного формирования профессионального самосознания.

Следующим фактом, объективным психолого-педагогическим условием формирования профессионального самосознания, на кото-

рое необходимо обратить внимание, является изучение требований самой профессии, предъявляемых к будущему специалисту. Следует отметить, что в современных условиях эти требования довольно динамичны и изменяются под влиянием перемен в экономических, производственных и общественных отношениях. Данный факт должен быть актуализирован в плане ориентации личности, нацеливая ее на процессы собственного профессионального становления, профессиональную мобильность.

Рассматривая проблему профессионального самоопределения, А.П. Шавир (1981) пришел к выводу, что будущие специалисты испытывают значительные затруднения при попытке анализа своей пригодности к той или иной профессии, обусловленные неадекватностью оценки не только своих качеств, но и требований профессии. Более полно и адекватно осознается уровень необходимых знаний, умений, навыков, то есть уровень развития интеллектуально-познавательной сферы, которая многократно и постоянно получает оценку со стороны значимых взрослых. Даже у работающих по специальности людей нередко бывают слишком ограниченные представления о своих обязанностях, ошибочное представление о требованиях профессии. Узость профессионального самосознания в ряде случаев может быть обусловлена ограниченностью опыта трудовых отношений и психологических знаний о себе как о будущем субъекте профессиональной деятельности, а также недостаточным вниманием к оценке и самооценке особенностей профессиональной подготовки и развития в общей структуре учебно-профессиональной деятельности.

Знания о профессии С. Фукуяма (1989) считает одним из главных условий профессионального становления и формирования профессионального самосознания в юношеском возрасте. Он указывает, что доступ к знаниям, относящимся к данной области, должен обеспечиваться постоянно и систематически. Человек стремится предвидеть и подготовиться в идеальном психологическом плане к тому, что ему предстоит делать. Поэтому при подготовке молодежи в учебных заведениях профессионального образования представляется целесообразным и актуальным в современных условиях обратить внимание на изучение требований профессии к личности специалистов конкретных отраслей производства, на ознакомление с проблемами, которые могут возникать в практике работы, на исследование профессионально-личностного потенциала и его развития на более ранних этапах трудовой деятельности.

Успешность специалиста определяется совокупностью специальных, общеспециальных, общепрофессиональных, общеобразова-

тельных знаний и умений, а также соответствием личности требованиям к психическим, психофизиологическим, социально-психологическим качествам будущих рабочих и специалистов. В то же время невозможно говорить о формировании профессионального самосознания будущих специалистов, формировании профессиональных Я-образов без тщательного анализа требований, которые современность предъявляет к ним. В исследованиях психологов отмечается, что современный специалист должен обладать социальной мобильностью и потребностью в самовоспитании и самообразовании, максимальном самоутверждении в той или иной сфере, желанием реализовать себя, раскрыть свой творческий потенциал. Он должен быть активен, требователен к себе и другим (А.А.Деркач, 2004).

Одним из условий формирования профессионального самосознания, на наш взгляд, является понимание будущими специалистами психологического смысла профессионально значимых свойств личности работника, включающих психические, психофизические и социально-психологические свойства. Сформированность четких представлений о психологических составляющих личности специалиста, а также о его профессиональной деятельности способствует активному профессиональному становлению будущих специалистов. В условиях конкуренции психологическая готовность к профессиональной деятельности становится составной частью профессионального образования личности. Одной из ведущих составляющих профессиональной подготовки является развитие у выпускников профессионально-психологической готовности к освоению трудовой и профессиональной деятельности. Профессионально-психологическая подготовка в нестабильных условиях экономики, производства, средств и условий труда выступает одним из базовых компонентов успешности человека в трудовой деятельности, формирования его профессионального самосознания. Данные вопросы в Республике Беларусь исследовали Я.Л.Коломинский, Т.И.Краснова, О.С.Попова, Ю.А.Полещук, Е.Л.Касьяник и др.

Введение будущих специалистов в систему психологических знаний Я.Л. Коломинский и Т.И.Краснова (1998) видят в рефлексии и организации практического применения полученных знаний. Рефлексивный акт - акт самопознания и самоанализа - позволяет человеку осознать «белые пятна» в своем развитии, образовании. В результате формируется субъективно значимый запрос на психологические знания и умения. Самопознание позволяет человеку осознать свои мотивы, цели профессиональной деятельности, профессиональные способности. Такой подход как нельзя более актуален на современном этапе, когда ведущими в подготовке кадров становятся

личностно-ориентированные методы, предполагающие заинтересованность индивида в активной профессиональной деятельности.

Большое внимание в психологических исследованиях уделяется роли тренинга как эффективного метода групповой работы с будущими специалистами в процессе личностного развития. При этом определяющими направлениями в работе являются: «точки роста» группы, в некотором смысле зоны ближайшего развития группы в рамках решения задачи анализа ситуации и «проблемные точки», которые затрудняют анализ ситуации. Эти моменты работы требуют особого внимания психолога и учащихся, поскольку они существенно сужают границы осознания личностью себя.

СИ. Макшанов (1992) считает, что, организуя профессиональный тренинг, нужно учесть:

• личностную концепцию субъекта труда, конкретизированную в экспериментально обоснованных нормативных представлениях и степени выраженности его профессиональных психологических качеств;

• психологическую теорию, позволяющую раскрыть механизмы его профессиональных трудностей, пути их преодоления, направления и средства развития профессионально важных для личности качеств;

• адекватные представления о механизмах усвоения профессиональных навыков, умений и моделей поведения;

• валидные и компактные средства психодиагностики эффективности профессионального тренинга.

Перечисленные факты заставляют взглянуть на проблему формирования профессионального самосознания не только как на статичную, но в большей степени и динамичную проблему, реагирующую на изменения действительности и современные тенденции развития. В свою очередь проблема условий формирования профессионального самосознания пронизывает все сферы исследований профессионального становления. При этом следует отметить важность системного подхода к процессу формирования профессионального самосознания, который предполагает воздействие на личность будущего субъекта груда в широком смысле. Учитывая вышесказанное, мы считаем, что именно системный подход способствует наиболее полной реализации процесса формирования профессионального самосознания, где каждый компонент, входящий в данный комплекс, оказывает избирательное и, в то же время, комплексное влияние на профессиональное самосознание.

В связи с вышеизложенным, можно сделать вывод, что совокупность психолого-педагогических условий формирования профес-

сионального самосознания включает в себя: самопознание будущими специалистами профессиональных, личностных качеств и анализ современных требований, предъявляемых профессией к специалисту; формирование представлений о содержании профессии и о себе как её представителе; осознание прикладного значения профессионально-психологических знаний для будущей профессиональной деятельности.

Экспериментальная часть. По результатам теоретического исследования была разработана и апробированная программа формирования профессионального самосознания будущих специалистов. Апробация программы осуществлялась на базе двух учреждений профессионального образования Республики Беларусь: Аграрно-коммерческого колледжа, обучение в котором предполагает 2 ступени обучения (первая ступень - обучение ведется по специальностям: «работник персональных электронно-вычислительных машин», «продавец продовольственных товаров»; вторая ступень - «маркетинг», «коммерческая деятельность», «переработка сельскохозяйственной продукции»), и Финансово-экономического колледжа, обучение в котором осуществляется по углубленным учебным планам. В качестве экспериментальных были определены специальности: «маркетинг», «коммерческая деятельность» и «финансы» (специализация «налоги и налогообложение», «бюджет и бюджетный учет»).

Реализация программы предполагала проведение на начальном этапе диагностики уровня сформированности профессионального самосознания учащихся, особенностей их представлений о предстоящей профессиональной деятельности, содержания образов «Я-реальный» и «Я-идеальный». По результатам диагностики были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Реализация программы формирования профессионального самосознания осуществлялась посредством овладения учащимися профессионально-психологическими знаниями в процессе изучения менеджмента, маркетинга, основ предпринимательской деятельности, а также во внеурочной деятельности путем использования активных методов социально-психологического обучения и развития. У учащихся, с одной стороны, расширялись и углублялись знания о себе, формировались представления об идеале профессионального пути. С другой стороны, юноши и девушки получали максимальный объем профессионально-психологических сведений об избранной профессии. Одновременен происходил сравнительный анализ образов реального и идеального (профессиональных образов «Я»), анализ требований современного производства, прогноз в развитии профес-

сии. Неотъемлемой частью программы явилась идея развития Я-позиции учащихся как активных субъектов предстоящей профессиональной деятельности. В целом программа включала следующие этапы (рис.1)

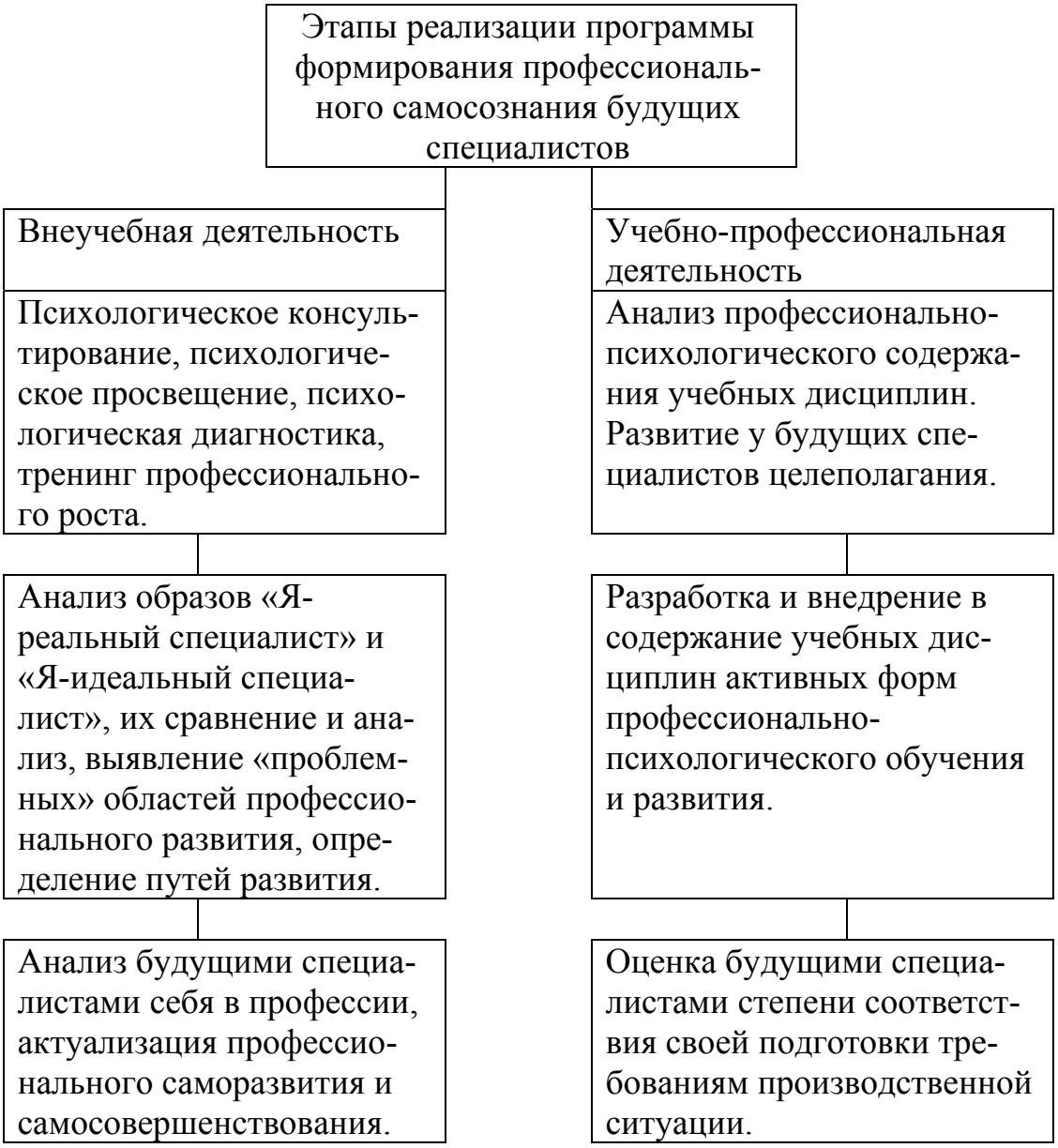


Рис. 1 Схема реализации программы формирования профессионального самосознания будущих специалистов

Особое внимание уделялось стимулированию у обучаемых как будущих специалистов умений выстраивать субъективный образ человека труда, ориентированный на социальный эталон и учитывающий личностную позицию субъекта труда. Немаловажным аспектом проводимой работы явилось также стимулирование у учащихся ана-

лиза проблемных областей экономики и производства, предложение своих проектов, схем развития, совершенствования производства и личности специалиста.

В процессе расширения образа «Я-реальный специалист» учащиеся могли выявить свои интересы, осознать склонности и способности к избранной профессии, наметить планы дальнейшего профессионального самосовершенствования и самовоспитания с целью формирования профессиональных качеств и дальнейшего профессионального развития (роста).

В то же время, при формировании образа «Я-идеальный специалист» они знакомились с идеальным и реальным содержанием трудовой деятельности и культуры специалистов, получали знания о требованиях, предъявляемых профессией к личности специалиста, путях расширения подготовки и повышения квалификации по избранным и родственным профессиям. В процессе работы большое внимание уделялось особенностям современного рынка труда, поведению специалиста в изменяющихся условиях, истории развития и трансформации различных профессий в процессе развития общества.

Активная самостоятельная работа учащихся по исследованию предстоящей профессиональной деятельности заключалась в анализе позиций значимых других на процессы профессионального развития, а так же взглядов на собственное профессиональное становление. Этот процесс сопровождался ведением каждым испытуемым дневника (в нашем исследовании - «Тетради-разговора») поскольку потенциал процесса формирования профессионального самосознания определяется не только когнитивными факторами, но и системой тех фундаментальных ценностей, потребностей личности, которые задают направленность процессу профессионального становления, побуждая осознавать своё «Я» в контексте общего развития личности в труде и социуме.

В «Тетради-разговоре» фиксировались взгляды, рассуждения, ценностные ориентации, результаты диагностических тестов и иных письменных заданий. Учащиеся имели возможность посредством дневника выразить своё отношение и пожелания по проведению занятий, сформулировать вопросы и актуальные для них проблемы профессионального развития, получить ответы. Тетрадь выполняла ещё одну дополнительную функцию: она давала возможность самим учащимся проследить процесс формирования собственного профессионального самосознания, отследить динамику своего «Я», сопоставить результаты собственного развития.

Неотъемлемой стороной программы являлся тренинг профессионального роста будущих специалистов, позволивший активизиро-

вать формирование профессионального самосознания, профессионального развития будущих специалистов, процессы профессионального и личностного самоисследования, самопознания и самоанализа, более глубокого познания различных сторон предстоящей профессиональной деятельности. Специфичными целями тренинга профессионального роста будущих специалистов выступили:

1. Сопоставление представлений личности о себе и идеальном специалисте, идеальном профессиональном становлении;

2. Формирование активной социально-психологической позиции будущего специалиста, осознание себя активным субъектом труда, готовности к собственной профессиональной динамике, детерминируемой объективными условиями развития производства, социума;

3. Повышение профессионально-психологической культуры личности как существенного аспекта её всестороннего развития;

4. Снятие психологических барьеров, препятствующих продуктивной профессиональной деятельности в условиях конкуренции.

Характерной чертой формирования профессионального будущего (профессионального развития) учащихся выступило расширение их представлений о профессии, проигрывание и анализ реальных ситуаций профессиональной деятельности и общения, планирование, прогнозирование и сопоставление испытуемыми реального и идеального, исследование с разных позиций профессиональных эталонов и оценка их приемлемости для субъекта, моделирование адекватного поведения в будущей профессиональной деятельности.

В ходе тренинговой работы учащиеся вовлекались в обсуждение проблем самоактуализации, свободы выбора в профессиональной деятельности и моральной ответственности. Использование ролевых игр выступило средством моделирования отдельных аспектов профессиональной деятельности, а также обучения, исследования, прогнозирования, планирования процесса профессионального становления, поиска вариативных путей профессионального развития и самосовершенствования. Тренинговая работа способствовали созданию оптимальных условий для структурирования и содержательного переосмысления компонентов профессионального самосознания, формированию адекватных представлений о себе как будущем субъекте труда, человеке, входящем в профессию, переосмыслению взглядов на профессиональный путь, усвоению и принятию новых форм поведения в профессиональной деятельности.

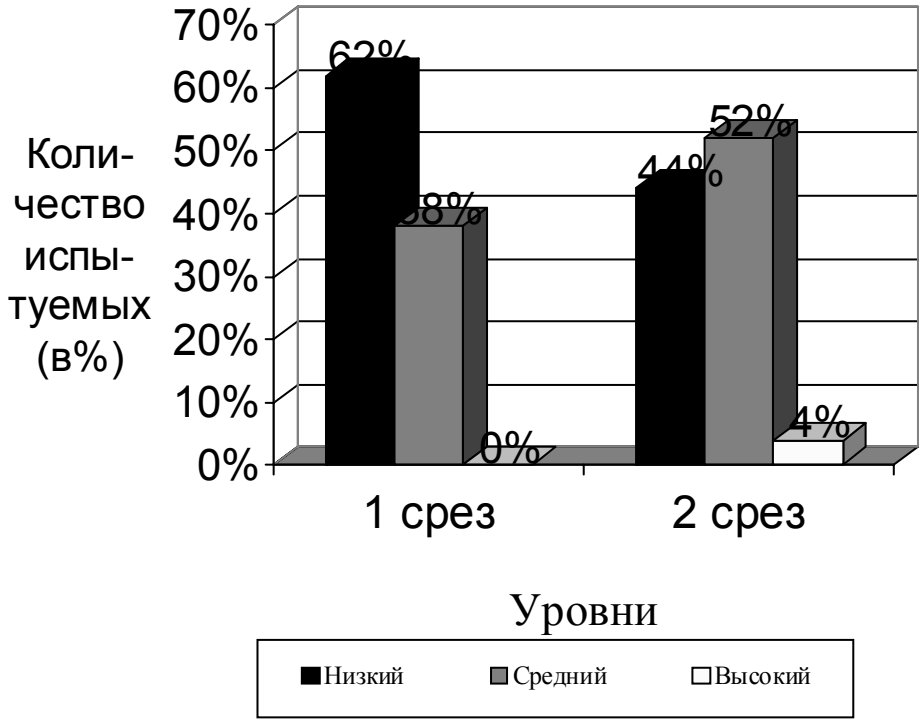
Реализация программы формирования профессионального самосознания способствовала также достижению целей, связанных с получением учащимися колледжей эмоциональной поддержки со стороны группы, принятием ценности собственной личности, пережи-

ванием и вербализацией отношений и чувств, являющихся результатом понимания себя и другого, эмпатией, освоением навыков межличностного взаимодействия и делового общения, расширением диапазона и способов эмоционального отреагирования. Значительная роль принадлежала обсуждению профессиональных (личностных) проблем будущих специалистов как в контексте профессионального самопознания, самоанализа, саморазвития, так и в контексте взаимоотношений «родитель - ребёнок», «руководитель - подчинённый», «мужчина-руководитель - женщина-подчинённый», «женщина-руководитель - мужчина-подчинённый», «сотрудник - сотрудник», «профессионал - новичок».

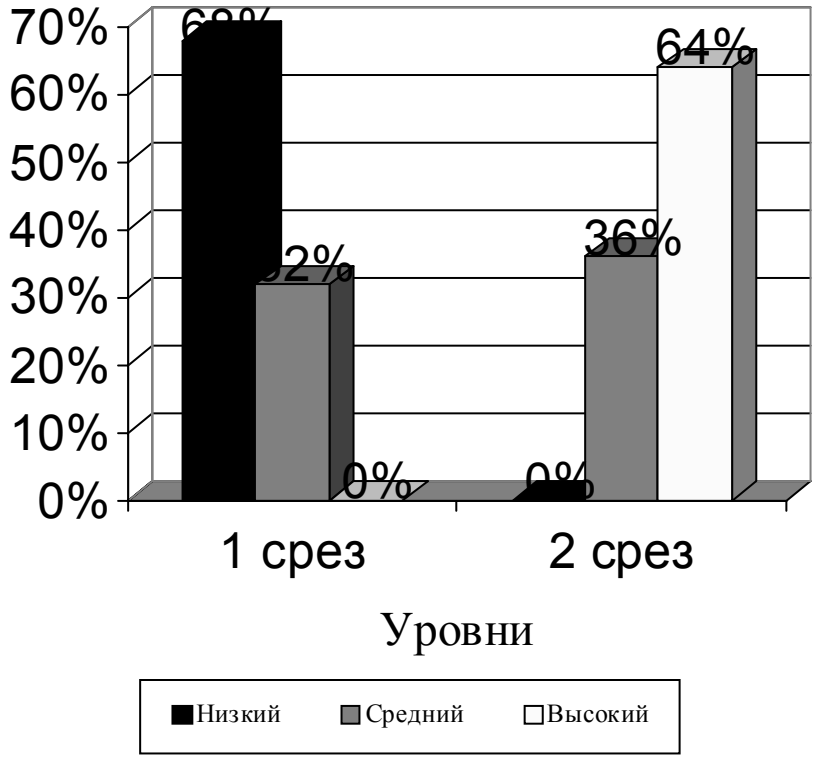
Особое место в программе занимает блок взаимодействия психолога с педагогическими коллективами колледжей, реализация которого осуществлялась по следующим направлениям:

- профессионально-психологическое просвещение (анализ новой структуры и содержания «Профессионально-квалификационной характеристики» и возможности развития профессионально важных качеств личности будущих специалистов);
- профессионально-психологическое консультирование (исследование, анализ и расширение представлений педагогических коллективов о совокупности психолого-педагогических условий формирования профессионального самосознания учащихся колледжей);
- профориентационная работа - вторичная профориентация (использование в учебно-воспитательном процессе заданий, способствующих профессиональному самопознанию и самоанализу, профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию учащихся колледжей как неотъемлемого компонента профессионального становления).

Результаты. Обобщённый анализ экспериментальных данных, включающий результаты тестовых показателей каждого испытуемого, а также наблюдений, бесед с испытуемыми и педагогами, анализ продуктов деятельности учащихся подтвердил позитивное влияние совокупности психолого-педагогических условий на процесс формирования профессионального самосознания учащихся колледжей (рис.2).



Контрольная группа



Экспериментальная группа

Рис. 2 Уровни сформированности профессионального самосознания будущих специалистов (в %) (N=100)

Количественный анализ данных первого (до реализации программы) и второго (после реализации программы) среза указывал на существенные различия уровней сформированности профессионального самосознания учащихся экспериментальной (высокий уровень - 64%) и контрольной (высокий уровень – 4%) групп..

Анализ наблюдения позволил нам также утверждать, что в результате реализации предлагаемой программы у учащихся постепенно происходит актуализация профессионального будущего, более отчётливо вырисовывается образ идеального специалиста, который соотносится с их реальным образом, определяются конкретные пути профессионального становления. Следует отметить рост осознания и принятия ценности самих психологических знаний для профессионального будущего специалиста в современных условиях.

Создание системы психолого-педагогический условий формирования профессионального самосознания учащихся учреждений профессионального образования - небыстрое, разовое, фрагментальное явление. Оно предполагает постоянную работу педагогического коллектива учебного заведения по повышению продуктивности и поиску новых методов, форм и приёмов, способствующих формированию профессионального самосознания, направленности, мотивов и целей дальнейшего профессионального роста учащихся.

Библиография

1. Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников.– Витебск: Изд-во Витеб. гос. ун-та, 1997.– 194 с.
2. Гуткин М.С. Развитие профессионального самосознания школьников в условиях специально организованной учебно-трудовой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.– Минск, 1996.– 116 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 725 с.
4. Климов Е.А. Знание о себе в учении и труде / / Проф.–технич. образование.– 1970.– № 10.– С. 52–54.
5. Коломинский Я.Л., Краснова Т.И. Какая психология нужна школе? / / Псіхалогія.– 1998.– № 1.– С. 23–34.
6. Кошелева С.В. Организационно психологические детерминанты профессионального самосознания руководителя: Дис. … д-ра психол. наук: 19.00.01.– СПб., 1997.– 320 с.
7. Кряхтунов М.И. Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания учителя / / Журн. практич. психол.– 1998.– № 4.– С. 76–79.

8. Лунина В.В. Образ – Я как детерминанта профессионального роста личности студента: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т.– Ставрополь, 2000.– 18 с.
9. Макшанов С.И. Методологические аспекты профессионального тренинга / / Вестн. СПб ун-та. Сер. 6, Психология.– 1992.– № 3.– С. 80–88.
10.Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории.– М.: Мысль, 1971.– 348 с.
11.Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: Дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07, 19.00.03.– Ярославль, 1999.– 359 с
12.Прудило А.В. Психологическое консультирование в профессиональной ориентации: Монография.– Минск, 1999.– 148 с.
13.Савина Е.Б. Педагогические условия формирования профессионального самосознания старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.– М., 1991.– 155 с.
14.Фам Т.Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Дис. … кан. психол. наук: 19.00.07.– М., 1989.– 175 с.
15.Фукуяма С. Теоретическая основа профессиональной ориентации: Пер. / Сигэкадзу Фукуяма; Под ред. Е.Н.Жильцова, Н.Н.Нечаева.– М.: МГУ, 1989.– 105 с.
16.Шавир А.П. Психология профессионального самоопределения ранней юности.– М.: Педагогика, 1981.– 96 с.

Структура, динамика и условия развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания у студентов психологов

***Шарапов Алексей Олегович**, доцент, кандидат психологических наук, кафедра общей и клинической психологии Белгородский государственный университет, г. Белгород, Россия.*
sharapov@bsu.edu.ru

Введение

Активное развитие практической психологии и психологических практик ставит вопрос о качестве оказания психологических услуг населению и, соответственно, качества подготовки практических психологов в вузе. С качеством профессиональной подготовки, профессиональным становлением специалиста, с овладением профессиональным мастерством связано происхождение и развитие

профессионального самосознания. Имеющиеся в литературе данные показывают, что существует тесная связь между успешностью профессионала в любом виде деятельности, качеством профессиональной подготовки и уровнем профессионального самосознания. Профессиональное самосознание становится ведущим фактором развития, регулирования текущей деятельности, т.е. профессионального развития субъекта в целом (С.В. Васьковская, 1987; Е.А. Климов, 1996; В.Н. Козиев,1980; Л.Н. Корнеева,1984; Т.Л. Миронова,1999; А.А. Деркач и О.В. Москаленко, 2000 и др.). В настоящее время существует достаточное количество работ, раскрывающих специфику становления профессионального самосознания практического психолога. Проблемой нашего исследования выступило выявление психологических условий и динамических тенденций развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания практического психолога в процессе обучения в вузе.

Теоретический анализ

Психологические проблемы личности, деятельности и самосознания практического психолога все чаще становятся предметом исследования в отечественной психологии (И.В. Аксенова (2000), Г.М. Белокрылова (1998), Т.М. Буякас (1997), Н.И. Исаева (2002), М.В. Молоканов (1994), Т.К. Поддубная (1998), В.М. Просекова (2002), С.С. Чеботарев (2002) и др.). Однако изучение самосознания и его продуктов в целом является сложной общенаучной проблемой, что объясняется неразработанностью методов исследования такого образования, каким является феномен презентации субъекту собственного «Я» (Т.Л. Миронова, 1999). Как отмечает Кайгородов Б.В. (2000), можно констатировать, что создано большое количество подходов в изучении самосознания, разработано большое многообразие различных способов и приемов, позволяющих зафиксировать уровневый характер развития самосознания, проследить его динамику, но, в то же время, недостаточно методик, которые позволили бы изучать структурно-содержательную, динамическую, смысловую характеристики продуктов самосознания. В последнее время для исследования самосознания применяют психосемантический подход, разработанный В.Ф. Петренко (1982, 1996) и А.Г. Шмелевым (1975, 1982), тест ролевых конструктов Г. Келли (1955), качественный анализ данных (КАД) и разрабатываемый на его основе контент-анализ. Анализ исследований показывает, что при изучении профессионального самосознания исследователи опираются на изученные особенности, свойства, структуру и функции самосознания личности и ищут особую специфику его содержания и проявления у представителей тех или иных профессий (Е.М. Борисова и Г.П. Логинова

(1991), Т.Л. Миронова (1999), Л.М. Митина (1998), М.В. Молоканов (1994), С.Р. Пантилеев (1991), В.А. Сластенин (1995), А.И. Шутенко (1994) и др.). В профессиональном самосознании выделяются следующие компоненты: когнитивный – знание о себе как профессионале; эмоционально-оценочный – отношение к себе как профессионалу и оценка уровня своей профессиональной компетентности; регулятивный компонент, содержанием которого является тенденция действовать по отношению к себе как профессионалу, а также реальные действия профессионала, направленные на регуляцию профессиональной деятельности, профессионального самосовершенствования и саморазвития. Развитие профессионального самосознания находит свое выражение в уровне сформированности каждого компонента, в целостности. Высокий уровень развития профессионального самосознания, адекватная и устойчивая «Я-концепция», как и адекватный образ профессиональной деятельности, обеспечивают конструктивное профессиональное поведение, позволяющее психологу справляться с профессиональными и личностными проблемами. Таким образом, «Я-концепция» как продукт развития профессионального самосознания представляет собой *личностные ресурсы*, выполняющие ключевую роль в формировании результатов профессионального поведения, в успешном анализе проблемных ситуаций, в планировании, контроле, преобразовании профессиональной деятельности и себя как ее субъекта (Ю.П. Поваренков, 2002). Складывающаяся профессиональная деятельность, как и профессиональное развитие, определяются состоянием профессионального самосознания и содержанием образов: «Я-психолог», «Я-личность», «Моя профессия». В качестве центрального механизма формирования «Я» образов выступает идентификация (личностная, профессиональная). По А. Тэшфелу (1998), следует различать понятия «идентификация» – как процесс, и «идентичность» – как продукт этого процесса. Чувство идентичности стабилизирует «Я-концепцию» человека, обеспечивает ее целостность и устойчивость (Р. Бернс (1986), Г.И. Малейчук (1996), Э. Эриксон (1996) и др.) По мнению Г.И. Малейчук, при нормальном протекании процесса идентификации, обеспечивается оптимальное сочетание параметров устойчивости и изменчивости «Я». При чрезмерном увеличении изменчивости, «Я» характеризуется как дискретное, не сложившееся целое, что, в итоге, не может обеспечить порождение и поддержание продуктивной активности личности. Идентификация обеспечивает процесс построения различных модальностей «Я-концепции» («Я–профессионал», «Я–личность», «Моя профессия»), создает условия для реализации своего жизненного и профессионального потенциала, самоактуализа-

ции, саморазвитии. По мнению Т.М. Буякас (2000), идентичность лежит в основании профессионального и личностного становления студентов-психологов. Профессиональная идентичность по Л.Б Шнейдер (2001) предполагает функциональное и экзистенциальное сопряжение человека и профессии. Это включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции.

Профессиональное развитие специалиста может детерминироваться противоречиями разного рода, но основным является внутриличностное противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным», которое, однако, еще не определяет ход развития личности. (Л.М. Митина, 1998). Вектором профессионального развития выступает «Я-творческое» личности, свойственное человеку с высоким уровнем самосознания. «Я-эмпирическое» человека с низким уровнем самосознания не позволяет ему освободиться от собственных эгоцентрических установок, утилитарно-отчужденной позиции. Отчужденность проявляется в несформированности мотивации профессионального становления, неприятии профессии, неприятии себя как личности. Отношение эмпирического «Я» и творческого «Я» – это разные уровни самосознания человека, причем разница эта качественной природы. Эти «Я» человека мы соотносим с двумя способами существования человека (С.Л. Рубинштейн, 1976). Первый способ – это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. У человека функционирует внешняя рефлексия, формирующая феноменологический слой сознания. Второй способ существования человека связан с появлением собственно внутренней рефлексии, которая как бы приостанавливает, прерывает непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. По отношению к «Я – *эмпирическому*» «*творческое* – Я» обладает необходимыми ресурсами, стимулирующими профессиональный рост специалиста. Обретение чувства идентичности с профессией и выраженное «Я-творческое» являются условиями и базовыми предпосылками формирования внутреннего единого ценностно-смыслового пространства личности субъекта. При этих условиях ценностно-смысловая сфера становится мотивационным ядром, из которой исходит вся сознательная регуляция деятельности субъекта, а система самосознания – той обратной связью, позволяющей увидеть плоды этой регуляции, для внесения соответствующих изменений (Т.М. Буякас, 2000).

Таким образом, анализ литературы позволил нам сформулировать ряд положений, составляющих теоретическую основу исследо-

вания профессионального самосознания будущего практико-ориентированного психолога. Во-первых, изучение профессионального самосознания предполагает рассмотрение его с феноменологической и процессуальной точек зрения. Во-вторых, структура профессионального самосознания представляет собой бесконечное множество профессиональных «Я– образов», составляющих профессиональную «Я-концепцию», множество переживаний, выражающих, определенное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности и составляющих «глобальное самоотношение»; множество поведенческих реакций, выражающих способы реализации аффективно-когнитивного отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности и составляющих аспект саморегуляции. В-третьих, «Я-концепция» обладает амбивалентными качествами и феноменологически проявляет себя через интегрированность/разобщенность, целостность/дискретность, устойчивость/изменчивость. В-четвертых, профессиональное самосознание представляет собой *внутриличностный* механизм, обеспечивающий протекание процесса профессионализации. Под профессиональным самосознанием практического психолога на этапе подготовки в вузе мы понимаем осознание психологом себя в пространстве своей будущей *профессии* и *деятельности*, в системе собственной *личности*, т.е. в системе модальностей: «Я-психолог», «Я-личность» и «Моя профессия».

Мы предлагаем рассматривать следующую структуру эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания характеризующуюся совокупностью таких отношений как:

1) отношение к себе как будущему специалисту-психологу;
2) отношение к себе как к личности;
3) отношение к (получаемой) профессии.

В нашем исследования мы предположили, что психологическими условиями развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания практического психолога выступают – положительное отношение к модальностям «Я–психолог», положительное отношение к модальности «Я–личность», высокий уровень принятия «других», позитивное отношение к получаемой профессии.

Методика

Методологической основой исследования послужили идеи и принципы системного подхода, в контексте которого, изучение профессионального самосознания (ПС) следует рассматривать с точки зрения системности, целостности, структурности, иерархичности и динамичности. Для этого в исследовании использовались следующие виды анализа: компонентный анализ, позволивший вы-

делить структурные компоненты профессионального самосознания, изучить их качественные характеристики и выделить в каждом из них составляющие структурные элементы; уровневый анализ, позволивший изучить особенности сформированности эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания на различных уровнях развития; сравнительный анализ (количественный, качественный), позволивший выделить особенности развития каждого элемента эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания у студентов с разным уровнем его развития, определить общее и особенное.

Основной базой исследования был избран Белгородский государственный университет (БелГУ). В качестве плана исследования была выбрана разновидность квазиэкспериментального плана – структурное корреляционное исследование. Опытно-эмпирическое исследование проводилось в два этапа. На первом этапе в исследовании приняли участие 212 студентов 1-5-х курсов факультета психологии. В частности, было обследовано на 1 курсе – 30 человек, на 2 – 45 человек, 3 –52 человека, на 4 – 45 человек, на 5 – 40 человек. Возраст студентов – от 17 до 25 лет. Организационный метод исследования – метод поперечных срезов. Диагностические срезы проводились в конце каждого года обучения. Результаты позволили выявить динамические тенденции в развитии профессионального самосознания. С этой целью на каждом курсе были выделены *три группы студентов*: с высоким, средним и низким уровнем сформированности компонентов профессионального самосознания (эмоционально-оценочного, когнитивного и регулятивного). Распределение студентов по группам мы проводили, во-первых, исходя из величины каждого показателя профессионального самосознания у каждого студента. Во-вторых, определяли среднюю величину уровня развития компонентов профессионального самосознания для каждого курса и для всей выборки. В-третьих, находили стандартное отклонение от средней величины. К первой группе (высокий уровень развития компонентов профессионального самосознания) были отнесены студенты с показателями развития на одно и больше одного стандартного отклонения выше общей средней оценки. Ко второй группе (средний уровень) были отнесены студенты, показатели которых находились в пределе одного стандартного отклонения от общей средней. К третьей группе (низкий уровень) были отнесены студенты, показатели которых находились в пределе одного и более одного стандартного отклонения меньше общей средней.

Задача *второго этапа* исследования состояла в выделении таких групп студентов (независимо от курса обучения), у которых все

компоненты профессионального самосознания находились на одном уровне развития, с тем, чтобы выйти на внутренние отличия групп друг от друга, и, в конечном итоге, выявить психологические условия развития профессионального самосознания. При формировании выборки и выбора экспериментального дизайна исследования использовались следующие стратегии: 1) привлечение реальных групп, 2) выделение и сравнение полярных групп. Мы остановились на описании ключевых для нашего исследования групп: 1) группы с *высоким уровнем развитием* всех компонентов профессионального самосознания; 2) группы со *средним уровнем* развития всех компонентов профессионального самосознания; 3) группы с *низким уровнем развитием* всех компонентов профессионального самосознания. Полярными группами выступили 1 и 3 группы по отношению друг к другу.

В выделенных группах мы изучили особенности состояния эмоционально-оценочного компонента, в соответствии с темой и проблемой исследования.

Экспериментальная часть

При проведении опытно-эмпирического исследования использовался комплекс методов и традиционные классы методик, применение которых определялось теоретическими положениями, предметом, задачами и планом исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, стандартизованные самоотчеты, проективные тесты.

Испытуемым была предложена батарея из 5 методик в следующей последовательности:

1. Цветовой тест отношений, модифицированный вариант Е.Ф. Бажина и А.М. Эткинда, (ЦТО).
2. Тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева, (ОСО).
3. Анкета для изучения удовлетворенности своей будущей профессией (модифицированный вариант адаптированной методики Н.В. Кузьминой)
4. Тест смысложизненных ориентаций личности Д.А. Леонтьева, (СЖО).
5. Опросник социально-психологической адаптации А.К. Осницкого, (СПА).

Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью статистической системы «Stadia» (профессиональная версия для Windows, автор А.П. Кулаичев, МГУ).

Для оценки отношения испытуемых к себе как к *будущим специалистам* нами применялся модифицированный метод цветоасоциативного исследования отношений личности (1;21). Порядок работы с испытуемыми был следующим: перед испытуемыми раскла-

дывались на белом фоне в случайном порядке стандартные цвета размером 3 х 3 см из восьмицветного набора Люшера. Затем экспериментатор знакомил испытуемого с инструкцией: «Представьте себе, что Вам необходимо нарисовать свой портрет, который условно называется «Я – практический психолог». Какими из имеющихся цветов Вы бы воспользовались в 1-ю очередь, во 2-ю очередь и т.д. Пусть последними окажутся цвета, которые совсем не подходят для данного понятия". Далее, через 5 минут экспериментатор предлагал другую инструкцию: "Теперь, попытайтесь представить, какими цветами воспользовались бы *другие*, если бы их попросили нарисовать Ваш портрет как практического психолога" и фиксировал результаты обследования (идея инструкции заимствована у Кузьменковой О.В, 1997) Анализ результатов мы делали в параметрическом пространстве, – образованном характеристиками валентности (В) и нормативности (Н). Полученные данные интерпретировались как показатели эмоционального принятия либо отвержения модальности «Я–психолог» по позициям: «Я-действующее» и «Я-рефлексивное». Валентность (В) измерялась коэффициентом ранговой корреляции Спирмена между ассоциативной ранжировкой цветов по первой и второй инструкции. Нормативность (Н) измерялась относительно рангового ряда "34251687" – это норма Вальнефера-Люшера, подтвержденная в работе Ю.М. Филимоненко, А.И. Юрьева и В.М. Нестерова (1982). Рассогласование между валентностью и нормативностью указывает на амбивалентность отношения испытуемого к образу профессионального «Я». Таким образом, три показателя: 1) «Я–действующее/Я–рефлексивное»; 2) «Нормативность/Я–действующее»; 3) «Нормативность/Я–рефлексивное» выявляют степень принятия или отвержения профессионального «Я». Высокие значения всех трех показателей отражают позитивное отношение к себе, соответствие профессиональных «Я образов» – Нормативности (Н), показывают целостность и гармоничность «Я – концепции».

Самоотношение испытуемых *к себе как личности* мы изучили опросником ОСО – В.В. Столина и С.Р. Пантилеева (19). Предлагаемая инструкция и процедура опроса были направлены на снижение влияния социальной желательности и стратегии самоподачи на ответы. Для оценки эмоциональных отношений личности и выявления особенностей испытуемых мы использовали: 1) тест смысложизненных ориентаций личности (СЖО), разработанный Д.А. Леонтьевым (14), и 2) опросник СПА (социально-психологической адаптации), созданный на основе шкалы СПА, разработанной в 1954 г. К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптированной А.К. Осницким в 1996 г. (18).

Испытуемых мы обследовали по таким шкалам СЖО, как: 1) «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни». Низкие баллы по этой шкале – признак *неудовлетворенности* своей жизнью *в настоящем*, 2) «Результативность жизни или удовлетворенность самореализации». Низкие баллы – *неудовлетворенность прожитой частью* жизни. С помощью опросника СПА испытуемых обследовали по шкалам: «самоприятие», «принятие других», «эмоциональная комфортность».

Опросник СПА позволяет измерить эмоциональное отношение к «Другому», т.к. «Я» субъекта не может быть адекватно раскрыто лишь через отношение к самому себе. Специфика деятельности практического психолога заключается в том, что она совместная, т.е. ни одна профессиональная задача не может быть решена без участия «другого».

Для оценки *эмоционально-оценочного отношения к получаемой профессии* нами использовалась анкета для изучения удовлетворенности своей будущей профессией (модифицированный вариант адаптированной методики Н.В. Кузьминой (13). По результатам обработки анкет была составлена сводная таблица (№ 3), иллюстрирующая распределение испытуемых по степени их удовлетворенности будущей профессией.

Результаты

В результате проведения опытно-эмпирического исследования была изучена сформированность, особенности и динамические тенденции развития каждого элемента в составе эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания у студентов-психологов с учетом выделенных модальностей: «Я-психолог», «Я-личность» и «Моя профессия». Рассмотрим полученные данные:

Отношение к себе как будущему специалисту-психологу

Критерием выделения уровней эмоционально-оценочного отношения испытуемых выступила: а) степень расхождения между ассоциативными ранжировками цветов из восьмицветного набора Люшера по позициям «Я-действующее» и «Я-рефлексивное» модальности «Я-психолог», и б) степень расхождения позиций «Я-действующее» и «Я-рефлексивное» с «Нормативностью» (Н).

Анализ отношения студентов к себе как будущим субъектам профессиональной психологической деятельности показал, что на протяжении всех лет обучения в вузе на каждом курсе, как правило, выявляются группы студентов негативно относящихся к своему профессиональному «Я – образу». Численность таких студентов остается в среднем на уровне 15-20% . Сравнение распределения значений в целом по выборке показало наличие группы лиц с проблем-

ным отношением к своему профессиональному «Я – образу» как по позиции «Я – действующее» (20,19 % испытуемых), так и по позиции «Я – рефлексивное» (15.78 % испытуемых). Среднее количество студентов с позитивным отношением к своему профессиональному «Я» по позициям «Я – действующее» и «Я – рефлексивное» составило соответственно – 20.7 % и 16.3 % .

Таблица 1

Распределение студентов в зависимости от уровня соответствия профессиональных «Я-образов» – Нормативности (Н), (в %)

Позиции	Нормативность / Я-действующее			Нормативность / Я-рефлексивное		
Группы	Низк.	Сред.	Выс.	Низк.	Сред.	Выс.
1 курс	20	60	20	13,3	70	16,66
2 курс	17,7	60	22,22	20	62,22	17,7
3 курс	23	55,76	21,15	17,3	59,61	23
4 курс	17,77	64,44	17,77	13,3	77,7	8,88
5 курс	22,5	55	22,5	15	70	15
Среднее по выборке	20,19	59	20,7	15,78	67,9	16,3

Рассмотрим степень соответствия или рассогласования между "валентностью" (Н) и "нормативностью" (Н), указывающей на амбивалентность и проблемность отношения испытуемых к собственному образу профессионального «Я» (таблица № 2):

Таблица 2

Средние значения ранговых корреляций отношения к себе студентов как будущему психологу, (по курсам)

ПОЗИЦИИ	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Я – действующее/ Я – рефлексивное	0,294 ± δ =0.38	0,2 ± δ =0.4	0,328 ± δ = 0.39	0,467 ± δ = 0.4	0,485 ± δ = 0.33
Нормативность/ Я – действующее	0,237 ± δ = 0.37	0,32 ± δ = 0.36	0,33 ± δ = 0.34	0,49 ± δ = 0.33	0,392 ± δ = 0.31

Норма-тив-ность/ Я – реф-лексив-ное	0.34 ± δ = 0.4	0.308 ± δ = 0.4	0.334 ± δ = 0.32	0.419 ± δ = 0.36	0.4 ± δ = 0.37

Критерием выступили величины коэффициентов ранговой корреляции. Чем они ниже – тем меньше степень согласованности. Анализ изменений средних значений ранговых корреляций показателей модальности «Я – психолог» позволяет определить следующее 1) в начале обучения отмечается более высокая степень рассогласованности, 2) с продолжительностью срока обучения в вузе степень согласованности повышается. Мы фиксируем пропорциональный рост значений по всем показателям, описывающих образы профессионального «Я». Динамика сдвига средних значений в сторону их увеличения от первого курса к пятому составила от 0,294 до 0,485 для позиции «Я–действующее/Я–рефлексивное», от 0,237 до 0,392 для позиции «Нормативность/ Я–действующее», от 0,34 до 0,4 для позиции «Нормативность/Я–рефлексивное». В целом, большей целостностью и гармоничностью Я-концепции обладают студенты старших курсов, по сравнению со студентами младших курсов обучения. Считаем, что эта тенденция является одной из характеристик, отражающих процесс профессионального развития будущего специалиста, и выражается в повышении позитивности отношения к своему профессиональному «Я», обретении профессиональной идентичности.

Отношение испытуемых к себе как к личности

Для описания состояния этого элемента эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания мы использовали данные, полученные с помощью опросника самоотношения (ОСО) по шкалам: 1) «глобальное самоотношение», 2) «самоуважение», 3) «аутосимпатия» и др. В целом по выборке величина среднего значения по шкале «глобальное самоотношение» составила 88% накопленной частоты. Испытуемые в отношении своей личности демонстрируют высокую степень чувства «За». Уровень средних значений по курсам обучения лишь незначительно отличается друг от друга.

По шкале «аутосимпатия» величина среднего значения в целом по выборке составила 70%, что интерпретируется нами как умеренно высокая степень одобрения испытуемыми себя, доверие к себе и позитивная оценка себя.

Отношение студентов к получаемой профессии

Для описания отношение студентов к получаемой профессии мы использовали данные, полученные в результате опроса испытуемых по адаптированному варианту методики Н.В. Кузьминой «Удовлетворенность своей будущей профессией». По результатам обработки сырых данных студенты условно были разделены на шесть подгрупп в зависимости от степени удовлетворенности выбранной профессией: 1 подгруппа – явно удовлетворены своей будущей профессией, 2 подгруппа – скорее удовлетворены, чем неудовлетворенны, 3 подгруппа – с неопределенным отношением к своей профессии, 4 подгруппа – скорее не удовлетворены профессией, чем удовлетворены, 5 подгруппа – явно не удовлетворены, 6 подгруппа – с противоречивым отношение к будущей профессии (таблица № 3):

Таблица 3

Распределение студентов по курсам в зависимости от отношения к получаемой профессии, (в %)

Позиции	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее значение
1	30,0	57,7	45,0	37,2	50,0	43,9
2	35,2	37,7	25,8	28,8	30,0	31,5
3	24,4	4,4	19,2	24,2	12,5	16,9
4	6,6	0	1,92	2,7	2,5	2,74
5	0	0	6	3,9	2,5	2,48
6	3,3	0	1,92	3	2,5	2,14

Мы сгруппировали искомые подгруппы в группы со следующими вариантами отношений: 1) позитивным (сумма позиций: 1+2), 2) неопределенным (позиция 3), и 3) негативным отношением к получаемой профессии (сумма позиций: 4+5+6).

Таблица 4

Распределение студентов по курсам в зависимости от отношения к получаемой профессии, (в %)

ПОЗИЦИИ	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее значение

Позитивное отношение	65,2	95,4	70,8	66,5	80	75
Неопределенное отношение	24,4	4,4	19,2	24,2	12,5	17
Негативное отношение	9,9	0	9,84	9,6	7,5	8

В выборках первого и четвертого курсов обучения 65,2% и 66,5% студентов соответственно демонстрируют позитивное отношение к получаемой профессии. На втором, третьем и пятом курсах количество студентов с позитивным отношением увеличивается от 70,8% до 95,4%. На всех курсах выделяется группа испытуемых с неопределенным отношением к профессии. Доля таких студентов в среднем составляет до 17% выборки. Практически на всех курсах (кроме второго) выделяются группы студентов, переживающих негативное отношение к будущей профессии. Количество таких студентов составило от 9,9% на первом курсе до 7,5% на пятом курсе, или, в среднем по выборке, до 8% испытуемых. В среднем по выборке у 25% испытуемых (сумма испытуемых с неопределенной и негативной позициями) выявлено отсутствие положительной профессиональной идентификации с получаемой профессией. Отношение к получаемой профессии становится все более дифференцированным, и к пятому курсу устойчиво выделяются группы испытуемых по всем шести позициям, обозначающим степень отношения к получаемой профессии от явной удовлетворенности до явной не удовлетворенности. Тем не менее, от первого к пятому курсу обучения повышается количество студентов с позитивным отношением, и уменьшается с неопределенным и негативным отношением к получаемой профессии.

Рассмотрев специфику отношения испытуемых к себе как будущему специалисту, как личности, и к получаемой профессии в соответствии с первым планом исследования отметим, что для модальности «Я-личность обнаружена более высокая степень позитивности. Менее высокая степень позитивности обнаружена в отношении модальностей: «Я-психолог» и «Моя профессия». Отношение к этим модальностям более дифференцированное, в том числе бывает неопределенным, амбивалентным, и не всегда позитивным.

Несмотря на выявленные позитивные динамические тенденции развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания, отметим, что эти тенденции не присущи для большинства студентов. В силу этого, основной задачей второго этапа

исследования выступило выявление условий развития профессионального самосознания у студентов. Для этого нами были выделены полярные группы – группа с высоким и группа низким уровнями развития компонентов профессионального самосознания. Сопоставляя внутренние отличия выделенных групп, друг от друга, мы выявляем психологические условия развития профессионального самосознания. За основу мы принимаем качества самосознания, которыми обладают, студенты из группы с высоким уровнем развития профессионального самосознания. Выявляемые качества являются ориентиром их достижения студентами с более низкими уровнями самосознания.

Достоверность статистических различий между показателями сформированности профессионального самосознания у студентов с разным уровнем его развития проверялась по критерию Колмогорова-Смирнова, позволяющему оценить интегральные различия между выборками. Зафиксированы различия между группами с высоким и низким, уровнем развития профессионального самосознания, на уровне значимости $p < 0.01$ (приложение 1).

Отношение к себе как будущему психологу

В группе студентов с низким уровнем развития компонентов профессионального самосознания величины средних значений коэффициентов ранговой корреляции Спирмена по позициям «Я-действующее/Я-рефлексивное», «Нормативность/Я-действующее» и «Нормативность/Я-рефлексивное» составили: – 0,07; 0,003 и 0,468. Высокая степень рассогласования между ассоциативной раскладкой по позиции «Я–действующее» и Нормативностью (Н) указывает на амбивалентность отношения испытуемых к своему профессиональному «Я–образу». Большой разброс значений в триаде признаков (от – 0,07 до + 0,468) показывает отсутствие целостности и гармоничности в структуре «Я-концепции». Профессиональная «Я-концепция» характеризуется как дискретное, не сложившееся целое. Мы констатируем эмоциональное отвержение студентами этой группы своего профессионального «Я образа» по позиции «Я-действующее»:

Таблица 5

Средние значения ранговых корреляций показателей отношения к себе студентов как будущему психологу

ГРУППЫ / ПОЗИЦИИ	I ГРУППА ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ПС	II ГРУППА СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ ПС	III ГРУППА НИЗКИЙ УРОВЕНЬ ПС
Я – дейст-	0.705	0.204	-0.078

вующее/ Я – рефлексивное	± δ = 0.118	± δ = 0.168	± δ = 0.178
Норматив-ность/ Я – дейст-вующее	0.702 ± δ = 0.283	0.213 ± δ = 0.484	0.003 ± δ = 0.245
Норматив-ность/ Я – рефлек-сивное	0.688 ± δ = 0.127	0.152 ± δ = 0.306	0.468 ± δ = 0.261

В группе студентов с *высоким уровнем* развития всех компонентов профессионального самосознания величины средних значений коэффициентов ранговой корреляции Спирмена по позициям «Я-действующее/Я–рефлексивное», «Нормативность/Я–действующее» и «Нормативность/Я–рефлексивное» составили: 0.705, 0.702 и 0.688 баллов. Констатируем: 1) минимальные расстояния между параметрами значений по выделенным позициям «Я», и 2) высокие значения коэффициентов ранговой корреляции. На основании полученных данных можем утверждать, что некоторыми психологическими условиями достижения высокого уровня профессионального самосознания является целостность и гармоничность развития профессиональной «Я-концепции», высокая степень эмоционального принятия профессионального «Я», позитивная профессиональная идентификация.

Специфику ***отношения*** **студентов** ***к себе как личности*** мы оценивали по шкалам «глобальное самоотношение», «самопринятие», «аутосимпатия» и др. опросника «ОСО», а также по шкале «самоприятие» опросника «СПА» и др. Анализ количественных показателей особенностей самоотношения студентов группы с *низким уровнем* развития профессионального самосознания показал *высокую степень отвержения образа себя как личности* по шкале «глобальное самоотношение». По шкале «аутосимпатия» у испытуемых данной группы выявлена тенденция *враждебности* к собственному «Я», проявляющаяся в видении в себе недостатков, в готовности обвинять себя. Для этих студентов характерны такие эмоциональные реакции, как раздражение и презрение в адрес своего «Я», вынесение самоприговоров. Уровень *самоприятия* у испытуемых по одноименной шкале опросника СПА составил 56.3%, уровень *самопринятия* по одноименной шкале опросника ОСО составил 20.8%, что в обоих случаях свидетельствует о *пониженной степени*: а) симпатии к себе, б) согласия со своими внутренними побуждениями, в) принятия себя таким, какой есть. Уровень самообвинения высокий –

67.7.%. Эмоциональная насыщенность жизни низкая, и составляет 24,7 балла ± δ=8,12, ниже статистической нормы для этой возрастной группы. Эмоциональная комфортность жизни, определяемая по соответствующей шкале опросника СПА также низкая, и составила у испытуемых всего 46,2%. Средние значения по шкале «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» (СЖО), составляют 19,7 баллов, что также ниже статистических возрастных норм. Студенты этой группы не настроены на положительное к себе отношение со стороны других и отличаются невысоким уровнем приятия других. Средние значения по шкале «Ожидаемое положительное отношение от других» опросника ОСО составило у испытуемых 39.7%, что свидетельствует об ожидании скорее негативного отношения к себе окружающих и принятии антипатии других. Среднее значение по шкале опросника СПА «Приятие других» составило 52.4%. Это достаточно высокий уровень неприятия «других». Напомним, что, специфика деятельности практического психолога заключается в том, что она совместная, и ни одна профессиональная задача не решается без участия «другого». Выявленные тенденции свидетельствуют о том, что собственная жизнь не воспринимается испытуемыми как интересная и наполненная смыслом. *Будущая профессия, профессиональная деятельность* и *смысл текущей жизни* у студентов с низким уровнем развития профессионального самосознания не являются категориями взаимосвязанными, и, находятся в разных пространствах. Из беседы с такими студентами по поводу профессиональных намерений, выяснено, что по получаемой профессии он работать не смогут. Сферы профессиональной деятельности ими пока не определены, если определены, то с психологией не связаны. У испытуемых данной группы отмечается неудовлетворенность своей жизнью в настоящем и пониженная удовлетворенность прожитой части жизни, которые не стимулируют студентов к профессиональному самопознанию и самопониманию. Такие студенты отличаются определенным неприятием себя и неприятием «других», от которых, одновременно, ожидают отрицания собственных достоинств.

Анализ средних значений показателей личностного самоотношения в группе студентов с *высоким* уровнем развития профессионального самосознания, показывает что, для этой группы свойственны: а) гораздо более высокая степень «За» в отношении себя, б) высокая степень веры в свои силы и возможности, принятие себя как в целом, так и в частностях, в) высокая позитивная самооценка. Студенты этой группы настроены на положительное отношение со стороны «других» и отличаются высоким уровнем приятия «дру-

гих». Уровень самоприятия у испытуемых по шкале опросника СПА составил 71 %, уровень самопринятия по шкале опросника ОСО – 90%, что в обоих случаях свидетельствует о *высокой степени*: а) симпатии к себе, б) согласия со своими внутренними побуждениями, в) принятия себя таким, какой есть. Уровень самообвинения невысокий – 36 %. Такой уровень конструктивен для рефлексии собственных недостатков и их исправления. Параметры значений по шкале «Процесс жизни, или эмоциональная насыщенность жизни», (СЖО), составили у испытуемых 32,9 баллов ± δ = 2,23, что выше статистической нормы, и показывают, что процесс жизни воспринимается испытуемыми как интересный и эмоционально-насыщенный. Среднее значение по шкале «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией», составило 25,5 баллов ± δ = 2,27, что выше уровня статистической нормы для данного контингента испытуемых. Полученные данные показывают высокий уровень удовлетворенности *прожитой части* жизни. Эмоциональная комфортность по соответствующей шкале опросника СПА у испытуемых составила 62,7% ± δ = 6,33, что также ближе к высокому уровню выраженности качества. Средние значения по шкале «Ожидаемое положительное отношение от других» опросника ОСО находятся у испытуемых на уровне 70%, что свидетельствует о прогнозе именно позитивного отношения к себе со стороны окружающих. Показатели «Приятия других» (шкала опросника СПА) достигли величины в 66.8%. Данные уровень «выше среднего» и свидетельствует об ориентации студентов на благоприятную потенциальную готовность к профессиональной деятельности и к совместной деятельности с другим.

Отношение к получаемой профессии

Изучение характера отношения к профессии практического психолога у студентов в группе с *низким уровнем* развития профессионального самосознания позволило *условно выделить* в ней 4 подгруппы студентов.

Таблица 6

Распределение студентов по группам развития в зависимости от отношения к получаемой профессии, (в %)

ПОЗИЦИИ	I ГРУППА ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ПС	II ГРУППА СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ ПС	III ГРУППА НИЗКИЙ УРОВЕНЬ ПС
Явно удовлетворен своей будущей	0	33.2	33.33

профессией			
Скорее удовлетворен профессией, чем неудовлетворен	55.5	33.2	66.6
Неопределенное отношение к своей профессии	16.6	16.6	0
Скорее не удовлетворен профессией, чем удовлетворен	16.6	0	0
Явно не удовлетворен профессией	11.11	0	0
Противоречивое отношение к будущей профессии	0	16.6	0

Наиболее многочисленной оказалась 1 подгруппа студентов, скорее удовлетворенных выбранной профессией, чем неудовлетворенных (55,5%). 16,6% студентов (2 подгруппа) выразили неопределенное отношение к будущей профессии, столько же студентов (3 подгруппа – 16,66%) указали, что они скорее не удовлетворены и явно не удовлетворены (11,11% – 4 подгруппа). Важным для интерпретации результатов является следующее: в первую подгруппу вошли студенты первого курса, во вторую – четвертого курса, в третью – третьего курса и в четвертую – пятого курса. В группе студентов с *низким уровнем развития* профессионального самосознания у 33,2% обнаружены выраженные тенденции «против» получаемой профессии. С учетом того, что такую позицию мы обнаруживаем преимущественно у студентов 3 и 5 курсов, можно констатировать критический характер этих этапов обучения в профессиональном становлении будущего специалиста. Отличительной особенностью группы студентов с *высоким уровнем* развития профессионального самосознания является высокая идентификация с получаемой профессией. Все студенты этой группы удовлетворены выбранной профессией, при этом 33,3% явно удовлетворены и 66,6% скорее удовлетворены.

Проведенное исследование позволило выявить структуру, изучить особенности, динамические тенденции и психологические условия развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания у студентов психологов. Психологическими условиями развития являются: позитивное отношение к модальностям «Я-психолог», «Я-личность», принятие их, высокий уровень

принятия «других», высокая степень принятия профессионального «Я»; высокая степень «За» в отношении себя как личности, вера в свои силы и возможности, принятие себя и в целом, и в частностях, позитивная самооценка, низкий уровень самообвинения, восприятие процесса жизни наполненным смыслом; позитивная идентификация и отношение к (получаемой) профессии.

Главный вывод исследования – без обретения инварианта позитивного отношения к себе, «другому», получаемой профессии невозможно обретение профессионального самосознания высокого уровня и конструктивное профессиональное развитие специалиста.

Динамические тенденции развития эмоционально-оценочного компонента профессионального самосознания у студентов-психологов характеризуются устойчивой профессиональной направленностью, направлением развития от дискретности к целостности, от разобщенности к интегрированности. Одним из механизмов развития профессионального самосознания является позитивная идентификация студентов с будущей профессией, в свою очередь, профессиональное самосознание также представляет собой внутриличностный механизм, обеспечивающий протекание процесса профессионализации. Только достигнутая идентичность обеспечивает в полной мере способность студентов продуктивно использовать свои возможности для овладевания профессией. На уровне эмоционально-оценочного компонента самосознания профессиональная идентификация проявляется: 1) в целостности (через Я-концепцию, которая становится более интегрированной, модальности которой объединены, а не разобщены), 2) в увеличении степени позитивного отношения к модальностям «Я-концепции»: «Я-психолог», «Моя профессия» и принятием этих образов.

Диагностика состояния профессионального самосознания студентов в вузе на основе предложенной структуры и подтвержденных эмпирически тенденций развития, позволяет сделать оценку успешности становления процесса профессионального развития будущего специалиста, планировать целевое психолого-педагогическое сопровождение и коррекцию самосознания у студентов в учебно-воспитательном процессе.

Библиография

1. Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Цветовой тест отношений. – Л., 1985.
2. Белокрылова Г. Профессиональное становление студентов-психологов: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1998.

3. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М.: Знание, 1991.
4. Брагина В.Д. Представление о профессии и самооценка профессионально-значимых качеств у учащейся молодежи // Вопросы психологии, 1976. – № 2.
5. Буякас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии, 1997. – № 3.
6. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя. Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Киев, 1987.
7. Деркач А.А., Москаленко О.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. – Астрахань: Изд-во АГПУ 2000. – 304 с.
8. Исаева Н.И. Профессиональная культура психолога образования. – М.; Белгород: МПГУ, БелГУ 2002.
9. Кайгородов Б.В. Самопонимание: миф или реальность. – М., Московский психолого-социальный институт, 2000. 184 с.
10. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис… канд. психол. наук. – Л., 1980.
11. Корнеева Л.Н. Профессиональная психология личности. В кн. "Психологическое обеспечение профессиональной деятельности" /Под. ред. Никифорова Г.С. – СПб., 1991.
12. Кузьменкова О.В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя: Дисс…канд. психол. наук. М., 1997.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. – М. 1990.
14. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992.
15. Малейчук Г.И. Модель становления идентификации // Журнал практического психолога, 1996. – № 6.
16. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания. / Автореф. дис. докт. психол. наук. – М., 1999.
17. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: «Флинта», 1998.
18. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – Москва-Нальчик: Издательский центр "Эль-Фа", 1996.
19. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М, 1991.
20. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.

21. Практикум по психодиагностике. – М.: МГУ, 1988.
22. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Просвещение, 1976.
23. Сластенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя // Magister. 1995. – № 3.
24. Шарапов А.О. «Развитие профессионального самосознания практического психолога образования на этапе подготовки в вузе» /Автореф. дис. канд. психол. наук. – Белгород, 2000.
25. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность и память: опыт генетической реконструкции // Мир психологии, 2001 – №1 (25).
26. Шутенко А.И. Строение и развитие профессионального самосознания учителя: Автореф. дис… канд. пед. наук. – М., 1994.

Приложение

Статистические различия групп разного уровня развития профессионального самосознания по параметрам эмоционально-оценочного компонента

КРИТЕРИЙ КОЛМОГОРОВА-СМИРНОВА
Переменные: x1, x3: группы с высоким и низким уровнем ПС
Смирнов = 0,6111, Значимость = 0,002408, степ.своб = 18,18
Гипотеза 1: <Есть интегральные различия между выборками>

Таблица 7

Показатели личностного и профессионального самоотношения у студентов-психологов по параметрам эмоционально-оценочного компонента
(средние, в баллах и накопленных частотах)

ПЕРЕМЕННЫЕ	1 КУРС	2 КУРС	3 КУРС	4 КУРС	5 КУРС
1. глобальное самоотношение; (ОСО)	89	85	88.2	88.2	86
2. аутосимпатия; (ОСО)	77.33	63.65	77.33	80.42	71.0
3. ожидание положительного отношения от других; (ОСО)	67.44	63.58	65.51	59.72	52
4. самоинтерес обобщенный; (ОСО)	77.5	83.6	83	91.8	81.5
5. самоуверенность; (ОСО)	81.33	68.77	73.42	74.97	70.0

6. отраженное отношение других; (ОСО)	59.5	56.5	68.8	65.63	55.6
7. самопринятие; (ОСО)	81.0	68.2	78.8	82.8	74.47
8. самообвинение; (ОСО)	39.3	50.4	41.8	39.4	52.25
9. самоинтерес, на уровне конкретных действий; (ОСО)	85	80	84	87	75.68
10. самопонимание; (ОСО)	55.98	53.45	66.8	70.29	57.3
11. приятие других; (СПА)	69.6	64.5	66.1	67.2	66.3
12. самоприятие; (СПА)	72.9	66.9	69.7	69.6	67.6
13. эмоциональная комфортность; СПА)	61.7	58.4	62.1	59.1	58.9
14. процесс жизни, эмоциональная насыщенность жизни; (СЖО)	31.5 ± δ = 8.1	32 ± δ = 4.72	31.3 ± δ = 5.7	31.2 ± δ = 5.7	30.1 ± δ = 5.14
15. результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией; (СЖО)	26.8 ± δ = 4.56	25.0 ± δ = 3.69	25.8 ± δ = 4.36	24.9 ± δ = 4.99	25.5 ± δ = 4.11
16. Я-действующее / Я-рефлексивное; модальность «Я-психолог», (ЦТО)	0.29 ± δ = 0.38	0.2 ± δ = 0.4	0.328 ± δ = 0.39	0.467 ± δ = 0.4	0.485 ± δ = 0.33
17. Нормативность / Я-действующее; модальность «Я-психолог», (ЦТО)	0.24 ± δ = 0.37	0.32 ± δ = 0.36	0.33 ± δ = 0.34	0.4 ± δ = 0.34	0.392 ± δ = 0.31
18. Нормативность / Я-рефлексивное; модальность «Я-психолог», (ЦТО)	0.343 ± δ = 0.4	0.308 ± δ = 0.4	0.334 ± δ = 0.33	0.419 ± δ = 0.37	0.4 ± δ = 0.38

Таблица 8

Показатели личностного и профессионального самоотношения у студентов с низким, средним и высоким уровнем развития профессионального самосознания (средние, в баллах и накопленных частотах)

ПЕРЕМЕННЫЕ	I ГРУППА ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ПС	II ГРУППА СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ ПС	III ГРУППА НИЗКИЙ УРОВЕНЬ ПС
1. глобальное самоотношение; (ОСО)	94	86	57
2. аутосимпатия; (ОСО)	88	81.8	30
3. ожидаемое положительное отношения от других; (ОСО)	70	54.6	39.7
4. самоинтерес; (ОСО)	93	79.65	56.7
5. самоуверенность; (ОСО)	85	67	32.3
6. отношение других; (ОСО)	72	58.7	33.3
7. самопринятие; (ОСО)	90	89	20.8
8. самообвинение; (ОСО)	36	27.7	67.7
9. самоинтерес; (ОСО)	86.6	81	57.9
10. самопонимание; (ОСО)	80.1	56.3	39
11. приятие других; (СПА)	66.8	64.4	52.4
12. самоприятие; (СПА)	71	66.5	56.3
13. эмоциональная комфортность; СПА)	62.7	57	46.2
14. процесс жизни, эмоциональная насыщенность жизни; (СЖО)	32.9 ± δ = 2.2	30.2 ± δ = 3.8	24.7 ± δ = 8.12
15. результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией; (СЖО)	25.5 ± δ = 2.2	25.1 ± δ = 3.18	19.7 ± δ = 8.0
16.Я-действующее/ Я-рефлексивное; модальность «Я-психолог»;(ЦТО)	0.705 ± δ = 0.118	0.204 ± δ = 0.186	-0.07 ± δ = 0.178
17. Нормативность / Я-действующее; модальность «Я-психолог»; (ЦТО)	0.702 ± δ = 0.283	0.213 ± δ = 0.48	0.003 ± δ = 0.245
18. Нормативность / Я-рефлексивное; модальность «Я-психолог»; (ЦТО)	0.68 ± δ = 0.127	0.152 ± δ = 0.3	0.468 ± δ = 0.261

Факторы социальной среды организации, угрожающие личности

***Макеева Анастасия Газинуровна**, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, психолого-педагогический факультет, Москва, Россия. nastibr@mail.ru*

Условия, в которых происходит профессиональная деятельность современного человека не всегда можно назвать безопасными и способствующими развитию. По данным ВОЗ многие люди испытывают трудности, сталкиваясь с психологическим насилием в своей профессиональной жизни, что способствует возникновению различных заболеваний и развитию стресса. Это связано со многими факторами и угрозами в социальной среде организации, такими как: негативный социально-психологический климат, неправильная организация труда, непреодолимые стрессовые ситуации, стиль управления руководителя и неадекватные требования к сотруднику. Выявление угрожающих факторов и снижение вероятности их возникновения является необходимым условием стабильности и развития любой системы, в том числе и организации.

Опираясь на определение социальной среды как «совокупности объективных и динамичных условий жизнедеятельности социального субъекта, проявляющая себя как ценность или антиценность для реализации его целей», данное С.А. Тихониной можно сделать вывод о том, что взаимодействие с социальной средой организации для работника может быть как позитивным, увеличивающим результативность его деятельности; так и негативным, снижающим или даже разрушающим потенциал сотрудника [8].

В социальной среде организации угрозы носят социально-психологический характер и проявляются в виде психологического насилия, создающего внутреннюю и межличностную напряженность. Проблема насилия касается всех сторон нашей жизни, нет такой страны или группы людей, которых бы не коснулась эта проблема. Оно несет в себе угрозу для жизни и здоровья каждого из нас. И.А. Баева определяет насилие как «такое физическое, психическое, духовное воздействие на человека (социально организованное), которое правомерно понижает его нравственный (духовный), психический (моральный, коммуникативный) и жизненный статус (в том числе правовой, социальный), причиняя ему физические, душевные и духовные страдания, а также угроза такого воздействия» [1].

Психологическое насилие является неотъемлемой частью любого вида насилия. Всемирная организация здравоохранения определяет

насилие как «преднамеренное применение физической силы или власти, действительное или в виде угрозы, направленное против себя, против иного лица, группы лиц или сообщества, результатом которого являются (либо имеется высокая степень вероятности этого) телесные повреждения, смерть, психологическая травма, отклонения в развитии или различного рода ущерб» [3].

В.А. Бодров утверждает, что любая профессиональная деятельность может порождать психологические причины развития стресса и в поведении эффектов неблагоприятного воздействия факторов социальной среды, также как любой психологический стресс внутриличностной и межличностной природы находит свое отражение в поведенческой, в том числе и рабочей, активности человека [2].

Состояние стресса наступает в ситуации несоответствия между требованиями окружающих и личными условиями продуктивности человека. Ему не хватает индивидуальных возможностей, чтобы соответствовать внешним требованиям. Исследования Леймана подтверждают о том, что люди, пережившие сильный стресс, склонны срывать злость на других. Одна из распространенных гипотез, объясняющих феномен психологического насилия, состоит в том, что сильные реакции стресса, вызванные производственными заданиями, приводят к психологическому и физическому насилию. При этом важно, что причиной возникновения стресса становится большое количество ежедневных микрострессоров, а большие негативные стрессовые события возникают довольно редко. То, как человек избегает продолжительных или регулярных стрессовых ситуаций зависит от социального окружения, профессионального опыта, индивидуального восприятия стресса, физического и психического состояния и организационных условий, позволяющих уменьшить стресс [2; 6].

В результате неудачно разрешенного стресса на рабочем месте возникает синдром эмоционального выгорания, который представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы.

Ключевым компонентом развития синдрома выгорания является стресс на рабочем месте: несоответствие между личностью и предъявляемыми ей требованиями. К угрожающим факторам, способствующим выгоранию, относятся следующие: высокая рабочая нагрузка; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и начальства; недостаточное вознаграждение за работу, как моральное, так и материальное; невозможность влиять на принятие важ-

ных решений; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; постоянный риск штрафных санкций (выговор, увольнение, судебное преследование); однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реальным, например, необходимость быть эмпатичным; отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы [4; 7].

Таким образом, угрожающими факторами возникновения психологического насилия являются низкий уровень защищенности и жизнестойкости, которые впоследствии ведут к развитию стресса и эмоционального выгорания, что в совокупности может явиться как причиной, так и последствием психологического насилия.

Многие исследователи психологического насилия в организации пришли к выводу, что стиль управления руководителя оказывает первостепенное влияние на возникновение насилия в организации (Лейманн, Дункел, Запф). Согласно Вартиа, руководитель существенно влияет на социально-психологический климат. Известны исследования Левин, Липпит и Уайт о влиянии стилей управления на продуктивность и удовлетворенность внутри группы [9]. Выяснилось, что с помощью демократического стиля управления можно добиться самой высокой продуктивности и удовлетворенности сотрудников. Руководитель с авторитарным стилем управления ограничивает свободу действий, создает жесткие правила и после чего растет неудовлетворенность и демотивация внутри группы. Вследствие чего недостаток открытости приводит к дезориентации и плохому настроению. Кроме того, авторитарный руководитель часто считает конфликты чем-то болезненным и ненормальным и пытается препятствовать их открытому разрешению. Подавление конфликтов ведет к тому, что они принимают жесткие и насильственные формы.

Либеральный стиль также провоцирует психологическое насилие, поскольку руководитель поручает группе самые мелкие решения, избегает давать указания и не предостерегает от ошибочных действий. Большое количество заданий, недостаточное структурирование и неопределенность полномочий приводят к чрезмерным требованиям к определенным членам группы.

Под чрезмерными требованиями понимают такую ситуацию, которую сотрудник не может сам решить, что приводит к социальному стрессу. Чрезмерные требования становятся причиной психических и физических заболеваний, а также препятствуют созданию настоящих социальных отношений, т.к. в связи с дефицитом времени стресс препятствует сотрудничеству, взаимному уважению, готовности прийти на помощь.

Наряду с чрезмерной нагрузкой, монотонная и бессодержательная работа также вызывает стресс. Ученые Luetjen и Frey считают, что люди, к которым предъявляют недостаточные требования, начинают чувствовать себя неуверенно и ощущают давление на их личную инициативу, чувство собственного достоинства и настроение, что приводит к незащищенности и неудовлетворенности личности социальной средой [9].

Таким образом, система взаимоотношений с руководителем также может являться одним из угрожающих факторов социальной среды.

Прежде всего, по мнению Brinkmann, психологическое насилие распространяется в организациях, в которых отсутствуют этические нормы, а руководитель рассматривает своих подчиненных только с позиции их продуктивности. Поэтому насилие будет свободно распространяться и развиваться, т.к. такая ситуация будет допустимой и вполне обычной.

К.Колодей на основе работ Nuber, Leymann, Zuschlag, Prosch выделяет следующие угрожающие факторы, влияющие на социальную среду организации [5]:

- Несоответствующая оплата труда
- Несоответствующие материалы или их недостаток для выполнения работы
- Недостаточное признание
- Препятствия при выполнении заданий
- Отсутствие возможностей карьерного роста
- Отсутствие командного сотрудничества
- Вредная для здоровья деятельность
- Недостаточное обеспечение безопасности на рабочем месте
- Чрезмерные или недостаточные требования

Неблагоприятные условия труда также влияют на продуктивность, состояние здоровья и удовлетворенность качеством рабочего места. Так, согласно исследованиям Prosch (1995) из 1000 опрошенных сотрудников металлургической компании около 50% чувствуют, что сильно устают от шума, слишком высокой или низкой температуре воздуха, наличия мусора. Было проведено сравнение двух групп, на первую оказывало влияние внешняя среда, на вторую – нет. В результате было обнаружено, что на рабочих местах с неблагоприятным влиянием внешней среды сотрудники вели себя в два раза конфликтнее, чем вторая группа.

Таким образом, негативный социально-психологический климат может быть обусловлен разными факторами, которые в разных сочетаниях друг с другом могут нанести вред организации.

Рассматривая факторы возникновения насилия на рабочем месте в масштабе общества, наблюдается следующая ситуация. В российском Трудовом Кодексе нет ни одной статьи, посвященной защите прав человека, оказавшегося в ситуации психологического насилия. В то же время уже во многих европейских странах приняты законы и соглашения, регламентирующие эту проблему.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что психологическое насилие на работе – многофакторная проблема. В таблице 1 представлены 3 группы факторов риска, угрожающих социальной среде организации.

Таблица 1

Группы факторов риска, угрожающие социальной среде организации

Группы факторов	Факторы риска возникновения насилия
Личность	Психологическая незащищенность Неудовлетворенность базовых потребностей в доверительном общении Состояние стресса Психологическое выгорание Внутреннее увольнение
Коллектив и организация	Негативный социально-психологический климат Стиль управления руководителя Завышенные или заниженные требования к сотрудникам Отсутствие этических норм и ценностей Неблагоприятные условия труда
Общество	Отсутствие организационных соглашений и законов, защищающих права человека на рабочем месте

Данная таблица помогает выявить причины возникновения насилия и их сложное взаимодействие, она показывает, что для предупреждения насилия необходимо действовать на нескольких уровнях одновременно, выявляя различные типы угроз.

Проявление психологического насилия в социальной среде организации отрицательно влияют на здоровье. Появляются такие симптомы, как головные боли и боли в желудке, тошнота, бессонница и

ночные пробуждения, проблемы сердечно-сосудистой системы. Самые распространенные последствия - проблемы с концентрацией внимания, бессонница, сомнения, страхи, раздражительность, агрессия. При длительном действии угроз человек может переносить плохое настроение на другие сферы своей жизни, а это, в свою очередь, может в корне изменить условия его жизни. Возникает круговорот мыслей о пережитых оскорблениях, который не дает посмотреть на события со стороны и резко уменьшает возможность анализа ситуации, что приводит к физическому и психическому изнурению, сильной депрессии и мыслям о самоубийстве.

Разработка проблемы психологических угроз в социальной среде организации является одной из составляющих общей проблемы психологической безопасности в социальной среде организации. Психологическая работа по снижению угроз в социальной среде возможна только при использовании комплекса психотехнологий, обеспечивающих психологическую безопасность социальной среды.

Библиография

1. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство. - СПб.: Речь, 2006 - 288 с.
2. Бодров В. А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
3. Гливаковский А.К. Национальная безопасность России и геополитика //Кентавр. 1991. №2. С. 47-51.
4. Грабе М. Синдром выгорания – болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять: Пер. с нем. - Спб.: Речь, 2008. – 96 с.
5. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 368 с.
6. Кэрри Л. Купер, Филипп Дж. Дэйв, Майкл П. О'Драйсколл. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение/ Пер. с англ. - Х.: Издательство Гуманитарный Центр, 2007. - 336.
7. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости.—2002.— №7.— С. 3-9.
8. Тихонина С.А. Профессиональная среда государственной гражданской службы: теоретико-методологические и методический аспекты социологического анализа. - Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2005. - 178 с.

9. Leymann Heinz. The content and development of mobbing at work. European Journal of Work and Organizational Psychology. pp. 165 – 184, 1996.

Психологические характеристики студентов с разными типами карьерных предпочтений

***Новикова Ирина Александровна**, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии, Российского университета дружбы народов, г.Москва, Россия. camiga@yandex.ru*
***Полянская Екатерина Николаевна**, кандидат психологических наук, ассистент кафедры психологии и педагогики, Российского университета дружбы народов, г. Москва, Россия. polyanskayae@mail.ru*

Введение.

Одним из важнейших аспектов профессионального развития личности, а также ее самореализации является сознательное планирование карьеры. В современных условиях резко снизилась роль государства в вопросах регулирования карьеры, растет роль собственных усилий и квалификации специалиста, а обществом декларируется образ социально успешного человека, достигшего карьерных успехов, как наиболее приемлемый и желательный. На своем трудовом пути многие люди могут сталкиваться с несоответствием собственных ценностей, потребностей, мотивов, представлений о себе, навыков с занимаемой должностью, что приводит к высокому уровню психического напряжения, неудовлетворенности, проблемам выбора трудового пути и т.п.

В связи с этим представляется особо актуальной проблема изучения карьерных ориентаций, их связей с определенными личностными особенностями, в частности волевыми чертами характера. Особенно это значимо для решения задач профориентации, профотбора, адаптации молодых специалистов, мотивации персонала.

Теоретический анализ.

Понятие карьерных ориентаций является достаточно новым для российской психологии, оно возникло в американской психологии и основано на концепции «якорей карьеры» (Career anchors) Эдгара Шейна (Edgar Schein). По мнению Шейна, «карьерные якоря» — это ряд представлений сотрудника о себе, ключевые ценности, мотивы,

навыки, определяющие выбор карьеры. По «якорям» можно предсказать, какой вид карьеры окажется для человека наиболее удовлетворительным, поскольку люди пытаются выбрать способ жизни согласно наиболее важным для них ценностям. Подход Шейна позволил также определить, что является мотивацией для людей в их профессиональной карьере и, соответственно сформировать для них источники мотивации. Шейн считает, что личностные ценности влияют на способность радоваться различным задачам, которые мы должны успешно решать на работе. Он предполагает, что мотивация к выполнению работы будет самой сильной, когда человек выполняет функции и задания, согласующиеся с его ценностями (Дирлав Дез, 2007).

Шейн выделяет восемь таких ценностей («карьерных якорей»).

1. Технико-функциональный якорь *(«профессиональная компетентность»)*. Специалист, которому очень нравится его профессия и который чрезвычайно заинтересован в том, чтобы быть хорошим специалистом в своей области, является примером человека с технико-функциональным якорем или ценностью. Такой человек будет мало интересоваться работой, предполагающей общее руководство, если только у него не будет возможности подробно изучить специальность. Человек технико-функциональной направленности обычно испытывает острую потребность в принадлежности к профессиональной ассоциации и гордится тем, что он — умелый специалист-практик в своей области. Для людей с этой направленностью самым большим мотиватором является содержание выполняемой ими работы; карьера в их представлении — это возможность стать экспертом в своей сфере.

2. Общее руководство *(«менеджмент»)*. В отличие от специалиста технико-функциональной направленности у сотрудника, имеющего склонность к общему руководству, сильная мотивация будет возникать в таких ситуациях, где он может выполнять функции, связанные с общим руководством. У такого человека потребность в принадлежности к своей исходной профессии, например, инженера-электротехника или специалиста по разработке компьютерных программ, практически отсутствует. Такой человек скорее стремится подниматься на все более высокие уровни организационного контроля и руководства.

Сотрудники с этим карьерным якорем любят анализировать и решать сложные бизнес-проблемы и получают удовольствие от ощущения власти над другими людьми. Работа на управленческих должностях линейного характера, особенно в крупных и престиж-

ных фирмах с хорошими возможностями служебного роста, приносит таким сотрудникам наибольшее удовлетворение.

3. Самостоятельность и независимость *(«автономия»*). Сотрудник, движимый стремлением к независимости, — это тот специалист, который всегда пытается все делать по-своему, в своем стиле и манере. Такой человек не нуждается во внешних структурных рамках, помимо оценки того, достиг ли он поставленных целей и удалось ли ему при этом соблюсти поставленные сроки. Он может испытывать трудности, работая в команде, поскольку обычно предпочитает подходить к работе по-своему, и его часто считают игроком, не способным играть в команде.

В каждом обществе есть люди, которые хотят вообще быть свободными от организации и создавать свой собственный мир. У таких людей наиболее ярко выражен карьерный якорь «автономия/независимость», и их чаще всего можно встретить в мелком бизнесе, издательской деятельности, среди так называемых свободных художников. Крупного бизнеса и государственных учреждений такие люди предпочитают избегать.

4. Чувство безопасности и стабильность *(«стабильность работы»* и *«стабильность места жительства»*). Этот человек испытывает потребность в непрерывной и стабильной работе, часто для него главной целью является сохранение данного рабочего места на длительный срок. Такие специалисты стремятся работать в составе команды в правительственном секторе. Решение проблем, работа в новой роли и новаторские решения их не интересуют.

Люди с этим карьерным якорем предпочитают работать в крупных компаниях по другой причине: для них главное — не головокружительная карьера, а гарантия занятости, стабильность достигнутого уровня жизни; ради этого они могут соглашаться на меньшую оплату труда по сравнению с тем, что могли бы получать в компании с другим уровнем риска.

5. Предпринимательская жилка (*«предпринимательство»*). Такой человек будет стремиться создавать новые деловые предприятия и искать такую ситуацию, в которой вероятность разработать свое видение дела и затем воплотить его в реальность была бы достаточно высокой. В ситуации командной работы такие люди работают наиболее эффективно, когда они могут применить рационализаторский и творческий подход. Они начинают испытывать беспокойство, выполняя рутинные или предсказуемые задания.

Человек с преобладанием этого карьерного якоря не любит крупные организации с их устоявшимися процедурами. Он ищет в карьере возможность создания того, что может ассоциировать с самим со-

бой: ему подходят предпринимательские проекты и консультирование по общим вопросам управления.

6. Стремление быть полезным и преданность делу (*«служение»*). Такой человек стремится быть полезным в профессиональной деятельности, которая имеет для него личное значение и ценность. Люди с такими склонностями часто выбирают себе "помогающие" профессии, такие, как медицина, обучение и консультирование. Независимо от выбора профессии такой человек стремится быть полезным или помогать другим.

Для людей с карьерным якорем ***«служение»*** недостаточно поддержание достигнутого уровня жизни; они стремятся внести свой вклад в решение социальных проблем.

7. Испытание сил в чистом виде *(«вызов»*). Внутреннее стремление людей с такой ориентацией состоит в том, чтобы решать такие задачи и выполнять такие обязанности, которые позволяют постоянно испытывать себя, решая новые профессиональные (и личностные) проблемы. Они стремятся решать сложные проблемы, рискованные задачи, «спасать положение» в критических ситуациях. "Земные", рутинные задания могут снижать его мотивацию, вызывать недовольство. Для лиц с карьерным якорем ***«вызов»*** (хотя их число не так уж велико) главное — выигрывать и побеждать.

8. Стиль жизни *(«интеграция стилей жизни»*). Эта ценность не противоречит активному участию в профессиональной работе, однако она говорит о том, что для такого сотрудника главный жизненный приоритет будет состоять в том, чтобы жить в соответствии с тем, что он считает идеальным стилем жизни. Эта концентрация внимания на стиле жизни может говорить о том, что для них ценно личное время и что выполнение профессиональных обязанностей не должно отнимать у них то время, которое они считают личным.

Для такого человека главное — это баланс между работой и личной жизнью. Он будет высоко ценить организационную гибкость работы, т.е. гибкий рабочий день или использование в работе средств телекоммуникации.

Несмотря на активное использование в настоящее время методики Э.Шейна «Якоря карьеры» в практической работе с кадрами и в научных исследованиях, сам термин «карьерные ориентации» еще не стал предметом специального анализа, не имеет терминологического статуса не только в психологии, но и в других областях знания, изучающих карьеру и профессиональную деятельность. Предлагаемый термин не отличается ясностью трактовки.

Л.Г. Почебут и В.А. Чикер, переводившие и адаптировавшие опросник «Якоря карьеры» Эдгара Штейна, предлагают следующие

определения карьерной ориентации: 1) личностные качества, отражающие наличие осознаваемых приоритетных профессиональных потребностей в структуре личности; 2) личностные диспозиции высшего уровня (по Ядову), которые являются устойчивым образованием и определяют профессиональный жизненный путь человека. В обоих случаях мы видим, что карьерные ориентации связаны с мотивационно-потребностной сферой или системой диспозиций. Карьерная ориентация – это некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры, это индивидуальное сочетание и последовательность аттитьюдов, связанных с опытом и активностью в сфере работы на протяжении всей жизни (Л.Г. Почебут, В.А. Чикер, 2000).

В последние годы в нашей стране стали появляться работы с использованием концепции Э.Шейна для изучения карьерных ориентаций на различных выборках (Терновская, 2006; Поминова, 2003; Миронова-Тихомирова, 2006; Киселева, 2006; Бурмакова, 2007 и др.). Обобщая их результаты, можно сказать, что выявлены некоторые общие тенденции, характерные для современной России, прежде всего – иерархия карьерных ориентаций с преобладанием «стабильности места работы» и низкими рангами по «профессиональной компетентности» и «стабильности места жительства». Карьерные ориентации могут подвергаться изменениям, в большой степени социально обусловлены, связаны с особенностями семейного воспитания, возрастом, профессиональной направленностью, типом организационной культуры предприятия, страной и городом проживания, личностными особенностями. Были сделаны попытки выделения различных типологий карьерных ориентаций, которые специфичны для изучаемых выборок и нуждаются в дополнительной эмпирической проверке.

Нами было проведено исследование карьерных ориентаций студентов в их соотношении между собой и с волевыми чертами характера (инициативностью и настойчивостью) в русле системно-функционального подхода А.И.Крупнова (Полянская Е.Н., 2008; Новикова И.А., Полянская Е.Н., 2008). Было сделано предположение о существовании устойчивых вариантов в сочетании карьерных ориентаций, каждый из которых может быть по-своему связан с анализируемыми волевыми чертами характера.

В исследовании принимало участие 110 студентов первого курса инженерного факультета и факультета гуманитарно-социальных наук РУДН в возрасте от 18 до 23 лет, из них 60 девушек и 50 юношей.

Методика

Для диагностики настойчивости и инициативности использовались бланковые тесты, разработанные А.И. Крупновым (Крупнов, 1993). Каждая методика состоит из 8 бланков (блоков), соответствующих определенным компонентам строения черт характера по модели А.И. Крупнова (Крупнов, 1999, 1999б, 2004 и др.):

1) установочно-целевой компонент, включающий переменные *«общественно значимые цели»* и *«личностно значимые цели»*;

2) динамический компонент (переменные *«эргичность» и «аэргичность»*);

3) эмоциональный компонент (переменные *«стеничность» и «астеничность»*);

4) регуляторный компонент (переменные *«интернальность» и «экстернальность»*);

5) мотивационный компонент (переменные *«социоцентричность»* и *«эгоцентричность»*);

6) когнитивный компонент *(«осмысленность» и «осведомленность»*);

7) продуктивный компонент (переменные *«предметность» и «субъектность»*);

8) рефлексивно-оценочный компонент (переменные *«операциональные трудности»* и *«личностные трудности»).*

Для определения карьерных ориентаций применялся опросник Э.Шейна «Якоря карьеры», переведенный и адаптированный В.Э. Винокуровой и В.А.Чикер (Почебут, Чикер, 2000), который включает девять шкал, соответствующих основным карьерным ориентациям:

1) профессиональная компетентность (стремление быть мастером своего дела; достигать успеха в профессиональной сфере и при этом постоянно развивать свои способности) – соответствует «якорю» техническая / функциональная компетентность по Э.Шейну;

2) менеджмент (ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение функций организации; стремление управлять различными сторонами деятельности предприятия: финансами, маркетингом, производством продукции, разработками, продажами) – соответствует «якорю» общая компетентность руководителя по Э.Шейну;

3) автономия (независимость) (стремление к освобождению от организационных правил, предписаний и ограничений; потребность все делать по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать, вплоть до готовности отказаться от продвижения по службе

и от других возможностей ради сохранения своей независимости) – соответствует «якорю» автономия / независимость по Э.Шейну;

4) стабильность места работы (подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, заботится о своих работниках-пенсионерах, выглядит более надежной в своей отрасли) – соответствует «якорю» безопасность / стабильность по Э.Шейну;

5) стабильность места жительства (желание «пустить корни» в определенном месте, поменять работу или организацию только тогда, когда это не сопровождается «срыванием с места») – соответствует «якорю» безопасность / стабильность по Э.Шейну;

6) служение (основными ценностями являются «работа с людьми», «служение человечеству», «помощь людям», «желание сделать мир лучше» и т. д.) – соответствует «якорю» служба или преданность по Э.Шейну;

7) вызов (основные ценности – конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач; процессы борьбы и победы более важны, чем конкретная область деятельности или квалификация) – соответствует «якорю» вызов по Э.Шейну;

8) интеграция стилей жизни (ориентация на интеграцию и баланс различных сторон образа жизни – семьи, карьеры саморазвития) – соответствует «якорю» образ жизни по Э.Шейну;

9) предпринимательство (стремление создать собственное дело, концепцию или организацию) – соответствует «якорю» предпринимательское творчество по Э.Шейну.

Максимально возможный результат по каждой шкале – 10 баллов.

Для обработки результатов исследования применялись статистические методы (корреляционный, факторный, кластерный анализ, анализ достоверности различий) с использованием пакета «Statistica for Windows 7.0».

Эмпирическая часть

В эмпирическом исследовании мы решали следующие основные **задачи:**

1. Установить общее и специфическое в психологической структуре настойчивости и инициативности как многомерно-функциональных черт характера на основе количественного, корреляционного и факторного анализа.

2. Определить варианты индивидуально-типических сочетаний настойчивости и инициативности, провести их сравнительный анализ и дать содержательную характеристику в сопоставлении с предпочитаемыми карьерными ориентациями и параметрами учебной деятельности студентов.

3. Выявить основные варианты сочетаний карьерных ориентаций и рассмотреть их соотношение с настойчивостью и инициативностью, а также с профессиональной направленностью, показателями учебной деятельности и успеваемости студентов.

В данной работе мы подробно остановимся на решении третьей задачи, так как основные результаты выполнения первых двух задач были освещены нами ранее (Новикова И.А., Полянская Е.Н., 2008; Новикова И.А., Пономарева-Полянская Е.Н (Полянская Е.Н.), 2003; Пономарева-Полянская Е.Н. (Полянская Е.Н.), 2004; Пономарева-Полянская Е.Н. (Полянская Е.Н.), 2005; Полянская Е.Н., 2008)

С помощью кластерного анализа были выделены варианты сочетаний карьерных ориентаций, отличающиеся между собой средними значениями и иерархией (см. табл.1).

Таблица 1

Средние значения выраженности карьерных ориентаций

Карьерные ориентации / Группа студентов	Проф.компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность работы	Стабильность места жительства	Служение	Вызов	Интеграция стилей жизни	Предпринимательство
«Управленцы-предприниматели»	4.16	8.14	7.33	7.57	2.53	7.47	6.32	6.86	7.61
«Стабильно интегрированные»	5.52	6.10	6.30	8.56	5.09	6.67	5.60	7.28	4.93
«Многогранные карьеристы»	6.16	8.23	7.84	8.73	5.76	8.03	7.29	7.60	7.85
«Автономные негативисты»	3.86	5.39	6.52	4.91	3.45	5.44	5.63	5.49	5.92
Вся выборка (N=110)	**5.19**	**7.34**	**7.16**	**7.91**	**4.44**	**7.27**	**6.42**	**7.07**	**6.84**

Таким образом, было выделено четыре основных типа карьерных предпочтений студентов, психологические характеристики которых приводятся ниже. Каждому из типов мы дали условное название, опираясь на наиболее выраженные карьерные ориентации или спе-

цифику их соотношения. Результаты кластерного анализа были сопоставлены с основными параметрами учебной деятельности, профессиональной направленностью обучения, показателями переменных настойчивости и инициативности, что позволило разносторонне охарактеризовать психологическую специфику каждого типа.

«Управленцы-предприниматели». В эту группу вошли 30 студентов (27,3 % выборки; из них – 46,6% юношей и 53,3% девушек; политологи – 26,1%, управленцы – 26,1%, инженеры – 29,3%), у которых было обнаружено доминирование ориентаций на ***«менеджмент»*** и ***«предпринимательство»***. В сравнении со среднегрупповыми результатами у них мало выражена ориентация на ***«стабильность»*** и ярко выражено стремление к построению независимой, самостоятельной карьеры, прежде всего, в сфере управления и бизнеса. У представителей этой группы (по сравнению с другими группами) максимально выражена *стеничность* настойчивости, высокие показатели по *общественно значимым целям* инициативности и минимальные значения по *аэнергичности* инициативности. Они более активно, чем студенты других групп проявляют себя на семинарах – самый высокий процент докладов и устных ответов на вопросы. По параметрам «конспектирование» они несколько уступают группе «стабильно-интегрированных», но процент конспектов также достаточно высок. При этом по посещаемости, результатам контрольных работ и количеству дополнительных заданий они уступают «стабильно-интегрированным» и «многогранным карьеристам». Можно отметить, что именно выполнение докладов требуют наибольшей инициативности (темы докладов распределялись между желающими), социальной смелости, коммуникабельности, уверенности в себе. Поведение студентов данной группы можно назвать энергичным, активным. Высокий процент ответов на вопросы по сравнению с остальными группами также может свидетельствовать об активности и инициативности, а также предпочтении устных ответов для демонстрации активности и знаний. Возможно, им более присуща стратегия работать в «авральном режиме», нежели распределение учебной нагрузки равномерно в течение семестра, что требует дисциплинированности, постоянства усилий в течение длительного времени. Все это ведет к тому, что студенты этой группы, в целом, достаточно успешны в обучении, достигают своих целей (в данном случае, желаемых итоговых баллов).

«Стабильно-интегрированные». В эту группу вошли 27 человек (24.5 % выборки; из них 40,7% юношей и 59,2% девушек; 21,7% политологов, 17,4% управленцев, 34,1% инженеров), у которых преобладают ориентации на ***«стабильность места работы»***, ***«инте-***

грацию стилей жизни», «служение». Характерно, что ориентация на «предпринимательство» в данной группе получила минимальное среднее значение из всех групп; малозначимой является и ориентация на «менеджмент». Для этих студентов свойственно стремление к стабильности в карьере, готовность быть преданным организации, если она связана с важными для них ценностями «служения», помощи другим людям и человечеству. При этом они предпочитают сбалансированность и интеграцию различных сторон жизни – семьи, карьеры и саморазвития**.**

В данной группе преобладают девушки. Большинство показателей настойчивости и инициативности представлено у этих студентов на среднем уровне, но у них высоки показатели *аэнергичности и трудностей* по обеим чертам. Примечательно, что в этой группе преобладают инженеры, в меньшей степени – политологи и в еще меньшей – управленцы.

Представители этого типа имеют самый высокий процент посещений, результатов контрольных работ и выполнения конспектов среди других групп при самых низких значениях устных ответов на вопросы. Баллы за контрольные работы являются обязательными, и их выполнение, как и стабильное посещение учебных занятий, фактически гарантируют прохождение аттестации и минимизируют риски быть оцененным «неудовлетворительно» (хотя итоговая оценка зависит от количества набранных баллов, представляется, что за присутствие на занятиях и выполнение обязательных работ неудовлетворительная оценка была бы несправедливой).

Вместе с тем высокий процент посещаемости может быть связан с лучшим усвоением знаний; большой объем конспектирования или представление докладов позволяют «добрать» необходимое количество баллов. Невысокие значения устных ответов на вопросы преподавателя могут свидетельствовать о внешней пассивности, нежелании выделиться; возможно, застенчивости, неуверенности в своих знаниях и нежелании эту неуверенность обнаружить. Можно предположить, что студенты данной группы не столь «амбициозны», как представители других групп; однако оказываются наиболее адаптированными к условиям обучения, наиболее успешными в учебной деятельности, лучше усваивающими знания.

«Многогранные карьеристы». Эта группа оказалась наиболее многочисленной - 40 студентов (36,4 % выборки; из них 42,5% юношей и 57,5% девушек; политологи – 21,7%, управленцы – 50%, инженеры – 26,8%); для них характерны максимальные средние показатели по всем изучаемым карьерным ориентациям. Иерархия ориентаций в данной подгруппе подобна групповым данным. Такая

выраженность карьерных ориентаций показывает, что карьера является центральной в жизни личности. С одной стороны, для этих студентов высока значимость достижений в совершенно разных сферах, с другой, можно предположить, что многие из них демонстрируют «декларативные» ценности и ориентации. Возможно, подобное сочетание разнородных карьерных ориентаций свидетельствует и о «недифференцированности» представлений о будущей карьере, что вполне естественно для студентов первых курсов, для которых характерен юношеский максимализм со стремлением к «идеальной» карьере. Мы предположили, что в этот кластер могли войти как результаты тех студентов, для которых действительно высока значимость карьеры ***(«максималисты»),*** тех, кто, возможно, просто хочет произвести подобное впечатление ***(«декларативные»),*** так и тех, кто еще недостаточно разобрался в себе ***(«неопределившиеся»).*** В данной группе, как и в предыдущей, несколько больше девушек, чем юношей. Характерно, что половину этой группы составили управленцы, с большим отрывом от них оказалась часть инженеров, и в меньшей степени – политологов.

У представителей этого типа наиболее высок процент посещаемости, высоки показатели выполнения дополнительных заданий, контрольных работ; по проценту устных ответов они несколько уступают только «управленцам-предпринимателям»; при этом в этой группе наиболее низок процент устных публичных выступлений (докладов), и по количеству выполненных конспектов данные студенты значительно уступают первым двум группам. Можно предположить, что для них характерны дисциплинированность, стремление к успеху в учебе, хорошее усвоение учебного материала, как и у типа «стабильно-интегрированных». Их активность в устных ответах сходна с активностью «управленцев-предпринимателей». Но от вышеуказанных типов «многогранных карьеристов» отличает нежелание выполнять большое количество конспектов, готовить теоретические доклады; «добирать» желаемое количество баллов они предпочли с помощью прикладной и творческой работы (проведение тестов на знакомых, составление кроссворда по теме и пр.). То, что они достаточно много отвечали устно, отличает их от студентов «стабильно-интегрированного» типа, поэтому мы склонны предположить, что невысокие показатели докладов связаны не с застенчивостью, неуверенностью и отсутствием инициативы, а с нежеланием выполнять необязательные домашние задания; при этом для «добора» баллов ими предпочитаются более интересные виды работ (что предполагает любознательность). Все это вполне согласуется с тем, что для студентов этой группы высока значимость карьеры (в дан-

ном случае нам представляется возможным это понятие условно определить как «карьеру» студента). Они стремятся к успеху, активны, хотят произвести благожелательное впечатление, при этом любознательны, интересуются другими сторонами жизни, стараясь их сбалансировать, сочетают разнородные ориентации и ценности.

«Автономные негативисты». Это самая малочисленная группа, в которую вошли 13 человек (11.8 % выборки; из них – 61.5% юношей и 38,5% девушек; политологи – 30,4%, управленцы – 6.5%, инженеры – 7.3%), характеризующихся преобладанием минимальных (или близких к минимальным) показателей по выраженности карьерных ориентаций. Обращает на себя внимание резкое отличие иерархии ориентаций от среднегруповых данных: доминирование ориентации на ***«автономию (независимость)»***, значимыми оказались «предпринимательство», «вызов», «интеграция стилей жизни». У этих студентов можно отметить меньшую выраженность *интернальности* и большую выраженность *экстернальности* настойчивости; по инициативности значимых различий с другими группами практически нет. В данной группе значительно преобладают юноши и студенты-политологи. Для инженеров и управленцев данный тип оказался малохарактерным.

Среди параметров учебной деятельности обращает на себя внимание наименьший процент посещения занятий, низкие результаты контрольных работ, малое количество конспектов и дополнительных заданий. Вместе с тем процент выполненных докладов относительно высок. Процент устных ответов выше, чем у «стабильно-интегрированных», но несколько ниже (или приближается к значениям) остальных групп. Итак, данный тип по всем параметрам, кроме выполнения докладов, оказывается в «отстающих». В эту группу вошло большинство неуспевающих студентов, которые не набрали удовлетворительного количества баллов: либо они, посещая все занятия, были пассивны, мало отвечали, не готовили доклады, конспекты, либо часть из них пропускала большое количество занятий. Однако в эту группу вошли и успешные студенты, которые делали много докладов, проявляли активность и стремились набрать необходимое количество баллов. Таким образом, тип «автономных негативистов» резко отличается не только по иерархии ориентаций от среднегрупповых данных, но и по результатам учебной деятельности. Особенности параметров учебной деятельности отражают свойственное типу доминирование ориентации на «автономию (независимость)», проявляющуюся в свободе относительно организационных правил, предписаний и ограничений (в виде пропусков занятий, невыполнения домашних заданий, выбора докладов на «самоволь-

ную» тему). Смеем предположить, что эти студенты склонны к индивидуализму, независимости, готовы к риску и преодолению препятствий, однако карьера для них малозначима. Не исключено, что подобные особенности могут проявляться и в «негативизме», желании «быть свободным» от требований общества.

Таким образом, специфика выделенных типов карьерных предпочтений ярче всего проявляется в особенностях учебной деятельности. Самыми успешными в учебной деятельности оказались представители типа «стабильно-интегрированные»; они соблюдают организационные требования, дисциплинированно посещают занятия, выполняют письменные домашние задания, демонстрируют лучшее усвоение учебного материала, но при этом неохотно отвечают устно. «Управленцы-предприниматели» скорее «гонятся» не за знаниями, а за высоким рейтингом («статусом» успешного студента), который определяется количеством работ и активностью на семинарах, компенсирующих пропуски занятий и качество ответа. Тип «многогранные карьеристы» вобрал в себе достоинства предыдущих типов: они стабильно посещают занятия, успешно выполняют контрольные работы, активно отвечают устно. При этом они демонстрируют больший интерес, предпочитая творческие дополнительные задания в отличие от «стабильно-интегрированных», которых можно назвать «хорошими исполнителями». В целом, тип «автономных негативистов» дал самые низкие результаты по успеваемости, хотя среди них были и успешные студенты, что делает эту группу наиболее разнородной и специфичной в отношении стратегий успеха в учебе.

Итак, проведенное исследование позволило нам сформулировать следующие **выводы:**

1. Настойчивость и инициативность как волевые черты характера, рассматриваемые в рамках системно-функциональной модели А.И. Крупнова, имеют гораздо больше общего в количественных проявлениях, корреляционных и факторных структурах, чем черты характера, относящиеся к разным сферам отношений субъекта. Факторный анализ выявил тесную связь инструментально-агармонических переменных обоих качеств.

2. Различия в количественных проявлениях, корреляционных и факторных структурах особенно проявляются в мотивационно-смысловом, регуляторном и когнитивном компонентах. Инициативность выступает как более «коллективистское», морально-волевое качество, связанное с общественными интересами, для ее реализации требуется учет потребностей других людей, их поддержка инициативы, иначе она может сталкиваться с сопротивлением окружающих. Настойчивость же проявляется как более «личностное»,

«субъектное» качество характера, и при ее реализации существенным фактором становится внутренний локус контроля и эмоции, выступающие побудителями и регуляторами активности.

3. В среднем по исследованной выборке наиболее предпочитаемыми карьерными ориентациями являются «стабильность места работы», «менеджмент», «служение», а наименее популярными – «профессиональная компетентность» и «стабильность места жительства», что соответствует данным других авторов, изучавшим данную проблему.

4. Наиболее тесно между собой связаны карьерные ориентации на менеджмент, автономию, предпринимательство (фактор «независимой карьеры») и профессиональную компетентность, стабильность места жительства, стабильность места работы, интеграцию стилей жизни (фактор «стабильной карьеры»). С уровнем развития настойчивости и инициативности сильнее всего связана выраженность карьерных ориентаций на вызов, предпринимательство, менеджмент, служение.

5. Среди выявленных индивидуально-типических вариантов в сочетании настойчивости и инициативности преобладает сходство в проявлениях данных черт, в их соотношениях с карьерными ориентациями и особенностями учебной деятельности:

– для **инструментально-смыслового типа** характерны максимальные показатели смысловых и инструментально-гармонических переменных, минимальные значения инструментально-агармонических переменных и трудностей обоих качеств; максимальные ориентации на менеджмент и служение, высокие показатели в учебной деятельности **(«активисты»**);

– для **избирательно-смыслового типа** – минимальные значения инструментально-смысловых переменных, но при этом инструментально-агармонические переменные и трудности обоих качеств выражены средне; минимальные показатели большинства карьерных ориентаций; стремление к стабильности работы, автономии и менеджменту; средние показатели успеваемости **(«формалисты»)**;

– для **инструментально-агармонического типа** – высокие показатели смысловых переменных, максимальные показатели инструментально-агармонических переменных и трудностей реализации настойчивого и инициативного поведения; ориентация на стабильность (и работы, и места жительства) интеграцию стилей жизни и менеджмент; низкие показатели большинства параметров учебной деятельности **(«затрудняющиеся»).**

6. Существует несколько групп студентов с типичными вариантами сочетания карьерных ориентаций, которые отличаются между

собой не только средними значениями, но и иерархией:

– **«управленцы-предприниматели»** (наиболее выражено стремление к построению независимой, самостоятельной карьеры, прежде всего в сфере управления и бизнеса);

– **«стабильно интегрированные»** (характерно стремление к стабильной карьере, связанной с заботой о других людях, дающей возможность самореализации в различных сферах жизни);

– **«многогранные карьеристы»** (характерны максимальные средние показатели по всем изучаемым карьерным ориентациям);

– **«автономные негативисты»** (стремятся к независимости, наличию собственного дела, саморазвитию; возможно, вопреки общепринятым нормам).

Библиография

1. Бурмакова Ю.А. Индивидуально-личностные предпосылки профессионального развития специалистов в рекламном деле. Автореф.дисс….канд. психол. наук. – М., 2007.
2. Дез Д. Избранные концепции бизнеса. Теории, которые изменили мир. – М., 2007.
3. Киселева Е.В. Особенности влияния карьерных ориентаций женщин на воспитание детей в семье: Дисс. …канд.пед.наук – Архангельск, 2006.
4. Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М., 1993.
5. Крупнов А.И. О соотношении различных черт характера // Психология образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999а. – С. 11-15.
6. Крупнов А.И. Черта характера как функциональная система // Психология образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999б. – С. 38-40.
7. Крупнов А.И. Психологическая структура образований и свойств личности // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности: Материалы международной научно-практической конференции. Ч. II. – М.: Уникум-Центр, 2004. – С. 3-5.
8. Миронова-Тихомирова А.С.Психологическая структура карьерной готовности выпускника Вуза: Автореф.дисс….канд.психол.наук. – Хабаровск, 2006.
9. Новикова И.А., Пономарева-Полянская Е.Н (Полянская Е.Н.) О соотношении инициативности и настойчивости личности студентов// Индивидуальные различия и проблема индивидуальности: Материалы Международной научно-практической конференции. 16-18 октября 2003г. – М.: «Уникум-Центр», 2003. – С.211-215.

10. Поминова О.Л. Формирование карьерной ориентации студентов техникума. Дисс….канд. пед. наук – М., 2003.
11. Пономарева-Полянская Е.Н. (Полянская Е.Н.) Актуальные вопросы исследования волевых качеств предпринимателей (настойчивости и инициативности) // Личность и ее становление в современных условиях: эколого-психологический и психолого-педагогический аспекты. Науч.тр.МНЭПУ. Вып.6. Серия «Психология»: Материалы 7-х Межвузовских психологических чтений студентов и аспирантов. 25 апреля 2003г. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2003. – С.67-69.
12. Пономарева-Полянская Е.Н. (Полянская Е.Н.) Сравнительный анализ настойчивости и инициативности как факторов успешной профессиональной деятельности // Психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности: Материалы Межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых ученых. 22 апреля 2004 г. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – С.43-45.
13. Пономарева-Полянская Е.Н. (Полянская Е.Н.) Анализ настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов // Психолого-педагогические аспекты становления личности в современных условиях: Материалы Межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых ученых. 26 апреля 2005 г./Сост. и науч.ред.: А.В. Иващенко, Г.П. Иванова, А.В. Гагарин. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С.134-137.
14. Пономарева-Полянская Е.Н. Индивидуально-типические сочетания инициативности и настойчивости студентов // Психолого-педагогические аспекты становления личности в современных условиях: Материалы Межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых ученых. 26 апреля 2005 г./Сост. и науч.ред.: А.В. Иващенко, Г.П. Иванова, А.В. Гагарин. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – С.137-138.
15. Новикова И.А., Полянская Е.Н. Соотношение волевых черт характера и карьерных ориентаций студентов // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. – 2008. – №1. – С.58-66.
16. Полянская Е.Н. Психологическое содержание понятия «карьерные ориентации» // Личность в Природе и Обществе: Материалы Межвузовских психологических чтений. 25 марта 2008 г./ Сост. и науч. ред. А.В. Иващенко, А.В. Гагарин, С.А. Степанов. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – С.46-47.
17. Полянская Е.Н. Психологическая характеристика индивидуально-психологических особенностей настойчивости и инициативности студентов //Личность в межкультурном пространстве: Материалы Международной конференции, посвященной 100-летию социальной

психологии (20-21 ноября 2008 года, Москва, РУДН). Часть II. – М.: РУДН, 2008. – С.88-92.
18. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учебное пособие. – СПб, 2000.
19. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения. Автореф….канд.психол. наук. – М., 2006.

Трансформация ценностных иерархий учительства через призму региональных сравнительных исследований

***Богатырева Марина Руслановна**, ассистент кафедры «Социологии труда и экономики предпринимательства» Башкирского государственного университета, Уфа, Россия. Bmari78@mail.ru*

Введение: Проблема доминирования ценностей личного материального благополучия над ценностями профессиональной самореализации и общественного служения, связанная, в первую очередь, с резким социальным расслоением и актуализацией индивидуалистических ценностных ориентаций, рассматривается нами в качестве одной из актуальных в рамках исследования современных трансформаций образовательной системы российского общества. По оценкам многих исследователей подобное изменение, прежде всего связано с резким ухудшением материального положения и социального самочувствия учительства в России, что приводят к повышению значимости ценностей данной группы (Комаров М.С., Горшков В.Ю.,1997; Данзанов П.Г., 2001.; Сомов М.А, Насибуллин Р.Т., Абдуллин М.М., 2003.)

Теоретический анализ: В своем сравнительном исследовании мы попытались выяснить, какое место занимают ценности материального благополучия и индивидуализма среди других витальных и социальных ценностей в учительских сообществах республик Башкортостан (РБ) и Ингушетия (РИ), выявить наиболее значимые ценностные приоритеты, раскрыть структуру учительских предпочтений в мире ценностей.

Методика: С этой целью нами была произведена группировка терминальных и инструментальных ценностей на четыре категории, разделяющие преимущественно материальные или духовные ценностные ориентации с учетом индивидуалистических или общественно- значимых способов (стратегий) их достижения. На основе дан-

ных концептуальных построений разработаны соответствующие шкалы оценок и стандартизированный опросник. Первичный опрос проведен по сопоставимым выборочным совокупностям учительских сообществ РБ и РИ с использованием единого инструментария.

Результаты: Результаты нашего исследования подтверждают исходную гипотезу о том, что витальные ценности и ценности материального достатка выдвинулись на первое место среди ценностных ориентаций и предпочтений учительского сообщества, что во многом обусловлено так называемым «закритическим» характером возможностей их удовлетворения в в текущий период жизни страны.

Высокая нервная напряженность труда и перегруженность на работе, низкий уровень доходов негативно сказываются на состоянии здоровья учителей, что в конечном итоге актуализирует для них проблему поддержания здоровья и достойного уровня жизни.

По данным Ушакова, ценность здоровья еще в 1995 году вышла в России на первое место (Ушаков К.М., 1995). Согласно его исследованию здоровье одинаково высоко ценится педагогами всех возрастных групп, а не только пожилыми учителями. Но за сходными оценками стоят разные причины: то, что для учителей предпенсионного возраста выступает как уменьшающийся невоспроизводимый ресурс для зарабатывания средств к жизни, молодыми воспринимается как необходимая составляющая качества жизни.

Так, согласно общероссийским данным, треть обследованных педагогов страдает различными заболеваниями нервной системы, четвертая часть сердечно-сосудистыми заболеваниями, еще столько же - желудочно-кишечными и др., требующими, как правило, санаторно-курортного лечения (Буравихин В.А., 1996.)

Второе значимое место среди терминальных ценностей учительства, согласно нашему исследованию, занимает «материальный достаток». Почти половина и женщин, и мужчин учителей Башкирии, и две трети мужчин и женщин учителей в Ингушетии выразили беспокойство по поводу своего материального положения, при этом ценности материального достатка более насущны для жителей Ингушетии (*табл.* 1).

Таблица 1

Сравнение региональных особенностей терминальных ценностных иерархий учителей РБ и РИ (%)

Степень значимости ценностей		Очень важно		Важно		Не очень важно		Совсем не важно	
		РБ	РИ	РБ	РИ	РБ	РИ	РБ	РИ
Здоровье	муж	93	100	8	0	0	0	0	0

	жен	94	94	6	6	0	0	0	0
Материальный достаток	муж	46	75	46	25	0	0	8	0
	жен	44	64	53	32	3	4	0	0
Семья	муж	64	50	36	50	0	0	0	0
	жен	58	58	39	36	3	5	0	1
Любовь	муж	55	42	36	17	9	33	0	8
	жен	49	36	46	46	4	15	1	3
Общение	муж	55	17	36	58	9	25	0	0
	жен	46	33	50	57	3	9	1	1
Интересная работа	муж	40	52	35	25	15	13	10	10
	жен	6	15	52	45	38	36	4	4

Остаточный принцип государственного финансирования социального сектора экономики, в частности, сферы образования наиболее сильно, по мнению многих исследователей, отразился на представителях педагогической интеллигенции.

Несмотря на периодические повышения тарифных ставок и окладов, положение с оплатой труда работников образования в целом не лучше по сравнению с другими категориями бюджетных служащих.

Согласно установленной единой тарификационной сетке учителя занимают разряды с восьмого по четырнадцатый, при этом на практике оклады даже по наиболее высоким разрядам едва обеспечивают педагогическим работникам прожиточный минимум. Особенно в трудном положении в данной ситуации оказались молодые учителя, которые, столкнувшись с низкой оплатой своего труда, часто, уже в первые месяцы своей педагогической деятельности начинают задумываться о смене профессии

То как учителя в указанных национальных республиках России оценивают уровень собственного достатка показывает распределение ответов в таблице 3. Результаты достаточно определенно отражают самоидентификацию социально-профессиональной группы учительства с бедностью и социальной униженностью.

Весьма показательной является динамика изменения материальной обеспеченности учителей в общероссийском масштабе. Так по данным общероссийского исследования Центра социологии образования РАН, если в начале 90-х практически каждый второй учитель относил себя к среднеобеспеченному слою общества, то сегодня подавляющее большинство педагогов относят себя к категории бедных. За десять лет число педагогов считающих себя недостаточно обеспеченными увеличилось с 15.9% до 37.2%, что демонстрирует резкое ухудшение социального самочувствия российского учительства (Собкин В.С., Равлюк С.Г. Если будущее вызывает тревогу.

Отношение учителя к своей профессии: динамика изменений за 10 лет // Первое сентября. 2001. № 70. - С. 2 – 4.)

В Ингушетии лишь около трети педагогов-женщин и четверть педагогов-мужчин, по их мнению, находятся в относительно благополучном материальном положении. В Башкирии близкие показатели: педагоги-мужчины – 29%; педагоги-женщины – 24% (*табл.* 2). Существенные различия мы можем отметить для категории респондентов до 30 лет. В Ингушетии почти половина молодых учителей, с их точки зрения, находятся в относительно благополучном материальном положении, а в Башкирии лишь каждый пятый. Данная констатация по нашему мнению обусловлена тем, что в Ингушетии, дети, вырастая, в основном не покидают свои родительские дома, и даже мужчины, создав свою семью, зачастую остаются жить в родительском доме, где выше возможности взаимопомощи и материальной поддержки. Однако данное положение создает для них дополнительные материальные затруднения в зрелом возрасте.

В полном достатке, по мнению респондентов, живут лишь незначительные доли учителей-женщин в РИ и РБ, при полном отсутствие среди таковых мужчин-учителей. Половина опрошенных относят себя к категории людей, испытывающих острые финансовые затруднения, чей заработок может обеспечить удовлетворение лишь самых необходимых нужд (питание, одежда). Каждый десятый учитель в РБ и каждая пятая женщина-педагог в РИ (25% среди мужчин) – не имеют даже этой возможности («денег не хватает даже на еду») (см. *табл.* 2).

В Башкирии, как обнаруживается на основе проведенных нами интервью, молодежь больше стремиться к самостоятельности и желает жить отдельно, даже не имея собственного жилья, прибегая к съемному жилью. В РБ каждый пятый молодой учитель среди опрошенных снимает квартиру или проживает в общежитии. В Ингушетии подавляющая доля ответивших респондентов до 30 лет проживает с родителями (86%), в Башкирии лишь каждый третий. С возрастом данный показатель в Ингушетии уменьшается, но среди ответивших даже после 45 лет примерно каждый пятый учитель продолжает проживать с родителями.

Таблица 2

Оценка респондентами степени удовлетворенности материальными благами (%)

Оценка материального благосостояния		В полном достатке		В основном хватает, но покупка дорогостоящих вещей требует длительных накоплений		Хватает на удовлетворение самых необходимых нужд (питание, одежда)		Хватает только на питание		Не хватает даже на питание	
		РБ	РИ	РБ	РИ	РБ	РИ	РБ	РИ	РБ	РИ
Пол	муж	0	0	29	25	21	17	43	33	7	25
	жен	2	4	22	23	22	23	41	33	12	18
Возраст	до 30	2	14	19	32	25	18	49	25	5	11
	31-45	1	0	18	20	23	22	42	35	15	23
	ст. 45	3	3	30	21	20	26	35	35	11	15
Всего		2	4	23	23	23	22	41	33	11	18

Ситуация, связанная с жилищными условиями учительства в России, уже в течение многих лет расценивается исследователями как неудовлетворительная. В частности, В.А. Буравихин, ссылаясь на общероссийские данные статистики, согласно которым каждый пятый учитель в России расценивает жилищные условия как плохие, а каждый третий как весьма посредственные замечает, что перспективы учителей в этом отношении «туманны», так как система образования практически не располагает собственными фондами социального развития (Буравихин В.А., 1996).

Переживаемые учителями «материальные трудности» определили доминирование среди респондентов так называемых «малообеспеченных».

На вопрос «Что мешает обеспечению нормальных материальных условий жизни?», в качестве главной причины трудного материально-

го положения в Башкирии три четверти учителей выделили «низкий уровень оплаты труда», а две трети учителей Ингушетии указали в качестве таковой - «необходимость помощи родителям, родственникам». Фактор традиции совместного проживания и взаимопомощи родителей и детей, тесных родственных связей в Ингушетии, снижая остроту материальных. проблем в молодом возрасте, накладывает обязательства перед родителями и родственниками, что создает для них дополнительные материальные трудности уже в зрелом возрасте.

Испытываемые материальные затруднения вынуждают учителей искать источники пополнения семейного бюджета, часто вне школы.

Такие особенности профессии педагога, как загруженность в течение большей половины дня (уроки ведутся, как правило, и в первую, и во вторую смену), необходимость подготовки и планирования уроков, внеклассной работы, проверка тетрадей, занятие самообразованием во внерабочее время значительно затрудняют возможность как-либо повлиять на улучшение материального положения за счет дополнительной занятости. Тем не менее, в Башкирии каждый пятый из ответивших занимается репетиторством, напротив в Ингушетии этот показатель незначителен. По всей видимости, данный вид услуг в Ингушетии не пользуется значительным спросом.

Учителя в Башкирии, как и многие другие категории наемных работников и служащих, часто практикуют альтернативные способы получения дополнительного, «неденежного» дохода в форме натурального продукта с садово-огородных участков. Жителями Ингушетии данный источник дохода пополняется в основном за счет разведения домашнего скота.

Издавна в хозяйственном быту населения Ингушетии ведущее место занимало скотоводство. Скот служил торговым (денежным) эквивалентом. Хорошие климатические условия и богатые угодья дают возможность содержать домашних животных (овцы, коровы, лошади, волы) (Кодзоев Н.Д., 2000). Однако видимо в силу бо̀льшей трудоемкости данного занятия учительские семьи в Ингушетии не имеют возможности его широко практиковать. Среди дополнительных источников дохода каждый второй учитель Ингушетии (55%) отметил помощь родственников. Случайные кратковременные заработки находит примерно каждый пятый учитель в РБ и РИ, причем в РБ больше мужчины (37%), а в Ингушетии – женщины (25%).

В условиях поддержания материальных условий жизни учителя постоянно ощущают нехватку времени для личной жизни и общения со своими детьми.

Практически сопоставима по значимости с материальным достатком для респондентов ценность семьи. Примечательно то, что

значимость витальных и семейных ценностей, примерно в одинаковых пропорциях выбрали как учителя республики Башкортостан, так и республики Ингушетия. Данное соотношение терминальных ценностей в целом подкрепляется соответствующей иерархией инструментальных ценностных ориентаций: «долг перед родителями», «высокая нравственность», «уважение к страшим» (*табл*. 3).

Таблица 3

Сравнение региональных особенностей инструментальных ценностных иерархий учителей РБ и РИ (%)

Степень значимости ценностей		Очень важно		Важно		Не очень важно		Совсем не важно	
		РБ	РИ	РБ	РИ	РБ	РИ	РБ	РИ
Долг перед родителями	муж	80	75	20	25	0	0	0	0
	жен	67	80	30	18	3	2	0	0
Высокая нравственность	муж	58	75	42	25	0	0	0	0
	жен	57	77	42	19	1	3	0	0
Уважение к старшим	муж	44	50	56	33	0	17	0	0
	жен	51	59	48	35	1	5	0	1
Образованность	муж	22	33	78	67	0	0	0	0
	жен	21	42	68	49	11	8	1	1
Независимость	муж	40	25	50	50	10	17	0	8
	жен	34	34	50	43	13	15	3	8
Интеллигентность	муж	20	33	70	50	10	17	0	0
	жен	33	43	58	46	7	9	2	2
Карьерный рост	муж	0	42	30	25	60	33	10	0
	жен	6	15	52	46	38	36	4	4
Должностной статус	муж	0	8	0	17	20	33	80	42
	жен	4	5	10	13	26	35	59	47

Итак, анализ структур ценностных ориентаций учителей в двух республиках показывает их значительную детерминированность материальными факторами - крайне низким уровнем оплаты труда, неудовлетворительными бытовыми и жилищными условия, необходимостью иметь дополнительные источники дохода помимо профессиональной деятельности, что несомненно снижает возможности для самореализации личности учителя, его культурного и профессионального роста.

В современном обществе уровень образования считается непременным условием достижения материального благополучия. Дейст-

вительно от уровня и качества полученного образования сегодня во многом зависит будущее человека, его социальный статус и доходы. Эти и другие обстоятельства ставят «высокую образованность» в разряд важнейших инструментальных социально-экономических ценностей, если не забывать при этом о ее значимости как компоненты профессиональной зрелости и мастерства. «Образованность» выступает одной из значимых инструментальных ценностей и для учительства, однако занимает не первые позиции. Приоритет в среде учителей отдается социально-нравственным ценностям (*табл.* 3). Представление об образе учителя, в немалой степени сформированное общественными ожиданиями, задается традиционной ролью учителя в российском обществе (как, прежде всего нравственного ориентира, а потом уже профессионала), неотрывно связанной с его функцией подготовкой к жизни и воспитания новых членов общества. Важны для облика учителя и такие черты как независимость и интеллигентность (см. *табл.* 3). В меньшей степени учителя обеих республик ценят карьерный рост и должностной статус. Они оказались на последнем месте в иерархии инструментальных ценностей учителей и РБ, и РИ. Хотя для мужчин педагогов в Ингушетии карьерный рост более значим по сравнению с педагогами мужчинами в РБ (*табл.* 3). Две трети учителей мужчин в РБ считают карьерный рост не очень важным или совсем не важным для себя, в Ингушетии - лишь одна треть в данной категории. Зато каждая вторая женщина учитель и в РБ, и в РИ считает важным для себя карьерный рост, хотя он и не имеет для них первостепенного значения. Вторичное значение двух последних ценностей в сознании большинства учителей может быть объяснено тем обстоятельством, что профессию учителя нельзя отнести к числу карьерных или очень престижных, открывающих возможности для вхождения во властные структуры и занятия высокой социальной позиции. Поэтому те, кто выбирает жизненный путь учителя изначально не имеют высоких карьерных притязаний к своей профессии. Сходные данные получены и другими исследователями жизненных ценностей учителей в г. Ярославле (Комаров М.С., Горшков В.Ю., 1997).

Особую тревогу у исследователей вызывает доминирование материальных ценностей в структуре личностных ориентаций современного российского учителя. По меткому выражению Мухамеджановой Н.М. подобные трансформации структуры ценностных ориентаций означают дальнейшую «пролетаризацию» учительства (Мухамеджанова Н.М., 2002) , упрощение его общественной роли до уровня одной из многих других обслуживающих функций в сфере услуг населению.

Выход ценности материального достатка по сравнению с ценностями семьи, интересной работы, общения, приобщения к культуре и т.п. является наиболее ярким показателем так называемой «пролетаризации» современного российского учителя.

Все менее мотивами, привязывающими личность учителя к его профессиональной деятельности, выступают любовь к избранному по призванию делу, соответствие личных способностей и качеств учителя избранной профессии, возможность раскрыть свои таланты, высокая самооценка – необходимые для его профессиональной самореализации и самоорганизации.

Все более довлеют страх остаться без работы и средств к жизни, неуверенность в себе, инертность и консерватизм. Указанные трансформации редуцируют социально-профессиональную группу учительства до уровня других массовых социальных групп. В самом деле, могли ли жизненные ценности материального порядка не начать буквально «глушить» духовно-нравственные и демократические ориентации в условиях, когда более двух третей населения страны в течение многих лет реформирования общества решали для себя и своей семьи по сути одну основную задачу – задачу выживания (Горшков М.К., Андреев А.Л. , Бызов Л.Г., 2001).

Суть проблемы ценностных трансформаций учительства мы усматриваем в изменившихся под давлением современных рыночных реалий самих критериев оценки профессиональной и общественной роли учителя. Профессионалом сегодня считают учителя способного дать сумму знаний и умений, необходимых для формирования будущей конкурентоспособной рабочей силы, а не учителя, формирующего личность ученика и гражданина. Подобный общественный «заказ» выхолащивает общественную роль учителя, превращая его в работника, оказывающего профессиональные услуги потребителям рынка образовательных услуг.

Данный процесс вызван объективными тенденциями современного рыночного общества, требующего резкой переориентации ролевых моделей поведения и мотивации. Тот факт, что российский учитель в регионах не готов к такого рода быстрым переориентациям показывают следующие данные нашего исследования. На вопрос «Какие качества главным образом Вы хотели бы сформировать в своих учениках?», учителя прежде всего выбирают позиции, формирующие социально-нравственный и гражданский облик ученика. Невостребованность духовного потенциала учительства постепенно девальвирует и сами ценностные императивы творческой самореализации и общественного долга.

Таким образом, несмотря на указанные трансформации ценностей учителей в сторону материальной витальности не подтверждается в рамках нашего исследования предположение о переходе их к индивидуалистическим ценностям. При этом приходится признать недостаточную нацеленность учителей на индивидуальные достижения и профессиональную самореализацию.

Библиография

1. Комаров М.С., Горшков В.Ю. Жизненные ценности учителей г.Ярославля // Ярославский Пед. Вестник. 1997. №4. С 91 – 97.
2. Данзанов П.Г. Социальные ценности современного городского учительства (на материале г.Улан-Удэ). Улан-Уде, 2001. 165с.
3. Сомов М.А, Насибуллин Р.Т., Абдуллин М.М. Школа в лабиринтах ценностей. Москва: РИЦ ИСПИ РАН, 2003. 152с.
4.Ушаков К.М. Управление шк.организац.: организац. и человеческие ресурсы М., 1995 С.18.
5. Буравихин В.А. Учитель и общество//Педагогика. 1996. № 5. С.59-64.
6. Собкин В.С., Равлюк С.Г. Если будущее вызывает тревогу. Отношение учителя к своей профессии: динамика изменений за 10 лет // Первое сентября. 2001. № 70. - С. 2 – 4.
7. Кодзоев Н.Д. История ингушского народа. Назрань. 2000. 252с. Режим доступа: www.ingushetiya.ru.
8. Мухамеджанова Н.М. Российское учительство как субъект культуры. Оренбург: Оренбургский ИПК. 2002. 11с.
9. Горшков М.К., Андреев А.Л. , Бызов Л.Г. 10 лет Российских реформ глазами россиян. Аналитический доклад. Москва. 2001. 104с.

Самоанализ как условие профессионального самоопределения

Богомаз Сергей Леонидович*, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии, УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова», г. Витебск, Беларусь.*

Теоретический анализ

Всегда считалось, что «познать себя» не только полезно, но и возможно. Достижению этого может способствовать самоанализ. Проблема самоанализа была поставлена И.М.Сеченовым. Давая очерк развития самосознания в онтогенезе, он писал: «Из детского самочувствия родится в зрелом возрасте самосознание, дающее че-

ловеку возможность относиться к актам собственного сознания критически, т.е. отделять все свое внутреннее от всего происходящего извне, анализировать его и сопоставлять (сравнивать) с внешним, - словом, изучать акт собственного сознания» (1). И.М.Сеченов показывает, как происходит переход от отделения своих действий от себя к образованию мнений о собственном «Я», как образовавшаяся рефлексия нередко перевертывает действительные отношения, когда человек исходит от своего «Я» как от причины свершившегося случая, как образуются «внутренние голоса», голоса совести.

Л.С.Выготский также подчеркивал важность самоанализа в произвольной регуляции поведения (2).

Особенно большое внимание самоанализу как ключевому процессу самосознания уделял Б.Г.Ананьев. В работе «К постановке проблемы детского самосознания» Б.Г.Ананьев прослеживает формирование сознания ребенка о самом себе и осознание им собственных индивидуальных особенностей. Процессуальными механизмами этого являются схватывание сходства и различия качеств другого с собственными, сравнение образа своего «Я» с образом другого, перенос на себя выделенных качеств другого. Эти же процессы лежат в основе подражания литературному герою или внутреннего следования идеалу. Внутреннее подражание основывается не только на анализе героя, но и на самоанализе, развивая тем самым самоанализ» (3). Б.Г.Ананьев отмечает, что русская классическая литература исследовала тонкие взаимосвязи самосознания и совести. Внутренние монологи героев Л.Н.Толстого позволили Б.Г.Ананьеву увидеть во внутренней речи специфические механизмы самосознания. «Именно внутренние монологи и мысленные диалоги в самосознании выступают словесно-логическим механизмом самосознания» (3).

Особое место в изучении самоанализа как процесса раскрытия своего внутреннего мира и самооценки занимает работа А.Р.Лурия (4). В главе «Самоанализ и самосознание» показывается, как испытуемые, характеризующиеся определенным уровнем приобщения к грамотности, культуре и степенью участия в новых социальных преобразованиях в ряде районов Узбекистана 1931-1932 годов, выявляли у себя положительные черты и недостатки. Оказалось, что неграмотные и малограмотные, живущие изолированно и в условиях ограниченного общения люди не способны анализировать свой внутренний мир. Они не могли выделить в себе какие-то положительные или отрицательные качества. Вместо это испытуемые отмечали некоторые материальные условия. Отдельные элементы самоанализа проявились в повторении собственной характеристики со слов других.

И только молодые, активно участвовавшие в социальных преобразованиях и приобщившиеся к первоначальной грамотности, могли выделять некоторые особенности своей личности. Оценка собственной деятельности давалась в результате сопоставления индивидом своего поведения с общими нормами. Особенно важно подчеркнуть то, что самоанализ был тесно связан с оценкой их отношения к требованиям, предъявляемым новыми условиями жизни и деятельности.

В работе А.И.Липкиной и Л.А.Рыбака (5) убедительно показана непосредственная зависимость самооценки от способности анализировать результат своей учебной работы. Учащиеся старших классов дневной и вечерней школы рецензировали собственные письменные работы по литературе. Их задачей было самостоятельно обнаружить, разобрать и оценить достоинства и недостатки написанных ими сочинений. Из 63 девятиклассников более трети переоценили свою работу. Они не усвоили требований, предъявляемых к сочинению и сформулированных в розданной им инструкции, и обнаружили неумение анализировать свою работу. Свои неудачи объяснили нехваткой времени и случайной неподготовленностью. Учащиеся судят о своей учебной деятельности не по достигнутым результатам, а по тому, что вложено ими в эту работу (затраченные усилия: «Я учил», «Я готовилась»). Они отделяют требования к работе от требований к себе. Признавая недостатки в работе, ищут оправдания для себя, оценивают не работу, а себя. Причем школьники отмечают только лень и неорганизованность. И только 9 из 63 учащихся, из группы колеблющихся, строго и справедливо, аргументировано и в соответствии с предъявленными требованиями проанализировали причины достоинств и недостатков выполненного учебного задания. Строгость к себе, скромность, стремление к истине – таковы показатели высокого уровня критической самооценки, характерной для этих учащихся. В основе этой самооценки лежит развернутый самоанализ.

Нельзя думать, что невосприимчивость к объективным требованиям учебного задания и оправдания характерны только для школьников. Значительная часть взрослых так же анализирует и оценивает качество своей работы. Об этом красноречиво свидетельствуют данные американского исследователя М.Бухман (6), испытуемыми которого были учителя со стажем работы от 3 до 29 лет. Они оправдывали свой выбор учебных действий и приемов, используемых ими в обучении. Оказалось что те учителя (11 из 20), которые ссылаются при объяснении выбора своих действий на ролевые требования профессии, на использование критериев коллектива учителей, касающихся результатов учения, на свою ответственность, работают значительно эффективнее. Те же учителя, которые оправдывают

свой выбор ссылками на личный опыт, на чувства, на негативные особенности учащихся, оказываются в плену устойчивых стереотипов, серьезно препятствующих их профессиональному росту. Оправдание выбора учебных приемов не основано на критическом самоанализе.

В системе процессов самосознания рядом с самоанализом находится рефлексия. В настоящее время это понятие широко представлено в психологической науке. В узком смысле оно обозначает мысленное действие, направленное на анализ собственных мыслей, собственного размышления. В.В. Давыдов пишет, что «выполнение действий контроля и оценки предполагает обращение внимания школьников к содержанию собственных действий, к рассмотрению их оснований с точки зрения соответствия требуемому задачей результату. Такое рассмотрение школьниками оснований собственных действий, называемое рефлексией, служит существенным условием правильности их построения и измерения. Учебная деятельность и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка) осуществляется благодаря такому основополагающему качеству человеческого сознания, как рефлексия» (7).

В более широком смысле понятие «рефлексия» обозначает один из видов мышления (рефлексивное мышление). Б.Г.Ананьев выделяет рефлексивные свойства характера [8]. Многими психологами понятие «рефлексия» привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных конкретных предметов психологического изучения: мышления, сознания, общения и т.п.

Таким образом, рефлексия оказывается близкой самоанализу, скорее, его разновидностью. Рефлексия, как и самоанализ, являются выражением потребности личности разобраться в своем поведении и в качестве результатов своего труда. Процессы критического анализа, оценивания и проектирования новых, более эффективных действий составляют содержание самоанализа и рефлексии.

Проведенный анализ позволяет сделать ряд теоретических утверждений и предположений по проблеме самоанализа.

Попытки конструктивного самоанализа имеют больше значение прежде всего для самого человека. Они дают ему возможность самореализации, под которой понимается не только развитие определенных способностей, которые никак не используются, но и, развитие его потенциальных возможностей. Каждый человек может и обязан полностью реализовать свои потенции. Помогая это осуществить, самоанализ, не может избавить личность от неприятностей,

но он может, прояснить истоки слабостей и уязвленных сторон, причиной и следствием которых являются эти неприятности.

Самоанализ протекает быстрее и эффективнее при «сотрудничестве» со стороны человека. Указывая на «сотрудничество», мы не имеет в виду и вежливое принятие всего, что предлагает психолог, и сознательное желание личности рассказать о себе. Под «сотрудничеством» мы понимаем способ самовыражения личности, который не подчинен сознательному контролю. Личность, несмотря на все ее желание сотрудничать, становится непродуктивной, как только ее усилия наталкиваются на определенное сопротивление. Но чем чаще периоды, когда она способна выражать себя, чем больше она способна работать над решением своих проблем, тем большее значение имеет самоанализ.

Если личность способна самостоятельно работать над решением своих проблем, то можно ли использовать эту способность целенаправленным образом? Может ли критически мыслящий человек самостоятельно анализировать и оценивать данные самонаблюдения и свои размышления при этом?

Обычно функции между психологом и личностью осуществляющей самоанализ разделяются. Человек в основном дает возможность проявиться своим мыслям, чувствам, действиям, а психолог использует свое критическое мышление, чтобы понять логику рассуждений. Он подвергает сомнению обоснованность высказываний человека, сопоставляет факты и т.д. Нельзя ли побудить человека не только заниматься вдумчивым и тщательным самонаблюдением, но также попытаться достичь и определенного проникновения в глубь своих проблем, т.е. можно ли анализировать самого себя?

Во многих исследованиях предполагается, что познать себя – дело относительно простое, но это иллюзия. Личность, которая ступает на такую дорогу, либо приобретает ложное чувство самодовольства, полагая, что она о себе все знает, либо разочаруется, столкнувшись с серьезными трудностями. Ничего подобного не происходит, если человек знает, что самоанализ – это тяжелый, постоянный, постепенный, временами болезненный и неприятный процесс, требующий всегда конструктивной деятельности.

Опытный психолог-экспериментатор никогда не поддается такому оптимизму, так как ему знакома тяжелая, и неблагодарная деятельность, которую личность может прекратить еще до того, как окажется способной взглянуть на свои проблемы. Он может выдвинуть довод о том, что человек избавиться от своих трудностей только тогда, когда решимость его достаточно сильна, чтобы позволить

ему самостоятельно преодолевать препятствия, стоящие на пути к самопознанию.

Постановка позитивной цели имеет реальную ценность лишь тогда, когда у личности имеется стимул, достаточно сильный, чтобы на него можно было рассчитывать, - развить имеющиеся способности, реализовать свои потенциальные возможности, серьезно взяться за разрешение своих проблем, несмотря на все трудности, которые ему приходится при этом выдерживать. Даже если допустить, что имеется достаточной стимул к самоанализу, по прежнему остается открытым вопрос, может ли самоанализ быть проделан «дилетантом» у которого нет нужных знаний, подготовки и опыта. Разумеется, обученный человек будет действовать быстрее и эффективнее, чем необученный. Но дистанцию между обученным человеком и необученным часто считают большей, чем есть на самом деле.

Чтобы прийти к верной оценке возможностей самоанализа, необходимо представлять себе, чем может и должен быть оснащен профессиональный психолог. Во-первых, анализ других людей требует обширных психологических знаний (особенно проблем личности и самопознания). Во-вторых, самоанализ требует определяемых навыков, которые должны развиваться путем накопления опыта в работе с собственным «Я». В-третьих, анализ других людей требует тщательного самопознания. Работая с человеком, психологу приходится проецировать себя в особый мир. И здесь имеется значительная опасность того, что он что-то неправильно истолкует, ошибется, нанесет определенный вред. Это происходит не по злой воле, а по невнимательности, по неведению, или вследствие самонадеятельности. Поэтому психолог не только должен исчерпывающе знать и владеть своим профессиональным инструментарием, но и быть в ладах с самим собой и другим.

Эти требования нельзя автоматически относить к самоанализу, поскольку анализ себя в определенных моментах отличается от анализа других. Основное различие заключается в том, что мир, который каждый из нас представляет не является для нас незнакомым; по существу, это единственный мир, который мы достаточно хорошо знаем. Всегда есть опасность, что человек воспринимает в себе определенную систему важных факторов как нечто само собой разумеющееся. Однако. установленным фактом остается то, что это его мир, все знания об этом мире находятся в нем самом и ему нужно только наблюдать и размышлять, а затем использовать эти феномены, чтобы получить к нему доступ. Если личность заинтересована в нахождении причин своих проблем, если она способна справиться со своим сопротивлением и осознать его, то в определенных отно-

шениях она может наблюдать себя лучше, чем посторонний человек. Психолог безусловно располагает лучшими методами для наблюдения и более готовыми позициями, с которых он может вести наблюдение и делать выводы, но личность всегда имеет возможности для более широких наблюдений и выводов на этой основе.

Этот факт составляет важное преимущество самоанализа. Действительно, он ослабляет первое требование к профессиональному психологу и устраняет второе: при самоанализе не нужно столь глубоких психологических знаний, как при анализе другого человека, и совсем не надо умения выстраивать стратегию поведения, которое необходимо в работе с другими людьми. Основная трудность самоанализа связана не с этой областью, а с эмоциональными факторами, то, что основная трудность связана скорее с эмоциями, а не с интересом, подтверждается исследованиями К.Хорни. Она установила, что психологи анализирующие себя, не имеют большого преимущества перед дилетантами, как можно было бы предположить (9).

Это свидетельствует о том, что с теоретических позиций нет весомых причин, по которым самоанализ был бы невозможен. Признавая, что многие люди с лишком глубоко вовлечены в свои жизненные проблемы, чтобы быть способным анализировать себя; признавая, что самоанализ не может сравниться по быстроте и точности с работой проводимой в этой области специалистом-психологом; признавая, что существуют определенные трудности, которые можно преодолеть лишь с посторонней помощью – все же необходимо отметить, что все это не является доказательством того, что такая работа невозможна.

Однако, вопрос о самоанализе обсуждается нами не только с теоретических посылок, но и на основании результатов экспериментальной работы проведенной как самим автором, так и данных полученных в других исследованиях. Исследование показало, что самоанализ возможен, но при одном важном условии: личность, прежде чем решиться анализировать себя самостоятельно, прошла работу с профессиональным психологом. Это значит, что она была знакома с механизмами и навыками, и по опыту знала, что при самоанализе ничто не может помочь, кроме правды по отношению к себе. Возможен ли самоанализ без такого предварительного опыта – вопрос пока остается открытым. И все же есть обстоятельства, которые вселяют оптимизм – многие люди достигают глубокого понимания проблемы своего «Я» еще до работы с психологом. Естественно, это понимание недостаточно, но важен сам факт, что оно было достигнуто без предшествующего опыта работы. Таковы возможности са-

моанализа при условии, что человек вообще способен анализировать себя.

Признав, что самоанализ возможен, необходимо ответить и на вопрос, а нужен ли он? Не является ли анализ себя слишком опасным инструментом. Проанализируем возможные опасности при самоанализе.

Во-первых, многие считают, что самоанализ может усилить нездоровую склонность к «самопониманию». Неодобрение, выраженное в опасениях, как бы самоанализ не сделал человека «обращенным внутрь» возникло из определенной жизненной философии, в которой не остается места индивидуальности человека. Важно только, чтобы он был приспособлен к внешнему миру, полезен для общества и выполнял свои обязанности. Однако ему следует держать под контролем все возникающие у него индивидуальные проявления. Самодисциплина является высшим критерием. С другой стороны, люди обладающие навыками самоанализа подрывают не только ответственность человека перед другими, но также и перед самим собой. Поэтому они всегда говорят о том, что человек имеет право на достижение личного счастья, включая его права серьезно относиться к развитию у себя внутренней свободы. Любая личность должна определиться для себя, какая из этих двух жизненных философий ее устраивает.

Личность, убеждения которой отвечают другой философии, возможно и не будет считать, что интроспекция как таковая заслуживает порицания. Для нее понимание себя также важно, как и понимание внешнего мира; искать правду о себе так же ценно как искать правду в других областях жизни. Основной вопрос, который обычно ее интересует, - эта интроспекция конструктивна или бесполезна. Нами установлено, что она конструктивна, если это ответственная попытка понять и изменить себя. Если же она является самоцелью, т.е. если ею занимаются лишь из абстрактного интереса к установлению психологических связей, то она легко вырождается. Она также бесполезна, если состоит из самолюбования или жалости к себе, из бесплодных размышлений о самой себе и пустых самообвинений.

Исходя из этого может возникнуть проблема: не выродится ли самоанализ именно такого рода в бесцельную деятельность? Наше исследование показало, что эта опасность не настолько распространена, как можно предположить. Только та личность подвергается опасности, которая склонна постоянно заходить в тупик подобного рода, но даже в этом случае самоанализ, едва ли нанесет вред, так как не он является причиной бесплодных раздумий. Такой человек еще до того, как впервые прибегнуть к самоанализу, подолгу размышляет о том,

что было им или по отношению к нему неправильно сделано. Он пользуется самоанализом как оправданием непрекращающегося движения по зацикленному кругу, при этом анализ создает иллюзию, что подобное движение является тщательным исследованием себя, но это скорее ограничения, а не опасности самоанализа.

Анализируя возможные опасности самоанализа возникает вопрос: не содержит ли он риска нанести определенный вред индивиду? В нашем исследовании в случаях самоанализа, подобных неблагоприятных последствий не возникало, но эти наблюдения пока слишком ограниченны, чтобы привести статистические данные. Однако есть основания считать, что такая опасность возникает очень редко. Наблюдения показывают, что люди прекрасно умеют защищаться от инсайтов, поэтому естественно предположить, что эти силы самозащиты будут действовать и при самоанализе. Личность, предпринявшая попытку самоанализа, просто не сможет сделать таких самонаблюдений, которые привели бы к инсайтам, выдержать которые она не способна. Им она просто попытается быстро и поверхностно скорректировать мысль, заставившую ее задуматься, как ошибочную, и, следовательно, избежать ее дальнейшего исследования. Поэтому при самоанализе реальная опасность будет малой, поскольку личность интуитивно знает, чего ей избегать; опасность скорее заключается в бесполезности самоанализа из-за чрезмерно уклонения от проблем, нежели в причинении какого-либо вреда.

Даже если личность достигает определенного инсайта, то имеется ряд посылок на которые можно положиться. Первая – это то, что столкновение с правдой вызывает не только волнение и тревогу, оно одновременно обладает и освобождающим свойством. В таком случае немедленно появляется чувство облегчения. Открытие правды о себе означает пробуждающееся осознание способа избавления; даже если он не всегда ясен, то чувствуется интуитивно и, таким образом, придает силы для дальнейшего развития.

Другой фактор, который необходимо учитывать, состоит в следующем: даже если правда глубоко мучает, то этот испуг является здоровым. Если личность обладает достаточным мужеством, чтобы открыть неприятную правду о себе, то можно не сомневаться и в ее решимости быть мужественным в исследовании себя. Уже само то, что она продвинулась так далеко, свидетельствует о ее серьезном желании взяться за себя, что не позволит ей отойти от данной позиции. Но период от начала работы над проблемой до ее разрешения и интеграции при самоанализе может быть продолжительным.

Наконец, в-третьих, если личность сталкивается с неприятным инсайтом самостоятельно, ей ничего не остается, как продолжать

бороться с собой. Искушение отбросить этот инсайт, перекладывая ответственность на других уменьшается; если тенденция возлагать ответственность на других за свои недостатки достаточно сильна, она проявляется и при самоанализе, когда человек осознал свой недостаток, но еще не принял необходимость отвечать за себя.

Таким образом, проблема самоанализа и рефлексии поставлена. Проблема же формирования самоанализа и рефлексии у учащейся молодежи ощущается как острая и неотложная. Многие представители философии, психологии, педагогики и этики подчеркивают необходимость уделять больше внимания вопросам обучения учащихся самоанализу. Так, А.Г. Спиркин и И.Бирич считают, что одной из важнейших целей образования должно быть формирование у школьников «способности к самоанализу и самооценке (10). С.Д. Поляков, анализируя материал «Учительской газеты», посвященный педагогике сотрудничества, выделяет среди ряда продуктивных идей идею «обучения самооценке и самоанализу (в том числе коллективному самоанализу)» (11). Н.А. Садовская подчеркивает, что введение компьютерного обучения в школе изменяет стиль учебной деятельности. «Теперь учащийся должен понимать цель своей деятельности (целеполагание), этапы ее достижения (алгоритмизация процесса), уметь составить и отладить программу (программирование), проанализировать полученный результат» (12).

Учить вниманию к самому себе, понять самого себя, правильно оценивать собственные качества, пристально себя «читать», различать опасности не только извне, но и внутри себя, отчетливо представлять свое «могу» и «не могу», спрашивать с себя, а не ссылаться на кого-то и что-то – все это означает учить самоанализу и рефлексии. Это задачи первостепенной важности (13,14).

Экспериментальная часть.

Анализ и интерпретация эмпирических результатов

Профессиональное самоопределение неразрывно связано с личностным и социальным самоопределением (15). По мнению И.С. Кона, «ядро личности и самосознание мальчика-подростка больше всего зависит от его профессионального самоопределения и достижений в избранной сфере деятельности» (16). Поэтому на развитие процесса самоанализа у старшеклассников в условиях обучающего эксперимента необходимо глянуть с точки зрения практических результатов, воспитательного воздействия на учащихся и реальных возможностей сельской школы.

О воспитательном воздействии формирующего эксперимента на школьников можно судить по их отношению к различным видам занятий и заданий, означенным в программе, по их вовлеченности в

процесс выбора профессий, в непривычный для них процесс «открытия» в себе профессионально значимых качеств, по изменениям в их отношении к учению, себе и жизненным ценностям. Если обнаруживаются определенные позитивные изменения во всех этих параметрах воспитательного воздействия, то можно говорить о влиянии проведенной работы на личностное и социальное самоопределение.

Полученные нами данные позволяют показать воспитательное воздействие на личность учащихся. Так, если в начале проводившейся экспериментальной работы школьники проявляли настороженность и недоверие («Откуда Вы приехали, зачем?»), то затем оно сменялось интересом к новым формам работы («Вообще-то, это ново и интересно. С нами еще такого никто не проводил»). Затем было недоумение, связанное с тем, что по такому вопросу необходимо проводить какую-либо работу. («Неужели для этого надо проводить еще специальные занятия?»), и сомнение в том, что работа по предложенной программе может быть эффективной («Я не уверен, что все это поможет мне в выборе профессии»).

Но постепенно (с 3-4 занятия) отношение к проводимой работе начало меняться. Старшеклассники убедились, что с ними ведется серьезный разговор по жизненно важным проблемам, который может принести пользу в будущем. И на смену интересу к новым формам работы пришла заинтересованность содержательной стороной занятий и заданий. Особенно это проявилось в работе с учащимися 9 и 11 классов. Десятиклассники относились к занятиям более сдержанно. Хотя и они проявляли к отдельным занятиям и заданиям повышенный интерес.

Проводившаяся экспериментальная работа оказывала определенное влияние и на изменение отношения к учебе, школе вообще, родителям и их профессиям, себе и своим жизненным целям. Однако имелась группа старшеклассников (12 % испытуемых), у которых никаких позитивных изменений не произошло. Как правило, это были учащиеся с низкой успеваемостью, завышенной самооценкой, замкнутые.

В экспериментальных классах сразу реализовали свои профессиональные намерения 58 % учащихся против 32 % в контрольной группе, еще 28 % школьников экспериментальной группы использовали запасной вариант реализации, который также рассматривался экспериментатором с испытуемыми. Следовательно, и его в какой-то мере можно считать осознанным и аргументированным. Лишь 14 % испытуемых изменили свои профессиональные намерения, тогда как в контрольной группе каждый второй выпускник изменил свои

профессиональные намерения и это произошло всего лишь за период с мая по август месяц. По нашему мнению, это произошло потому, что профессиональные намерения не были осознанными. Кроме того, основным критерием выбора служили профессиональные интересы ученика и советы родителей, знакомых. Значение содержательной стороны профессии, своих физических, психофизиологических и психических особенностей как бы недооцениваются. Вероятно, это связано с тем, что в условиях школьной деятельности (тем более в условиях сельской школы) учитель не имеет достаточной квалификации и возможности для проведения работы по выявлению этих особенностей. Результатом этого является отсутствие реальной базы, на основе которой учитель может сделать обоснованное профессиональное заключение и дать прогноз для ученика. Профессиональные намерения учащихся с высоким уровнем развития процесса самоанализа совпадают с результатами трудоустройства в 86 % случаев и лишь в 14 % случаев выбирается запасной вариант. Школьники со средним уровнем самоанализа реализуют свои профессиональные намерения в 55 % случаев, 28 % старшеклассников прибегают к запасному варианту выбора и 17 % - изменяют свои профессиональные намерения. Старшеклассникам с низким уровнем самоанализа удается реализовать свои профессиональные планы на 25 %, 50 % - прибегают к запасному варианту, а 25 % - отказываются от них полностью и выбирают другую профессию.

Таким образом, очевидно проступает тенденция, свидетельствующая о том, что развитие процесса самоанализа как условия профессионального самоопределения и самостоятельный, осознанный и аргументированный выбор профессии находятся в прямопропорциональной зависимости: чем выше уровень самоанализа в контексте профессионального самоопределения, тем выбор профессии более обоснован и, следовательно, эффективность профориентационной работы школы выше.

С целью определения эффективности экспериментальной работы по параметрам «удовлетворенность трудом или учебой» и «использование приобретенных приемов самоанализа» был проведен диагностирующий срез (спустя шесть месяцев после окончания формирующего эксперимента). Полученные результаты представлены в таблицах 1, 2.

Из приведенных в таблицах результатов видно, что по всем критериям отсроченного контроля количестенные показатели учащихся экспериментальной группы выше, чем контрольной. Причем, наиболее высокие показатели имеют школьники с высоким уровнем са-

моанализа. У учащихся с начальным уровнем развития самоанализа ни удовлетворенности, ни переноса не зафиксировано.

Основная масса учащихся со средним уровнем развития самоанализа удовлетворена своей работой или учебой, переносит приемы самоанализа в свою профессиональную деятельность. Это говорит о том, что большинство учащихся со средним уровнем самоанализа смогли в конкретных условиях проанализировать и оценить свои возможности, разобраться в своих интересах и в требованиях осваиваемой профессии.

Школьники же с низким и начальным уровнем самоанализа даже в условиях овладения конкретной профессией не смогли разобраться в себе, в своих желаниях, стремлениях, способностях, потому и не нашли удовлетворения в избранном виде трудовой деятельности или обучения, не видят своих перспектив и практически оказались перед проблемой смены профессиональной деятельности и поиска новой профессии.

В ходе проведения отсроченного контроля и анализа его результатов выступила устойчивая взаимосвязь между критериями «удовлетворенность» и «перенос». Обращает внимание, что полученные результаты имеют тенденцию к снижению от критерия «удовлетворенности трудом или учебой» к критерию «перенос приобретенных приемов самоанализа на профессиональную деятельность» (удовлетворены избранным видом труда или местом учебы полностью – 77,5 % испытуемых, частично- 17,5 % испытуемых; осуществляют перенос приобретенных приемов самоанализа полностью 35 % испытуемых, частично – 37,5 % испытуемых). Это свидетельствует о том, что около половины выпускников школы считают работу по развитию процесса самоанализа законченной, когда происходит акт выбора профессии.

Таблица 1

Удовлетворенность учащихся 11 классов избранной профессией

Характер реализации	**Экспериментальная группа н=40**		**Контрольная группа н=28**		**Расчет статистической значимости**			
	кол-во	**%**	**кол-во**	**%**	**кол-во**	**х2 эмп.**	**х2 эмп.**	**Р**
удовлетворены полностью	6	21	29	77,5	6-29	15,1	10,83	0,1 %

удовлетворены частично	8	29	7	17,5	8-9	-	-	-
не удовлетворены	14	50	4	10	14-4	5,55	5,41	2%

Примечание: Расчеты показали, что различия в удовлетворенности учащихся 10 классов экспериментальной и контрольной групп избранной профессией статистически значимы при полной удовлетворенности профессией с вероятностью ошибки р=0,1% и при отсутствии удовлетворенности с вероятностью ошибки р=2%. Различия между числом испытуемых, частично удовлетворенных избранной профессией, статистически не значимы.

Таблица 2

Перенос приемов самоанализа в профессиональную деятельность учащимися 11 класса

Характер реализации	**Экспериментальная группа н=40**		**Контрольная группа н=28**		**Расчет статистической значимости**			
	кол-во	**%**	**кол-во**	**%**	**кол-во**	**х2 эмп.**	**х2 эмп.**	**Р**
переносят полностью	1	4	14	35	1-14	11,3	10,83	0,1%
переносят частично	7	25	15	37,5	7-15	2,9	2,71	10%
не переносят	20	71	11	27,5	20-11	2,61	1,64	20%

Примечание: Расчеты показали, что различия в переносе приемов самоанализа в профессиональную деятельность учащимися 10 классов экспериментальной и контрольной групп статистически значимы с вероятностью ошибки р=0,1% при полном переносе, при частичном переносе –р=10% и при отсутствии такого переноса р=20%.

Экспериментальная работа по развитию самоанализа у учащихся сельской школы с целью подготовки их к профессиональному самоопределению выявила и целый ряд специфических трудностей. Это прежде всего:

- непривычность для учащихся методов, форм и приемов работы;
- много времени было потрачено на подготовку испытуемых к проведению запланированной работы, так как ряд вопросов анкет, сочинений, инструктивных требований был просто им непонятен;

требуется предварительная подготовка сельских школьников для проведения подобной работы;

- общий уровень умственного развития учащихся сказывался на работе;

- на селе школьники медленнее «раскрываются»; преодоление этого психологического барьера требовало поиска новых приемов работы и форм общения;

- у части сельских старшеклассников завышенная самооценка, особенно у слабо и средне успевающих; эти учащиеся были самыми трудными в работе;

- существенным ограничением всей проводимой работы являлась и некоторая ее обособленность от остальной учебно-воспитательной работы; наше стремление заинтересовать учителей, с тем, чтобы общими усилиями формировать контрольные и оценочные действия, а, следовательно, и элементы самоанализа с трудом удавались;

- как показывают исследования, учителя слабо влияют на выбор профессии (особенно юношей), а экспериментатора школьники воспринимали как учителя, возможно, это тоже снижало эффективность работы;

- в связи с полной неизученностью самоанализа в процессах трудовой деятельности и нравственного поведения людей методических материалов вовсе не существует; разработка материалов для экспериментальных занятий представляла собой значительную трудность;

- проводившаяся работа требует в основной индивидуального или дифференцированного подхода, что в условиях современной сельской школы затруднительно;

- вся работа по развитию процесса самоанализа должна проводиться в уголках или кабинетах профориентации; они должны соответствовать тем требованиям, которые предъявляются к кабинетам подобного типа; кабинеты и уголки сельских школ, в основной своей массе, не соответствуют этим требованиям, особенно это относится к их методической обеспеченности; ни в одной из экспериментальных школ на начало экспериментальной работы не было банка профессиограмм, учета профессиональных намерений учащихся и т.д.; созданные кабинеты профориентации носят скорее формальный характер, чем являются центрами профориентационной работы школы;

- школы должны тесно сотрудничать с органами по труду и трудоустройству и совместно участвовать на всех этапах организации и осуществления работы по профессиональному самоопределению учащихся с учетом их профессиональной пригодности.

Этого на практике не происходит, так как планирование трудоустройства выпускников осуществляется без учета их профессиональных намерений и профпригодности к той или иной профессии. Проиллюстрируем это на примере одной из экспериментальных школ. Так, Прошковскую среднюю школу заканчивало 10 человек. По плановому балансовому расчету трудоустройства выпускников они должны были поступать в ВУЗ-1, техникум – 2, ПТУ – 5, на работу в народное хозяйство – 2. Профессиональные же намерения выпускников этой школы, с учетом проведенной работы были следующие: поступать в ВУЗ – 6, техникум – 2, ПТУ – 1 на работу в народное хозяйство – 1. Результаты реализации профессиональных намерений и трудоустройства: поступили в ВУЗ – 5, техникум – 1, ПТУ – 2, на работу в народное хозяйство пошли – 2.

Сопоставление полученных данных свидетельствует, что если бы планирование трудоустройства велось с учетом профессиональных намерений, личностных особенностей школьников и заключений профконсультанта, то оно носило бы более объективный и реалистичный характер.

Тем не менее проведенный эксперимент вписывался в учебно-воспитательный план работы школы. Об этом свидетельствуют многочисленные материалы, оформленные самими учащимися и оставленные в кабинетах профориентации, принятие школьниками предложенных форм и видов занятий и изменение их отношения как к вопросам выбора профессии, так и к учению.

Выводы

Таким образом, необходимо отметить, что самоанализ находится в пределах возможного, а опасность того, что он приводит к отрицательным результатам, относительно невелика. Разумеется, у него есть недостатки от возможной неудачи до затягивания формирования этого процесса; он может потребовать гораздо большего времени для выявления и разрешения проблем.

Личность, способная к самоанализу, получает многие психологические выгоды. Их можно обобщенно представить как возрастание внутренней силы и, следовательно, уверенности в себе. Каждый успешно проведенный самоанализ повышает уверенность личности в себе. Кроме того, происходит освоение личностного пространства исключительно благодаря собственной инициативе и настойчивости. Эффект, достигаемый при самоанализе, проявляется и в других сферах жизни, что свидетельствует о наличии возможности формирования алгоритма самоанализа. Разработка этой проблемы может привести к выявлению механизмов переноса самоанализа (как со-

держательных, так и процессуальных) из одного вида деятельности в другие (17).

Развитие процесса самоанализа у учащихся старших классов сельской школы происходит в условиях целенаправленного и систематического обучения. Программа обучения включает систему занятий, направленных на формирование знаний о труде и мире профессий, умений анализировать содержание и требования избираемых школьниками профессий и выявлять профессионально значимые качества. Групповые и индивидуальные занятия строились таким образом, что учащиеся, выполняя предложенные им задания, касающиеся содержания и требований планируемых профессий, обнаруживали те качества, которые свидетельствуют о мере их пригодности к этим профессиям.

Анализ содержания и требований планируемых старшеклассниками профессий и анализ собственных профессионально значимых качеств неотделимы и составляют процесс самоанализа.

Самоанализ является главным новообразованием у учащихся старших классов, их психологической готовности к профессиональному самоопределению. Содержательную сторону самоанализа образуют знания о профессии: ее место в системе народного хозяйства, предмет и орудия труда, его условия, зарплата, функции профессии и ее требования к личности, и знания о себе – интересы, физические данные, моральные качества, умения, способности и свойства психических процессов. Процессуальная сторона самоанализа выражается в логике рассуждения, в ходе которого учащийся обосновывает свой выбор. Система вопросов «Кем быть?», «Почему?», «Смогу ли я быть…?» и др. выступает в роли алгоритмов рассуждения-обоснования выбора профессии или механизмом самоанализа.

Процесс самоанализа имеет несколько уровней развития: высокий, средний, низкий и начальный. Количественное распределение испытуемых по уровням самоанализа в экспериментальной и контрольной группах определяется качеством проводимой профориентационной работы, возрастом и социальными условиями жизни учащихся.

Библиография

1. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М.: Гос.изд-во полит. лит., 1947. – 504 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труда: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 230 с. – с.124

4. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Наука, 1974. – 172 с.
5. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – 142 с.
6. Buchman M. Role over Person: Justifying Teachr Action and Decisions. Scandinavian J. of Educational Research. Vol. 31, No 1, 1987. Norwegian Univ. Press pp. 1-19
7. Давыдов В.В. О двух основных путях развития мышления школьников //Материалы IV Всесоюз. съезда О-ва психологов. – Тбилиси, 1971. – с. 686-687.;
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 339 с., с.314
9. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. – СПб: Питер, 2002. – 480 с.
10. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с. С. 3.
11. Поляков С.Д. Педагогика сотрудничества и педагогическая психология // Вопр. психологии. – 1987. - № 5. – С. 108-109.
12. Садовская Н.А. Обзор материалов “Круглого стола” по психологическим проблемам развития инициативы и творчества учителей // Вопросы психологии. - № 1. – С. 61-62.
13. Niebrzydowski L. O poznowania i ocenie samego siebe. Nasza Ksiggarnia/ Warszawa, 1976. S. 208.
14. Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения сельских старшеклассников: опыт психологического исследования. Витебск, 1997. с.195
15. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 19-26.
16. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с. С. 195.
17. Богомаз С.Л. Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения // Вестник ВГУ. – 2005. - № 2 (36). – С. 59-70.

Психолого-акмеологический аспект саморазвития личности в профессиональной деятельности

Двинянинова Елена Николаевна *– старший преподаватель кафедры истории и психологии Марийского государственного технического университета (г. Йошкар-Ола). dve-20@mail.ru*

Введение. Высокий профессионализм и творческое мастерство в его осуществлении самыми различными специалистами – главный человеческий ресурс, который становиться важнейшим фактором оптимального решения насущных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает акмеология – новая интегративно-комплексная наука. Именно она изучает закономерности и технологии развития вершин профессионализма и творчества как «акме».

Согласно современным взглядам, основными сферами социализации являются деятельность, общение и самосознание, поскольку основу социализации составляет взаимодействие человека с социальной средой. Это обстоятельство требует изучения не просто становления личности самой по себе, а становления личности, включенной в различные системы отношений и взаимоотношений, в процессе ее активной деятельности.

В работах отечественных психологов особенно подчеркивается мысль, согласно которой становление личности в период взрослости связано с включенностью человека в профессиональную среду и его профессиональной социализацией.

Теоретический анализ. Проблема профессиональной социализации занимает одно из центральных мест в психологии профессиональной деятельности: широко рассматриваются вопросы о свойствах личности в профессиональной деятельности в работах К.А.Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, Е.А. Климова, В.Д.Шадрикова, Л.Г. Дикой и др. [1, 4, 10, 20]. Согласно С.Л. Рубинштейну [17], человеческий труд есть одно из важнейших средств развития личности. В процессе становления профессионализма деятельности, личность обязательно развивается, причем, как минимум в четырех направлениях: личностно-профессиональном, профессионально-квалификационном, профессионально-должностном и нравственном [9].

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направ-

ленные на прогрессивное саморазвитие специалиста. Одним из подходов, позволяющих выделить значимые характеристики субъекта в профессиональной деятельности, является созданная Л.М. Поповым [16] модель системно-структурного представления психологической организации человека как субъекта саморазвития.

Рис.1. Психологическая модель человека как субъекта саморазвития (Л.М. Попов)

Пространственно-временной комплекс – это системно-структурная организация, включенная в процессы многомерного взаимодействия человека с миром и с самим собой, а также способы этого взаимодействия. Пространственно-временной комплекс состоит из двух составляющих: статической или продуктно-пространственной и динамической или процессуально-временной.

Статическая составляющая представлена в личности в первую очередь организмом, психикой и социальными параметрами, трансформировавшимися в биопсихосоциальную организацию целостного типа. У каждого человека названные параметры складываются в уровни его структурной организации. Они составляют ту целостность, которая и позволяет человеку осознавать себя телесно-чувственным существом, способным к адекватной ориентации во времени, пространстве и социуме. В зависимости от типа доминирующего взаимодействия данные уровни имеют свой показатель выраженности и тенденцию к развитию, которая отражает социальный заказ общества или предрасположенность личности к активно-

му взаимодействию в рамках одного из уровней пространственной составляющей.

На полюсе субъекта эта составляющая на психологическом уровне обнаруживается в продуктах (моделях, образах, представлениях, понятиях) и в существовании структурно-уровневой организации интеллекта, включающей его разнообразные проявления: эмпирический и теоретический уровень ориентации, наглядно-действенный, наглядно-образный и абстрактно-логический способ деятельности, интуитивный и креативный характер преобразований. Человек при этом выступает хранителем моделей, полученных или в процессе практического преобразования действительности и самого себя, или в ходе аналитико-синтетической деятельности высокого уровня обобщения.

Динамическая составляющая – это реальное отображение инициативных действий человека в виде непрерывных актов взаимодействия с объектами внешнего и внутреннего планов: внешнеплановые и внутреннеплановые действия. Это и есть психологический механизм развития и саморазвития динамической составляющей ПВ-комплекса субъекта.

Расчлененность пространственно-временного комплекса на статическую и динамическую составляющие трудно уловить. Переходы процесса в продукт и обратно идут непрерывно. И то, что на стороне процесса выступает в динамике и может быть зарегистрировано во времени, то же самое на стороне продукта обнаруживается в виде покоящегося свойства. Продукты взаимодействия, возникая как следствие процесса, превращаются в условия для нового процесса.

Качественное преобразование может проходить в двух вариантах. Согласно классическим концепциям мышления (С. Рубинштейн, А. Брушлинский) оно осуществляется по фазам: проблема – выдвижение гипотезы – постановка задач – решение задач – формулировка выводов, суждений. Если же руководствоваться подходом специалистов в области психологии творчества, то качественное преобразование должно пройти следующие фазы: крах логических программ – инкубация – интуитивное озарение – вербализация – формализация (Я.А. Пономарев [15]). В обоих случаях процесс заканчивается формированием обобщенной внутренней модели, предельно формализованным продуктом.

Исходя из ранее сформулированной концепции «психологического маятника», процессы постоянных переходов внешних действий во внутренние и наоборот проходят не только постоянно, но и способствуют, благодаря расширению амплитуды колебаний, про-

никновению в «зоны ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому [6]), т.е. развитию и саморазвитию субъекта.

Детерминантный комплекс представлен внешней и внутренней детерминацией. Внешняя детерминация обусловлена действием внешних причин, побудителей. Наиболее полное представление о них дает концепция Е.А. Климова, согласно которой существует пять типов профессий, а следовательно, пять типов объектов: природа, человек, техника, знаки, художественные образы.

Внутренняя детерминация состоит из двух полисфер: мотивационно-личностной и Я-полисферы. Мотивационно-личностная полисфера определяет направленность действий субъекта во вне, а во внутримотивированном варианте создает условия для постоянного самоизменения. Она представлена следующими сферами: мировоззренчески-установочной, где фокусируется взгляд человека на мир, отношение к нему и определяется система ценностных ориентации, установок; общеличностной сферой, которая состоит из нравственно-этического и индивидуально-типологического слоев, эмоционально-волевой сферы, создающей определенное отношение к объекту и мобилизующей все внутренние ресурсы человека на достижение поставленных субъектом целей.

Полисфера Я накладывает многочисленные личностные оттенки на любой процесс и продукт. Она существует в виде Я-самосознающего и Я-вкладового. Я-вкладовое – это мотивационно-личностная предрасположенность человека к инициативным приемам вкладов извне и производству вкладов в других, это, своего рода способность оказывать влияние на других и принимать влияние от других.

Я-самосознающее выступает в единстве трех сторон: самопознание, самоотпошение, саморегуляция-самоуправление. Оно формируется в постоянном соотнесении себя: с самим собой в прошлом и настоящем (Я-реальное), с другими в данное время (Я-зеркальное, Я-глазами других), с самим собой в будущем (Я-идеальное, т.е. Я-каким бы мне хотелось быть). Е.А. Климовым вводится также Я-профессиональное.

Основная идея проблемы профессионального саморазвития – это идея детерминации развития личности деятельностью, поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешности деятельности в ней. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития, как профессионализма, так и личностного развития. Изучение человека в течение его жизненного пути показывает, что образование и проявление в нем качеств активного субъекта деятельности длятся до тех пор, пока эта деятельность

продолжается.

Акмеологическая концепция субъекта исходит из двух положений:

– понимания субъекта как специфического способа организации;

– понимания сущности субъекта через связанность не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, но и с разрешением имеющихся противоречий.

Проблема акмеологии как интегративной науки и практики связана с новым пониманием субъекта жизнедеятельности как совокупность его из природных, психических, личностных условий функционирования - с одной стороны, социальных условий – с другой, и способов их организации – с третьей. Необходимой предпосылкой является способность человека к самореализации в рамках жизненной стратегии по таким направлениям как самосознание, рефлексия, самоопределение, самоотношение, самооценка, уровень притязаний и саморегуляция. Акмеологический подход предполагает выявление условий мобилизации у человека установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности. Большое значение придается осознаванию человеком своего индивидуального профиля профессионализма, обдумыванию индивидуальных стратегий и траекторий движения к профессионализму [8]. С точки зрения акмеологического подхода при оценке профессионала необходимо учитывать не только внешние показатели его деятельности (успешность, результативность) и внутренние состояния (мотивацию, удовлетворенность), но и наличие постоянной специфической мотивации к высокопродуктивной деятельности, к поступательному восходящему саморазвитию.

Особенности структуры и закономерности профессионального и личностного становления диктуют необходимость учета специфики формирования профессионального и личностного самоопределения уже в процессе обучения в вузе. Идея свободного творческого развития личности студента как субъекта образовательной деятельности, формирования их профессиональной пригодности, получает все большее распространение в системе образования.

Известно, что для эффективной профессиональной деятельности важное значение имеет осознанный выбор профессии, сформированное самосознание, осознание своей профессиональной пригодности, а также умение на основе рефлексии развивать необходимые личностные и профессиональные качества. Существует огромная потребность в высокопрофессиональных, социально активных людях, обладающих инициативой, ответственностью, организованностью и творческим потенциалом. В этой связи актуализируются запросы, связанные с проведением научно-практических исследова-

ний личностных аспектов возможностей, способов развития и достижения вершин профессионализма, в процессе овладения личностью пространства профессионально-творческого образования, становления, саморазвития и самореализации.

В современной отечественной психологии выполнено немало исследований, посвященных различным психологическим аспектам личностного развития студентов, их подготовке к профессиональной деятельности. Эти вопросы рассматривались в контексте специфики студенческого возраста, как важного этапа личностного развития [2, 13, 16, 18], выявления сущности, этапов и детерминирующих факторов процесса становления профессионала и субъекта деятельности [1, 11].

Вопросы связи личностных и профессиональных характеристик рассматривались в разных контекстах: как оптимизация профессиональной подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности [2, 5] и как формирование профессионально важных личностных качеств самоактуализации и самореализации [3, 12].

С уровнем профессиональной подготовки специалиста, с овладением им профессиональным мастерством связано происхождение и развитие профессионального самосознания. Имеющиеся в литературе данные показывают, что существует связь между успешностью профессионала в любом виде профессиональной деятельности, качеством профессиональной подготовки и развитием профессионального самосознания [5, 11, 13].

Вопросы формирования самосознания у профессионалов невозможно решить, не опираясь на психологические исследования сущности, структуры самосознания, условий его формирования и развития. По мнению Е.А. Климова [9], возникнув, профессиональное самосознание становится важным звеном в регулировании, как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом.

Профессиональное самосознание, как разновидность социально-специфического самосознания, представляет собой сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Ведущим механизмом развития профессионального самосознания и одновременно важнейшим условием профессионализации является идентификация студента с будущей профессией. Успешность идентификации, как процесса и результата построения профессионального «Я», проявляясь на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом, выражается в уровне развития профессионального самосознания.

Известно, что структура профессиональной деятельности, ее содержание не остаются неизменными. Они трансформируются в ходе личностного роста специалиста, который находит в ней новый смысл, новые формы. То есть развитие личности стимулирует возможное преобразование профессиональной деятельности, и углубление представлений о ней. В то же время преобразование профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень приводит к дальнейшему личностному росту через формирование необходимых качеств личности, что наполняет профессиональную деятельность новым смыслом, надситуативным содержанием [19], актуализируя значимость самопонимания и самоопределения человека.

Экспериментальная часть. Профессиональное саморазвитие неразрывно связано с личностным, и, как указывает ряд авторов [6,13] является его частью. Нами проведено исследование, целью которого было выявление личностных детерминант формирования профессионального саморазвития студента-инженера в процессе его профессионального образования и определение психолого-педагогических условий, способствующих оптимизации данного процесса. В исследовании принимали участие студенты Марийского государственного технического университета 2-4 курсов разных специальностей в количестве 271 человек. В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Добро-Зло» (Л.М. Попов) и «Многофакторный личностный опросник Р.Кеттела». Данные исследования обрабатывались с помощью математико-статистического анализа. Достоверность полученных различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента, характер взаимосвязи между исследуемыми показателями определялся путем использования корреляционного анализа.

Результаты. Корреляционный анализ полученных результатов показал, что значимых различий (на всех уровнях значимости $p \leq 0{,}001$; $p \leq 0{,}01$ $p \leq 0{,}05$) по показателям «Добро», «Зло», «Человечность» не обнаружено. Опрошенным студентам присуще чувство ответственности, чувство собственного достоинства. В то же время, их можно охарактеризовать как конформных, ориентированных на общепринятые нормы. Опрошенные любят признание и способны требовать к себе повышенного внимания, иногда переходя рамки адекватности самооценки. В достижении своих целей студенты склонны использовать не только различные средства, но и в некоторых случаях – людей. У испытуемых присутствует стремление к самореализации.

Основываясь на количественном и качественном анализе данных, содержании вопросов, составляющих факторы методики Р. Кеттел-

ла, опрошенных студентов МарГТУ можно охарактеризовать как общительных, готовых к сотрудничеству, ориентированных на социальное одобрение, зависимых от мнения группы, обладающих низкой самодостаточностью ($x_{ср}$= 5,9 фактор **A** *Замкнутость-Общительность*; $x_{ср}$= 4,1, фактор $\mathbf{Q_2}$ *Конформизм-Нонконформизм*). Одновременно с этим, необходимо отметить наличие у опрошенных студентов тенденции к независимости, восхищению окружающих, настойчивость, упрямство, настороженность по отношению к людям ($x_{ср}$= 6,5, фактор **E** *Подчиненность-Доминантность*; $x_{ср}$= 5,7, фактор **L** *Доверчивость-Подозрительность*). В блоке эмоциональных характеристик следует отметить недостаточную эмоциональную стабильность, импульсивность свойственную опрошенным студентам ($x_{ср}$= 4,8), низкий уровень самоконтроля ($x_{ср}$= 3,6), жестокость по отношению к окружающим ($x_{ср}$= 5,2). Испытуемые обладают средним уровнем вербальной культуры и эрудиции ($x_{ср}$= 5,6, фактор **B** *Интеллект*), склонны к традициям и переменам, консервативны в мышлении ($x_{ср}$= 4,7, фактор $\mathbf{Q_1}$ *Консерватизм-Радикализм*), склонны к решению практических задач, реалистичны ($x_{ср}$= 3,7, фактор **M** *Практичность-Мечтательность*).

С помощью проведенного корреляционного анализа показателей методики «Добро-Зло» и многофакторной личностной методики Р.Кеттелла были выявлены следующие значимые взаимосвязи в общей выборке студентов: интегральный показатель соотношения тенденций конструктивного и деструктивного начал в поведении (показатель Человечности), в общей выборке студентов значимо связан с такими чертами личности как **A** *Замкнутость-Общительность*, **C** *Эмоциональная нестабильность-Эмоциональная стабильность*, **G** *Низкая нормативность поведения-Высокая нормативность поведения*, $\mathbf{Q_1}$ *Консерватизм-Радикализм*, $\mathbf{Q_2}$ *Конформизм-Нонконформизм*, $\mathbf{Q_3}$ *Низкий самоконтроль-Высокий самоконтроль*.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции показателей методики «Добро-Зло» и многофакторной личностной методики Р.Кеттелла

Показатели	A	C	G	Q1	Q2	Q3
Добро	0,16	0,16	0,18	0,22	-0,18	0,12
Зло	-0,08	-0,25	-0,21	-0,08	0,01	-0,14
Человечность	0,16	0,25	0,25	0,18	-0,12	0,16

Фактор **A** *Замкнутость-Общительность* характеризует степень активности личности в установлении межличностных контактов.

Данный фактор положительно взаимосвязан с высоким показателем по шкале Человечность. Это дает нам возможность выдвинуть предположение, что более общительные, открытые к людям, готовые к сотрудничеству, ориентированные на социальное одобрение студенты характеризуются большей склонностью ориентироваться в поведении на ценности Добра.

Фактор **C** *Эмоциональная нестабильность-Эмоциональная стабильность* характеризует эмоциональную сферу личности, способность контролировать свои эмоции, устойчивость интересов, реалистичность. Считается, что данный фактор имеет генетическую основу и соотносится с понятиями сильной и слабой нервной системы. В работах известных отечественных психофизиологов Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына отмечается, что свойства нервной системы, в частности, ее сила или слабость не предопределяют никаких форм поведения, но образуют почву для их формирования. Полученные взаимосвязи высоких оценок по данному фактору с высоким уровнем Человечности могут свидетельствовать о том, что эмоциональная стабильность, зрелость эмоциональной сферы, уравновешенность, реалистичность, работоспособность, вероятно, создают благоприятную почву для саморазвития личности в профессиональной деятельности.

Схожим по своим характеристикам с эмоциональной стабильностью является фактор **G** *Низкая нормативность поведения-Высокая нормативность поведения*, включающий в себя особенности эмоционально-волевой сферы и регуляции личностью своих поступков в обществе. Высокие оценки по данному фактору объединяют в себе такие характеристики личности, как добросовестность, ответственность, чувство долга, соблюдение общепринятых правил, настойчивость в достижении целей.

Фактор $\mathbf{Q_2}$ *Конформизм-Нонконформизм* обнаруживает значимую отрицательную взаимосвязь с показателем Человечность и отражает зависимость личности от требований группы, стремление работать и принимать решения в согласии с другими людьми, следовать общественному мнению. С одной стороны, стремление жить в согласии с обществом, не противопоставлять себя группе может рассматриваться как нравственно-положительное. Однако при крайней выраженности конформных тенденций, при полном подчинении требованиям группы, характер поведения студента зависит от других людей, а не от собственных принципов.

Фактор $\mathbf{Q_3}$ *Низкий самоконтроль-Высокий самоконтроль*, как и факторы, описанные выше, характеризует эмоционально-волевые особенности личности. Данный фактор значимо ($p<0,01$) положи-

тельно взаимосвязан с показателем Человечности. Высокие оценки по фактору $\mathbf{Q_3}$ *Низкий самоконтроль - Высокий самоконтроль* указывают на способность человека контролировать свои эмоции и поведение, на наличие выраженных волевых качеств, таких как целеустремленность, решительность, настойчивость, а также на стремление учитывать мнение других людей при совершении поступков. Вероятно, такие социально одобряемые характеристики личности помогают, особенно в затруднительных ситуациях, сохранять самообладание, вести себя в соответствии с нравственными нормами, достигать успехов в профессиональной деятельности.

В результате проведенного исследования установлено, что показатель *Человечность*, располагающийся в определенной динамике между полюсами Добра и Зла, значимо связан с такими личностными характеристиками студентов, как общительность ($p \leq 0{,}01$), ответственность в различных областях жизнедеятельности ($p \leq 0{,}001$), нормативность поведения ($p \leq 0{,}001$), эмоциональная стабильность ($p \leq 0{,}001$), самоконтроль ($p \leq 0{,}01$).

Таким образом, саморазвитие сопровождается изменением системы взаимодействий и отношений личности, ее потребностей, эталонов, ценностных ориентаций. Поэтому в общей проблематике исследований развития личности особое место принадлежит ее личностно-профессиональному развитию, где профессиональное и личностное саморазвитие может быть понято и описано не только как социализация, но и как вторичная индивидуализация, результатом которой будет состоявшаяся индивидуальность как профессиональное личностное качество, как характеристика субъектной активности в конкретной деятельности при достижении определенного уровня образования. В свою очередь, образование в том случае будет способствовать становлению студента как профессионала, если оно переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в саморазвитие и самореализацию личности. Для этого важно самоопределение того вида деятельности, где студент способен достичь «акме» - вершины своего успеха.

Библиография

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные труды / Б.Г. Ананьев. - М.: Мысль, 1980. – 324 с.
3. Бодров В.А. Проблемы профессионального психологического отбора / В.А. Бодров // Психол. журнал. – 1985. - № 2. – С. 85-94.

4. Брушлинский А.В. Проблема психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: МГУ, 1994.
5. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова. – М., 1991. – 220 с.
6. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития. / Л.С. Выготский // Вопр. психол., 1972. – № 2. – С. 114-123.
7. Гинзбург М.Р. психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопр. психологии. – 1994. – № 1. – 125 с.
8. Деркач А.А. Акмеология: методология, методы и технологии / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 1998. – 320 с.
9. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М.: РАГС, 1998. – 256 с.
10. Климов Е.А. О структуре профессионального самосознания, профессионализма и профессионала / Е.А. Климов // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / сост. и общая ред. Л.В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 512-514.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
12. Коростылева Л.А. Теоретико-методологические основы изучения самореализации личности / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. Выпуск № 4 / под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2000. – 252 с.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
14. Пейсахов Н.М. Закономерности динамики психического развития / Н.М. Пейсахов. – Казань: КГУ, 1989. – 196 с.
15. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
16. Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А. Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: КГУ, 2000. – 224 с.
17. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 227 с.
18. Рыбалко Е.П. Проблема индивидуального стиля развития в трудах Б.Г. Ананьева / Е.П. Рыбалко // Вопросы психологии. – 1977. - № 6.

19. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 198 с.
20. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

Роль психотехнической парадигмы в развитии профессионализма личности

Кошлаков Дмитрий Михайлович*, аспирант кафедры философии, истории и социологии Брянского государственного технического университета, г. Брянск, Россия. dmkosh@rambler.ru*

Центральным местом в «проекте модерн» являлась идея радикального переустройства земного существования, чему способствовало бурное развитие техники и формирование индустриального общества. В этом контексте в психологию было введено и получило широкое распространение понятие психотехники, что крайне индикативно в плане проявления нацеленности авангардных течений психологии к преобразованию человека. По большому счету, именно этим модернистским пафосом был охвачен и психологический авангард Советской России, включая такого крупного психолога, каким был Л.С. Выготский (Беляев В.А., 2001, с.6,15-16), один из выдающихся идейных вдохновителей всего психотехнического направления.

Проникновение понятий техники и технологии, шедшее под воздействием идей модерна, вылилось в очень глубокий процесс развития понятий о психотехнике, психологических, акмеологических и др. технологиях. Это развитие в психологическом дискурсе своеобразного «технического языка» вносило вместе с собой элементы технической рациональности и посредством этого способствовало формированию принципиально новых направлений в самой психологии, да и социально-гуманитарном знании вообще. Постепенно, шаг за шагом в психологии развивалось понятие о практике. Так, З.Фрейд, осмысливая психотерапию как метод психологического исследования и лечения, в своем психоаналитическом учении разработал категорию практики, представив тем самым один из первых образцов психотехнической системы (Василюк Ф.Е., 2007, с.17).

Кроме того, становление прикладной психологии связывается с именами Э.Штерна и Г.Мюнстерберга, основывавшими ее на идеях психотехники. При всей неопределенности и аморфности методоло-

гических посылок программы Г.Мюнстерберга его установка на создание отдельной науки привела к становлению психотехники как нового направления (1924 г.). Подразделяя прикладную психологию на каузальную, ответственную за приложение психологии к объяснению процессов и явлений в других науках и в культуре («психология культуры»), и телеологическую, представляющую собой приложение психологии с целью достижения практических целей, только вторую Г.Мюнстерберг считал психотехникой (Василюк Ф.Е., 1996).

Бесспорным достижением развития психотехнической парадигмы явилась переориентация психологии на исследование в рамках решения практических задач, возникающих в различных сферах общественной жизни. Мюнстерберг начинает использовать «знания» не в качестве продукта познавательной деятельности, что было характерно для теоретической психологии, а в качестве средств объяснения и прогноза. Основным при этом является применение «знаний» (теорий, принципов, методов и т.д.) в качестве средств воздействия с целью изменения духовного бытия человека. Поэтому центральным вопросом психотехники становится проблема психологического воздействия в широком смысле этого слова (Непопалов В.Н., 1998).

Психотехника как система психологических способов и средств составила основание практической психологии. Ее назначение – решение разнообразных психологических проблем вплоть до формирования личности человека, овладение человеком своим внутренним миром в процессе саморазвития и самоактуализации (Непопалов В.Н., 1998). В предложенной Мюнстербергом структуре психотехники можно выделить три блока – предмет, метод и область приложения, которые заполнялись связкой трех категорий – сознания, практики и культуры: предмет психотехники – сознание, ее метод – практика, область приложения – культура. Эту «формулу» можно считать «геномом» всего психотехнической направления развития современной психологии (Василюк Ф.Е., 2007, с.17).

Трезво оценивая конкретные научные достижения психотехники своего времени, выдающийся советский психолог Л.С. Выготский полагал, что выдвинутая Г.Мюнстербергом общая идея психотехники является перспективной и во многом даже магистральной для развития всей современной психологии. В своей культурно-исторической психологии Выготский развил такую теоретико-методологическую трактовку категории сознания, которая включила в свою внутреннюю структуру категории культуры и практики, благодаря чему удалось создать принципиально новый, психотехнический тип психологического эксперимента (Василюк Ф.Е., 2007).

В соответствии с методологической программой Л.С. Выготского ведущей установкой психологии должна была стать «философия практики» («методология психотехники»). При этом психологическую теорию, основанную на философии практики, можно обозначить как «психотехническую»: ее эпистемология в существенной мере отличается от эпистемологии традиционной, «академической», а точнее, натуралистической психологической теории. Психотехническая теория – это теория развивающей работы с объектом, а не теория самого объекта. Психотехническая теория в отличие от классической психологической теории естественнонаучного типа обладает следующими характерными чертами: опорой на «философию практики» Л.С. Выготского; включенностью этических ценностей в содержание теории; участной позицией субъекта познания; адресованностью психологу-практику (Василюк Ф.Е., 2007, с.12,15-16). Будучи направленной на формирование специфических свойств личности в процессе определенной деятельности, объектом технологизации при использовании психотехники и одновременно предметом технологий могут являться как когнитивные, эмоциональные, волевые процессы, так и личностные особенности и черты характера человека (Науменко Е.А., 2008, с.9).

Отметим другие особенности представлений Л.С. Выготского о психотехнике. Во-первых, многомерность объекта и многоплановость проделанной работы привела его к введению принципиально новой парадигмы в психологию, на основе которой стало возможным пересматривать старые и ставить новые проблемы (например, образование «сознания как структуры поведения», формирование «личности как психологической системы» и т.п.), формировать новые исследовательские программы, разрабатывать новые средства и способы «психотехнического» исследования и их применения на практике. Во-вторых, введение психологических средств и принципа культурного опосредования позволило по-новому представить проблему развития, уже не как конвергенцию наследственности и среды, а как совместную деятельность ребенка и взрослого. Она не подчиняется биологическим законами адаптации, а совершается под действием системы обучения, заданной исторически сложившейся социальной культурой. Многие представление о развитии, разработанные Л.С. Выготским, были впоследствии практически реализованы в исследовательских программах А.Н. Леонтьева ("Проблемы развития психики", 1959 г.), П.Я. Гальперина ("Теория поэтапного формирования умственных действий", 1953 г.), Д.Б. Эльконина ("Детская психология", I960 г.), В.В. Давыдова ("Проблемы разви-

вающего обучения", 1986 г.), В.В. Рубцова, С.Д. Неверковича, В.П. Зинченко и др. (Непопалов В.Н., 1998).

По большому счету становление психотехнической парадигмы в психологии характеризует выход психологического знания и основ его рациональности на новый уровень своего развития, хотя значение психотехнических исследований не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, а состоит прежде всего в выработке общепсихологической методологии (Василюк Ф.Е., 1996).

Возвращаясь к историческому анализу становления психотехнической парадигмы, скажем, что в 1920-е гг. психотехника в СССР получает значительное развитие, имея при этом ряд характерных особенностей. Она изначально была связана с психологией труда, объектом ее рассмотрения была система взаимоотношений человека и техники, где вопросы рационализации труда оказывались приоритетными. В дальнейшем термин «психотехника» получал все меньшее распространение в литературе, однако, содержание психотехники, её проблемы и методы вошли в сферу психологии труда, индустриальной психологии, инженерной психологии, прикладной психологии, сейчас же часто под психотехникой понимают не столько научное направление, сколько метод воздействия на психику человека. В принципе, выделяют три концепции развития психотехники: как самостоятельной области (Г.Мюнстерберг), как включенной в психологию труда (С.Г. Геллерштейн) и как определенный практический уровень общей психологии (Л.С. Выготский) (Непопалов В.Н., 1998). Сегодня можно заключить, что все три концепции оказали свое влияние на формирование современной психологии и нашли свое отражение в ее методологии.

В современной социокультурной ситуации мы можем наблюдать повышенный спрос на психологическую помощь, процесс стихийного внедрения различных психотехник – от экстрасенсорики и психотерапии до мыслетехники. В этой связи необходимо отметить эмпиричность и ситуативность многих результатов, тот факт, что многие техники не прошли научную обработку, а, следовательно, результаты их применения носят случайный характер. С другой стороны, активно идет процесс накопления психотехнического материала, который подвергается научному анализу. Медицинская, возрастная, педагогическая, социальная, инженерная психология, психология управления и др. отрасли психологической науки успешно применяют современные техники оказания помощи на практике (Непопалов В.Н., 1998).

Психотехники используются в учебном процессе, к примеру, такой их тип, как смыслотехника. Понятие смыслотехники в свое время было предложено как обозначение гипотетической системы приемов воспитания и коррекции смысловых образований личности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь и др.). Смыслотехника рассматривается как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы. При этом направленная трансляция смыслов в учебном процессе осуществляется посредством воздействия на ценностную сферу личности, использования идентичности, стимульной мотивации. В самом общем виде, смыслотехники в учебном процессе сводятся к выбору и актуализации ценностей, потребностей учащегося, а также его самокатегоризации и конструированию жизненного мира в соответствии с личностными смыслами, смыслообразующими мотивами, смысловыми установками (Кагермазова Л.Ц., 2009, с.19,23-26). При этом нельзя не заметить, что смыслотехника может применяться не только для обеспечения учебной деятельности, но и любой человеческой деятельности вообще, включая профессиональную.

С точки зрения психологии, педагогики и менеджмента, технология как вид деятельности обладает относительной самостоятельностью во всех общественных сферах, где решаются задачи оптимизации какого-либо процесса: образования, воспитания, общественных отношений и др. В русле такого подхода вводится понятие об акмеологических технологиях, которые относятся к разряду социально-гуманитарных технологий и представляют собой способ организации и упорядочения целесообразной деятельности, совокупность приёмов, направленных на достижение заданного результата. Акмеологические технологии включают комплекс социально-гуманитарных и естественнонаучных знаний и способны наиболее полно раскрыть сущность человека. Различные уровни (психологический, физиологический, медицинский, социально-психологический, педагогический, управленческий, этический, экологический, правовой и др.) технологий позволяют моделировать и развивать интеллектуальную, эмоциональную, волевую сферу, сферу психической активности личности, коммуникативную и профессиональную культуру делового и межличностного общения, социальную и нравственную нормативность, коммуникативный, мотивационный и др. уровни профессионального самосознания. Т.о., развивающие акмеологические технологии в системе совершенствования профессионального самосознания – это совокупность инновационных методов и операций, с помощью которых человек ориентируется, с одной

стороны, на профессиональное саморазвитие, творческое самовыражение с целью достижения оптимального результата в профессиональной деятельности, а с другой стороны, на оптимальное раскрытие своего внутреннего потенциала, повышение профессионализма и адаптационных возможностей личности и реализацию ее внутренних ресурсов. В центре этой технологии находится личность как субъект деятельности и как творческая индивидуальность. Возможны следующие конкретные технологии развития: педагогические; акмеологические - развитие своей личности, индивидуальности самим человеком; технологии самопознания, саморазвития, самореализации (в т.ч. техники инвентаризации, самопрограммирования, саморегуляции, самоутверждения и самопрезентации); психотехнологии развития мотивационной, когнитивной, эмоциональной сфер личности (социально-перцептивные психотехнологии, организационно-коммуникативные, когнитивные, рефлексивные, комплексные) (Сибигатуллина Г.Р., 2007., с.17-19).

Акмеологические технологии включают целый комплекс естественнонаучных и гуманитарных знаний. Объектом технологизации становятся личностные зоны развития человека, способы и средства жизнедеятельности, профессионального становления. Ключевая задача акмеологических технологий — сформировать и закрепить в самосознании личности востребованную необходимость в самопознании, саморазвитии и самореализации, что позволяет специальными приемами и техниками самоактуализировать личностное и профессиональное «Я» (Чупшев Д.В., 2007, с.17-18).

Разумное использование психологических и акмеологических технологий в оргдеятельностной практике способствует повышению эффективности деятельности организации и личностному росту человека как личности, как профессионала и как члена коллектива.

Свои психотехники есть у профессиональных актеров, причем актёрская психотехника способна развивать эмпатийные качества личности. Психотехника и эмпатия имеют общую психологическую природу, которая проявляется в направленности обоих феноменов на преодоление внутренней изоляции, на формирование способности воспринимать и отзываться на эмоциональные состояния др. людей, на установление взаимопонимания между людьми, на развитие сопереживания, снижение уровня агрессии и профилактику межличностных конфликтов (Бенеш Н.Л., 2007, с.3), что имеет не только глубокий психологический смысл, но и выполняет серьезную социальную функцию.

Понятие "актёрская психотехника" в сценическое искусство ввёл К.С. Станиславский. Современные актёрские технологии берут своё

начало из психотехники йоги и учения Рибо, научных открытий И.П. Павлова, И.М.Сеченова и др., которые были изучены, апробированы и внедрены в школу актёрского искусства К.С. Станиславским. По утверждению М.Чехова, система Станиславского, а, следовательно, и актёрская психотехника как часть этой системы, даёт художнику ключ к его собственной душе. Актёрская психотехника сегодня понимается как система средств и орудий, направленных на решение профессиональных вопросов актёрского искусства. Не зря по определению Л.С. Выготского, психотехника является одним из главных методов в формировании психики. Использование психотехники способствует установлению контакта с окружающими, формированию экспрессивного репертуара личности, формированию условий для эмоционального обмена, развивает умение воспринимать переживание другого и отражать его (Бенеш Н.Л., 2007, с.9,12,15).

Заключая, имеет смысл отметить, что в современном психологическом знании сейчас происходит переход от исследовательской парадигмы к психотехнической, от познавательной позиции к социально-организационной, от пассивных форм поведения к деятельностным (Непопалов В.Н., 1998), что соответствует становлению и развитию психотехнической парадигмы в современной психологии и оказывает огромное влияние на человеческую деятельность, в т.ч. и профессиональную.

Библиография

1. Беляев В.А. Взаимодействие социокультурных и личностных факторов научной деятельности: методологический анализ. Автореф. … канд. филос. наук. – М., 2001.
2. Бенеш Н.Л. Актерская психотехника как психологическое средство развития эмпатии личности. Автореф. … канд. психолог. наук. – Хабаровск, 2007.
3. Василюк Ф.Е., Методологический смысл психологического схизиса., Вопросы психологии., 1996., №6.
4. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. Автореф. … докт. психолог. наук. – М., 2007.
5. Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. Автореф. … докт. психолог. наук. – Ростов-на-Дону, 2009.
6. Науменко Е.А. Аутопсихологические способности государственных служащих и пути их развития. Автореф. … канд. психолог. наук. – М., 2008.

7. Непопалов В.Н. Место психотехники в системе психологических знаний: историко-психологический анализ. Автореф. … канд. психолог. наук. – М., 1998.
8. Сибигатуллина Г.Р. Развивающие акмеологические технологии в системе совершенствования профессионального самосознания государственных служащих. Автореф. … канд. психолог. наук. – М, 2007.
9. Чупшев Д.В. Психолого-акмеологические методы и технологии преодоления профессиональных кризисов работников прокуратуры. Автореф. … канд. психолог. наук. – М., 2007.

Деформация когнитивной сферы в структуре синдрома выгорания у врачей

Лукьянов Владимир Викторович*, профессор, доктор медицинских наук, доцент, кафедра коррекционной психологии и педагогики, Курский государственный университет, г. Курск, Россия. vvdoc@yandex.ru*

Введение. Синдром выгорания представляет собой непосредственное клиническое проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием специалистов социономических профессий, в том числе медицинского персонала, эффективностью их труда и стабильностью жизни профессионального коллектива – этим и обусловлен интенсивный научный и практический интерес к вопросам диагностики, профилактики и коррекции данного синдрома (Безносов, 2004; Водопьянова, Старченкова, 2005).

Принципиально важным для успешной профилактики и коррекции данного синдрома является вопрос о личностных факторах, способствующих и препятствующих его возникновению и развитию (Пономарева, 2006).

Многочисленные исследования показывают, что врачебная профессия – одна из тех, которая в большей степени подвержена синдрому выгорания (Орел, 2008; Ронгинская, 2002). Это связано с тем, что профессиональный труд врача отличает очень высокая степень эмоциональной загруженности. В процессе выгорания человек теряет психическую энергию, у него развивается психосоматическая усталость («изнурение»), эмоциональное истощение («исчерпание ресурсов»), появляется немотивированное беспокойство и психический дискомфорт, усиливаются тревожность, раздражительность,

появляются вегетативные расстройства, деформируется личность и искажается самооценка, утрачивается удовлетворённость и смысл профессиональной деятельности, а иногда и собственной (персональной) жизни.

Теоретический анализ. Феномен выгорания представляет собой сложную, многоуровневую симптоматику «душевных потерь» вследствие продолжительного эмоционального напряжения в ситуациях профессионального общения с другими людьми. Последствия данных потерь – психическое (субъективное) и физическое неблагополучие, снижение или утрата трудовой активности и работоспособности, уменьшение персонального и социально-психологического пространства (Зеер, 2006; Реан и др., 2006).

В 2007 году группой известных исследователей из России, Украины и Белоруссии принято решение использовать единый термин – «синдром выгорания» – без каких-либо уточняющих прилагательных, тем самым подчеркивая, что данный феномен встречается только у профессионалов в коммуникативной сфере (Лукьянов и др., 2008). Использование объединенного термина «синдром выгорания» (подчеркивается, что речь идет именно не о новом определении, а об унифицированном использовании словосочетания, как единственного перевода с английского языка) позволит прекратить поток новых попыток литературного перевода «burnout». С их точки зрения, синдром выгорания – это профессиональный феномен, возникающий вследствие «интоксикации» профессиональной коммуникацией и включающий три основных симптомокомплекса: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Выгорание – это «опустошение», «эрозия души» под воздействием факторов профессиональной среды и с учетом личностных особенностей; это самостоятельный феномен, рядоположенный профессиональной деформации личности. Выгорание представляет собой целостное, динамическое интегральное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, образующих базовые компоненты выгорания, количественный и качественный состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности. Выгорание представляет собой дезадаптационный феномен, действие которого проявляется на всех уровнях функционирования личности: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном. Данный феномен оказывает негативное влияние на показатели профессиональной эффективности, удовлетворенности трудом, а также имеет отрицательные последствия и в сферах «непрофессиональной» жизни, где

наблюдается дифференцированное влияние его составляющих на разные показатели качества жизни. Оно оказывает отрицательное воздействие на все подструктуры личности, что подтверждает предположение о сущности выгорания как феномена, представляющего полный регресс профессионального развития личности.

Поиск путей профилактики и коррекции синдрома выгорания, нацеленных на сохранение психической устойчивости и здоровья специалистов социономических профессий, в том числе медицинских работников, продление их профессионального долголетия, субъективное благополучие и удовлетворённость жизнью в целом, предполагает детальное исследование факторов, обуславливающих проявления данного синдрома.

Следует отметить, что наряду с выгоранием происходит деформация когнитивной сферы, например, по пути активизации защитных психологических механизмов.

Психологическая защита обозначается как совокупность действий, направленных на уменьшение или устранение любого изменения, угрожающего биопсихологической целостности и устойчивости индивида. Защитный процесс осуществляется механизмами защиты, в определенной степени интегрированными в личностную «Я»-структуру (Липов, 2005).

Следует отметить, что если человек, относясь к себе в целом положительно, допускает в сознание представление о своем несовершенстве, о недостатках, проявляющихся в конкретных действиях, то он становится на путь их преодоления. Он может изменить свои поступки, а новые поступки преобразуют его сознание и тем самым всю его последующую жизнь. Если же информация о несоответствии желаемого поведения, поддерживающего самоуважение, и реальных поступков в сознание не допускается, то сигналы конфликта включают механизмы психологической защиты и конфликт не преодолевается, т. е. человек не может встать на путь самоусовершенствования. Защитные механизмы начинают действовать, когда достижение цели нормальным способом невозможно или когда человек полагает, что оно невозможно. Важно подчеркнуть, что это не способы достижения желаемой цели, а способы организации частичного и временного душевного равновесия с тем, чтобы собрать силы для реального преодоления возникших трудностей.

В связи с вышесказанным, целью нашей работы было проведение сравнительного исследования показателей синдрома выгорания и степени выраженности основных механизмов психологической защиты у врачей общесоматической клиники в зависимости от таких социально-психологических характеристик как пол, врачебная спе-

циализация (терапия – хирургия), особенности профессиональной деятельности (стационар-поликлиника), уровень профессионального статуса (наличие-отсутствие ученой степени) и стаж работы по специальности.

Методика. Исследование было выполнено на базе Курской областной клинической больницы № 1 и Солнцевской центральной районной больницы Курской области. Всего было обследовано 60 врачей.

Для оценки показателей синдрома выгорания был применен опросник «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко (Бойко, 2004), позволяющий исследовать данный синдром в качестве динамической модели в рамках процессуального подхода, а для исследования степени выраженности основных механизмов психологической защиты использовался опросник «Индекс жизненного стиля – LSI» (R. Plutchik, H. Kellerman, H. Conte, 1979) в модификации (Вассерман, 1999) для оценки степени выраженности 8 основных механизмов Эго-защиты: отрицания, проекции, регрессии, компенсации, интеллектуализации, замещения, реактивных образований и вытеснения.

С точки зрения В.В. Бойко (Бойко, 2004) выгорание представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, это приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. Выгорание – это динамический процесс, возникающий поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. Созданный в рамках такого подхода опросник «Эмоциональное выгорание» (Бойко, 2004), включает 84 утверждения, описывающие 12 симптомов трех фаз – «напряжения», «резистенции» и «истощения» – синдрома выгорания. К фазе «напряжения» относятся симптомы «переживания психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенности собой», «загнанности в клетку» и «тревоги и депрессии». В структуру фазы «резистенции» входят симптомы «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», «эмоционально-нравственной дезориентации», «расширения сферы экономии эмоций» и «редукции профессиональных обязанностей». Фаза «истощения» характеризуется симптомами «эмоционального дефицита», «эмоциональной отстраненности», «личностной отстраненности или деперсонализации» и «психосоматических и психовегетативных нарушений». При обработке данных определяется сумма баллов раздельно для каждого из 12 симптомов, подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из трех фаз и находится итоговый показатель синдрома выгорания – сумма показателей всех 12 симптомов. Ценность опросника В.В. Бойко в

оценке синдрома выгорания состоит в том, что последний рассматривается как динамический процесс, разворачивающийся в течение определенного времени, и данный опросник позволяет отследить этот процесс в длиннике – т.е. зафиксировать характер динамики профессиональной деформации личности специалиста.

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были обработаны с помощью параметрических методов статистической программы StatPlus 2008. Использовались методы описательной статистики (расчет среднего M, стандартного отклонения σ, стандартной ошибки среднего m). Для определения статистически достоверных различий при уровне значимости $P<0,05$ для количественных нормально распределенных признаков применялся Т-критерий Стьюдента. Проверка исследуемой выборки на предмет нормальности распределения осуществлялась при помощи вычисления критерия Шапиро-Уилка. С целью исследования линейной взаимосвязи между количественными признаками проводился корреляционный анализ Пирсона. Все статистические данные приведены в виде показателей M±m.

Полученные результаты и их обсуждение. В результате исследования были обнаружены следующие особенности проявлений синдрома выгорания у врачей в зависимости от выбранных социально-психологических характеристик.

Мы не обнаружили статистически достоверных различий показателей выраженности синдрома выгорания у врачей в зависимости от пола и специализации (терапевтический и хирургический профили).

Нами установлены у врачей поликлиники, по сравнению с врачами стационара, статистически более высокие значения симптома «неудовлетворенности собой» (9,50±1,76 и 4,87±0,89, соответственно, $P<0,05$) фазы «напряжения». Сущность данного симптома заключается в том, что в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства человек обычно испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса» — энергетика направляется не только и не столько вовне, сколько на себя. Возникает замкнутый энергетический контур – «Я и обстоятельства»: впечатления от внешних факторов деятельности постоянно травмируют личность и побуждают ее вновь и вновь переживать психотравмирующие элементы профессиональной деятельности. Здесь особое значение имеют «внутренние» факторы, способствующие появлению выгорания: интенсивная интериоризация обязанностей, обстоятельства деятельности, повышенная совестливость и чувство ответственности. На на-

чальных этапах выгорания они нагнетают напряжение, а на последующих провоцируют психологическую защиту. Возможными причинами такого развития событий этого являются бóльшая дестабилизирующая организация деятельности в поликлинике, а также повышенная интенсивность и механистичность такой деятельности по сравнению с условиями работы в стационаре, что сказывается, в конечном итоге, на взаимоотношениях в системе врач-пациент и на личности самих врачей и может приводить к усилению данной симптоматики.

Мы обнаружили достоверно бóльшую степень выраженности симптома «эмоционального дефицита» фазы «истощения» у врачей стационара, не имеющих ученой степени, по сравнению с их коллегами, имеющими ученую степень (8,87±1,71 и 3,7±1,77, соответственно, $P<0,05$). Основой симптома «эмоционального дефицита» является чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное профессиональной деятельностью. К специалисту постепенно приходит ощущение того, что он уже не в состоянии помогать клиентам в процессе своей деятельности, не в состоянии «войти» в их положение, сопереживать им, эмоционально «отзываться» на их ситуации, чаще проявляет к ним отрицательные эмоции, чем положительные. В профессиональном общении все чаще проявляются резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы. Возможно, что такое положение вещей у врачей без ученой степени, по сравнению с остепененными коллегами, связано с «незаслуженно низким», с их точки зрения, социальным признанием в профессиональном сообществе (в том числе и с более низкой оплатой труда).

В процессе нашего исследования испытуемые врачи были разделены на 3 группы в зависимости от стажа профессиональной деятельности: 1-я группа – имеющие стаж профессиональной деятельности в пределах 10 лет, 2-я группа – стаж работы от 10 до 20 лет, 3-я – более 20 лет стажа профессиональной деятельности. В ходе исследования различий показателей синдрома выгорания у врачей в зависимости от стажа работы были получены следующие результаты.

1. Врачи 1-ой группы отличаются статистически достоверно более высокими показателями фазы «истощения» по сравнению с коллегами 2-ой группы (34,67±2,79 и 25,09±3,30, соответственно, $P<0,05$). Фаза «истощения» характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита в форме выгорания становится неотъемлемым атрибутом личности. Большая выраженность этой фазы у врачей данной группы может быть обусловлена переносом неоправданных иллюзий и радужных ожиданий из периода

профессиональной подготовки в условия реальной деятельности: работа кажется однообразной, рутинной и низко оплачиваемой, больные – психологически «трудными» и неблагодарными, руководители – излишне требовательными и несправедливыми и т.п.; все это в совокупности может приводить к состоянию выраженной фрустрации и проявлению симптомов «истощения», характеризующихся, в целом, заметным падением общей психической активности.

2. Врачи 2-ой группы отличаются статистически достоверно более высокими показателями симптома «тревоги и депрессии» фазы «напряжения» по сравнению с коллегами из 1-ой (17,13±1,30 и 12,87±1,57, соответственно, P<0,01) и 3-ей групп (17,13±1,30 и 9,29±1,57, соответственно, P<0,01). Симптом «тревоги и депрессии» проявляется в чувстве неудовлетворенности работой и собой, что порождает мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте службы. Следует отметить, что второе десятилетие профессиональной работы связано со стремлением к достижению определенной стабильности в профессиональной деятельности (в том числе с подведением некоторых ее итогов) и социальном статусе, и, вместе с тем, с повышением личной ответственности за результаты своей деятельности, а, следовательно, и с большей ценой «права на ошибку». Такие разнонаправленные факторы могут приводить к противоречивым представлениям о своем месте в профессии и стимулировать тревожно-депрессивные переживания в этот период профессиональной деятельности. Одной из возможных причин профессионально-личностного кризиса в данный временной период может являться невостребованность творческих и личностных ресурсов врача или невозможность их рациональной и эффективной реализации в лечебном учреждении из-за неблагоприятных факторов профессиональной деятельности (Резер, 2006).

Кроме того, врачи 2-ой группы отличаются статистически достоверно более высокими показателями степени выраженности симптомов «загнанности в клетку» фазы «напряжения» по сравнению с коллегами из 1-ой группы (9,31±0,81 и 4,33±1,28, соответственно, P<0,01) и симптомов «эмоционально- нравственной дезориентации» фазы «резистенции» по сравнению с коллегами из 3-ей группы (13,63±1,92 и 8,24±1,77, соответственно, P<0,05). Когда психотравмирующие обстоятельства очень давят и устранить их невозможно, часто приходит чувство безысходности. Люди пытаются что-то изменить, еще и еще раз обдумывая неудовлетворительные аспекты своей работы. Это приводит к усилению психической энергии за

счет индукции идеального: работает мышление, действуют планы, цели, установки, смыслы, подключаются образы должного и желаемого. Сосредоточение психической энергии достигает внушительных объемов. И если она не находит выхода, то человек переживает ощущение «загнанности в клетку». Возникновение данного симптома, сопровождающегося чувством безысходности, возможно связано с утратой иллюзий относительно различных вариантов карьеры, казавшихся достижимыми и привлекательными в молодости. Борьба с этими негативными эмоциональными переживаниями может происходить в плоскости игнорирования психотравмирующих моментов профессиональной деятельности, упрощением мотивационно-потребностной сферы и разрядкой напряжения на более «слабом и зависимом» объекте (например, клиенте или другом «подчиненном»).

Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации» углубляет неадекватную реакцию в профессиональных отношениях. Нередко у профессионала возникает потребность в самооправдании. Не проявляя должного эмоционального отношения к субъекту, он защищает свою стратегию. При этом звучат суждения: «это не тот случай, чтобы переживать», «такие люди не заслуживают доброго отношения», «таким нельзя сочувствовать», «почему я должен за всех волноваться». Подобные мысли и оценки, бесспорно, свидетельствуют о том, что эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют нравственные чувства. Ведь профессиональная деятельность, построенная на человеческом общении, не знает исключений. Врач не имеет морального права делить больных на «хороших» и «плохих», он не должен исполнять свои обязанности в зависимости от настроения и субъективного предпочтения. Возможно, что происхождение симптома «эмоционально-нравственной дезориентации» возникает у врачей в связи с потребностью в самооправдании собственных неадекватных реакций в профессиональной сфере, выражающихся в не проявлении должного эмоционального отношения к пациентам и коллегам.

3. Врачи 3-ей группы имели статистически достоверно бóльшие показатели симптома «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» фазы «резистенции», по сравнению с коллегами 1-ой (17,19±2,05 и 9,70±1,47, соответственно, $P<0,01$) и 2-ой групп (17,19±2,05 и 8,38±1,76, соответственно, $P<0,01$). Симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» проявляется тем, что профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичное проявление эмоций и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. В первом случае речь идет о выработанном со временем по-

лезном навыке подключать к профессиональному взаимодействию с людьми эмоции довольно ограниченного регистра и умеренной интенсивности: легкая улыбка, приветливый взгляд, мягкий, спокойный тон речи, сдержанные реакции на сильные раздражители, лаконичные формы выражения несогласия, отсутствие категоричности, грубости. Такой режим общения свидетельствует о высоком уровне профессионализма. Он вполне оправдан в тех случаях, когда не препятствует интеллектуальной переработке информации, обусловливающей эффективность деятельности; экономия эмоций не снижает уровень понимания партнера по профессиональному общению, его состояний и потребностей, не мешает принятию решений и формулировке выводов, не настораживает и не отталкивает партнера и при необходимости уступает место иным адекватным формам реагирования на ситуацию. Например, профессионал способен отнестись к партнеру подчеркнуто вежливо, внимательно, с искренним сочувствием. Совсем иное дело, когда профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Действует принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание данному партнеру, будет настроение – откликнусь на его состояния и потребности. При этом профессионалу чаще всего кажется, будто он поступает допустимым образом. Однако субъект общения или сторонний наблюдатель фиксирует иное – эмоциональную черствость, неучтивость, равнодушие.

«Опытные» врачи чаще прибегают к неадекватной «экономии» на эмоциях, ограничивают эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе профессиональных контактов; при этом происходит неадекватное ограничение диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение, что интерпретируется пациентами как эмоциональная черствость, равнодушие, неуважение к их личности.

Кроме того, врачи 3-ей группы имели статистически достоверно бóльшие показатели симптома «психосоматических и психовегетативных нарушений» фазы «истощения» по сравнению с коллегами 2-ой группы (10,44±1,33 и 6,83±0,96, соответственно, $P<0,05$). Это симптом проявляется на уровне плохого физического и психического самочувствия и образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства. Различные аспекты, касающиеся субъектов профессиональной деятельности, провоцируют отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о таких субъектах или контакт с ними вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в об-

ласти сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний. Переход реакций с эмоционального уровня на психосоматический свидетельствует о декомпенсации защитных психологических механизмов.

Таким образом, в результате исследования были установлены связи показателей синдрома выгорания у врачей с такими социально-психологическими характеристиками, как особенности профессиональной деятельности (стационар-поликлиника), уровень профессионального статуса (наличие-отсутствие ученой степени) и стаж работы по специальности.

Согласно данным сравнительного анализа степеней выраженности механизмов психологической защиты в зависимости от стажа работы было выявлено, что у врачей со стажем работы по специальности более 20 лет достоверно выше показатели «проекции» относительно показателей врачей, имеющих стаж профессиональной деятельности в пределах 10 лет (9,13±0,35 и 7,76±0,56, соответственно, $P<0,05$) и от 11 до 20 лет (9,13±0,35 и 7,57±0,54, $P<0,05$), и «реактивных образований», относительно коллег со стажем работы от 11 до 20 лет (4,31±0,63 и 2,83±0,40, $P<0,05$). Возможно, что интенсивность данных защитных механизмов закономерно увеличивается со стажем работы – врач приобретает способность подменивать собственные реальные чувства на социально приемлемые в ситуации профессионального общения и приписывать другим неприемлемые для своей личности свойства, качества, причины поведения с целью самооправдания и снятия внутреннего напряжения.

В свою очередь было установлено, что мужчины-врачи по сравнению с коллегами-женщинами демонстрируют бóльшую степень выраженности таких защитных механизмов как «вытеснение» (4,33±0,35 и 2,90±0,34, соответственно, $P<0,01$) и «интеллектуализация» (6,87±0,44 и 5,67±0,38, $P<0,05$), а женщины-врачи имеют достоверно более высокие показатели такого защитного механизма, как «реактивные образования» (3,73±0,40 и 2,40±0,34, $P<0,05$). Возможно, что у женщин в профессиональной деятельности преобладает тенденция к социально-ориентированному расширению сферы межличностных отношений, что и обуславливает конверсию внутренних негативных установок в социально приемлемые формы в рамках феномена «реактивные образования». У мужчин же механизм «вытеснения» позволяет перевести на неосознаваемый уровень неприемлемые для личности импульсы (желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу), а действие «интеллектуализации» позволяет пресечь переживания, вызванные неприятной ситуацией при помощи логических установок и манипуляций.

По данным исследования хирурги продемонстрировали большую степень выраженности, по сравнению с терапевтами, таких защитных механизмов как «отрицание» (6,10±0,43 и 5,50±0,34, соответственно, P<0,01) и «вытеснение» (4,07±0,33 и 3,17±0,37, соответственно, P<0,01), а терапевты – «реактивные образования» (3,53±0,42 и 2,80±0,34, соответственно, P<0,05). Специалисты хирургического профиля обычно работают в режиме высокого внешнего и внутреннего контроля, что закономерно приводит к возникновению состояния хронического нервного напряжения. В этих условиях, использование хирургами защитных механизмов по типу «отрицания» и «вытеснения», позволяет им «отрешится» от психотравмирующих обстоятельств профессиональной деятельности. Более интенсивное применение терапевтами такого механизма защиты, как «реактивные образования», возможно объясняется тем, что в условиях интенсивного профессионального общения они применяют эмоциональную отстраненность, как механизм «подмены» своих негативных эмоции на противоположные с целью сохранения нормативной культуры общения.

У врачей стационара, по сравнению с врачами поликлиники, установлены статистически более высокие значения степени выраженности такого защитного механизма как «отрицание» (6,42±0,41и 5,05±0,41, соответственно, P<0,05). Работа в стационаре считается более престижной и, возможно, это факт побуждает врачей данной группы игнорировать некоторые психотравмирующие аспекты профессиональной деятельности.

В результате анализа взаимосвязей показателей синдрома выгорания и механизмов психологической защиты были получены следующие данные. Показатель симптома «эмоционального дефицита» у врачей стационара не имеющих учёной степени находится в статистически значимой положительной корреляционной связи с «проекцией» (r = 0,55, P<0,05) и «замещением» (r = 0,74, P<0,01).

У врачей в зависимости от стажа работы были обнаружены следующие взаимосвязи выгорания и защитных механизмов: у врачей 1-ой группы – достоверная положительная связь степени выраженности фазы «истощения» с «компенсацией» (r = 0,45, P<0,01); у испытуемых 2-ой группы – обратная связь симптома «загнанности в клетку» с «отрицанием» (r = – 0,54, P<0,05), прямые связи – с «замещением» (r = 0,47, P<0,05) и «регрессией» (r = 0,67, P<0,01); у врачей 3-ей группы – прямая связь симптома «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» с «вытеснением» (r = 0,53, P<0,05).

Заключение. В результате проведенного исследования были обнаружены особенности структуры и взаимосвязей показателей синдрома выгорания и механизмов психологической защиты у врачей общесоматической клиники в зависимости от таких социально-психологических характеристик, как пол, особенности профессиональной деятельности (стационар-поликлиника), уровень профессионального статуса (наличие-отсутствие ученой степени), врачебная специализация (терапия-хирургия) и стаж работы по специальности. Установлено, что степень выраженности синдрома выгорания напрямую связана с напряженностью таких защитных механизмов, как «вытеснение», «регрессия», «компенсация», «проекция» и «замещение», и обратно – с «отрицанием».

Деформация когнитивной сферы в виде активизации большинства защитных психологических механизмов сочетается с бóльшей степенью выраженности синдрома выгорания у врачей общесоматической клиники.

Библиография

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 4-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
5. Липов В.Н. Феномен психологической защиты: теория и перспективы исследования // Психология в вузе. – 2005. – № 4. – С. 68 – 71.
6. Орел В.Е. Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова ; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – С. 54 – 80.
7. Пономарева Г.А. Синдром «эмоционального выгорания» у педагогов, работающих с «особыми детьми», и способы его профилактики в условиях образовательного учреждения // Специальная психология. – 2006. – № 1 (7). – С. 48 – 67.
8. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Под ред. Л.И. Вассермана. – СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 1999. – 49 с.

9. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
10.Резер Т.М. Профессиональная деформация педагога // Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 12 – 14.
11.Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – том 23. – № 3. – С. 85–95.
12.Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова ; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.

Выраженность психологических регуляторов профессионального развития как индикатор социально-психологических ресурсов и проблем на этапе профессионального обучения

***Педанова Екатерина Юрьевн**а, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления факультета управления и психологии Кубанского государственного университета, г. Краснодар, Россия. ket_wild@mail.ru*

Профессиональное развитие рассматривается в психологии как часть жизненного пути личности. Понятие «*развитие»* тесно связано с понятием «*самоопределение»*. В исследованиях указывается на тесную связь между личностным и профессиональным самоопределением, профессиональным самоопределением и самореализацией человека в других важных сферах жизни на протяжении всей жизни (Ш. Бюллер, П. Балтес, 1994; М.Р. Гинзбург, 1988; Э. Эриксон, 1996; Л.И. Божович, 2005; В.А. Бодров, 2001; Е. А Климов, 2004; Н.С. Пряжников, 1996; Ю.П. Поваренков, 2002).

Особо отмечается, что профессиональное развитие сопровождается противоречиями, конфликтами, кризисами как нормативного, так и ненормативного характера. Зачастую оно пересекается с кризисами возрастными и испытывает на себе влияние социальных трансформаций (Б.Г. Ананьев, 2001; А.Н. Дёмин, 2004; Э.Ф. Зеер, 2003; Е.А. Климов, 2004, Ю.П. Поваренков, 2002).

Мы рассматриваем такую ситуацию, когда процессы профессионального развития и самоопределения тесно пересекаются с личностным самоопределением - период начала профессионального обу-

чения. Здесь выбор уже сделан, но еще полноценного включения не произошло.

Основным новообразованием данного этапа считается достижение социальной зрелости. К основным задачам можно отнести – овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека, в результате чего формируется чувство взрослости. Для этого периода характерно становление и закрепление системы *ценностных ориентаций, формирование жизненных планов, развитие самосознания* и активное включение молодых людей в различные социальные группы (Л.И. Божович, 2005; И.С. Кон, 2004; Л.М. Митина, 1997, В.И. Слободчиков, 2000; Д.И. Фельдштейн, 1987; Н.Е. Харламенкова, 2004). Эти процессы проявляются ярче, если этот возраст совпадает с периодом начала профессионализации или так называемым периодом профессионального обучения.

Структура и соотношение данных характеристик и будут регулировать дальнейшее профессиональное развитие. К наиболее динамичным, связанным с изменениями социально-экономических обстоятельств, относят мотивы, ценностные ориентации, планы, притязания личности, особенности её отношений к себе, другим людям, группам, социальным процессам, проблемные переживания (А.Н. Дёмин, 2007; Н.А. Журавлёва, 2006; В.С. Магун, 2001; Л.М. Митина, 1997; К. Муздыбаев,2006; Л.А. Регуш, 2001, Д.И. Фельдштейн, 1987).

Эти феномены включены в психологическое обеспечение активности в самых разных сферах жизнедеятельности, выступают механизмами включения формирующейся личности в социальную жизнь общества.

Данное обследование направленно на диагностику психологических особенностей и связанных с ними проблем профессионализации личности в сфере среднего специального образования. *Целью данного исследования* является описание структуры и выделение специфики социально-психологических регуляторов профессионального развития у студентов средних специальных учебных заведений.

Объектом исследования является профессиональное и жизненное самоопределение на этапе профессионального обучения.

Предметом является комплекс социально-психологических регуляторов профессионального развития и самоопределения и их специфика у учащихся средних специальных учебных заведений.

Понимание того, какие психологические характеристики непосредственно определяют ход профессионального развития современных студентов, дает возможность, как корректировать стратегии презентации учебного заведения потенциальным студентам, так и

поддерживать и направлять профессиональное развитие студентов в процессе обучения.

Исследование определяется тремя основными предположениями:

1) направленность учащегося является интегральным показателем характера профессионального развития. В мотивационной сфере учащихся, предположительно, должны доминировать мотивы обретения профессионального мастерства и самоутверждения, как основные элементы направленности жизненного и профессионального самоопределения, пересекающиеся в данный жизненный период;

2) выраженность основных регуляторов профессионального развития будет отличаться у представителей более востребованной, престижной специальности от представителей менее популяризованной специальности;

3) момент начала образования (возраст) накладывает отпечаток на восприятие ситуации вхождения в профессию, себя в этой ситуации и на представление о возможных перспективах профессионального развития.

Методика. В исследовании принимали участие представители двух средних специальных учебных заведений - строительного техникума и педагогического колледжа. Такая выборочная совокупность имеет значение, во-первых, потому что дает возможность представить как описательную, так и сравнительную информацию о выраженности характеристик профессионального развития студентов; во-вторых, так как специальность педагога представляет собой «женскую профессию», а строительная – преимущественно мужскую; в третьих, потому, что выраженность некоторых особенности профессионального развития может быть связана с таким внешним фактором как востребованность, престижность специальности на рынке труда. Характеристики совокупной выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выборочная совокупность исследования

Специальность	Пол		Всего человек
Сметная документация, нормирование и ценообразование в гражданском строительстве	мужчины чел. (%)	женщины чел. (%)	
1 курс на базе 9-х классов	15 (83)	3 (17)	18
1 курс на базе 11-х классов	7 (44)	9 (56)	16
Учитель начальных классов			
2 курс на базе 11 классов	0	19 (100)	19
Итого:	22 (42)	31 (58)	53

Социально-демографические характеристики студентов.

Средний возраст студентов *педагогического колледжа* - 18.4 лет. 21% состоят в браке и 16% проживают в свободном союзе, остальные не замужем. 37% живут с родителями, 53% снимают комнату или квартиру, 11% имеют собственную комнату или квартиру. Родительские семьи по материальной обеспеченности 5% студентов относят к высокообеспеченным, 53% к среднеобеспеченным, 11% к низкообеспеченным. По принадлежности к социально-профессиональным группам по 30% отнесли родителей к специалистам с высшим образованием, не занимающих руководящих должностей; к служащим со средним специальным образованием и к рабочим в промышленности или сельском хозяйстве.

В выборку *студентов строительного техникума* вошли 65% мальчиков и 35% девочек в возрасте от 17 до 20 лет. 56% из них не имеют собственной семьи, а 44 находятся в «свободном союзе». 44% из них проживают с родителями, 3% в общежитии техникума, 47% снимают комнату или квартиру и оставшиеся 6 % имеют собственное жилье.

Родительски семьи по материальной обеспеченности 79% студентов относят к среднеобеспеченным, а по принадлежности к социально-профессиональным группам по 32% отнесли родителей к специалистам с высшим образованием, не занимающих руководящих должностей и служащих со средним специальным образованием.

Различий в социально-демографических характеристика между группами не обнаружено, кроме указанной половой специфики.

В качестве *социально-психологических* регуляторов профессионального развития, в результате теоретического анализа, были выделены следующие основные параметры: интегральные показатели представлений о себе и о мире; направленность личности (мотивация профессионального обучения, трудовые и жизненные ценности, социальные установки в мотивационно-потребностной сфере, материальные притязания, представления о будущем); опыт включенности в трудовую сферу и интерес к профессии.

Для диагностики данных параметров была составлена комплексная анкета.

Первый раздел анкеты посвящен измерению *интегральных показателей «образа Я»*. Здесь представлены две методики: 1) «Тест уверенности в себе» В.Г. Ромека (В.Г. Ромек, 2008); 2) шкала удовлетворенности основных жизненных потребностей, разработанная О. С. Копиной, Е. А. Сусловой, Е. В. Заикиным (О.С. Копина, 1995).

Второй раздел анкеты посвящен измерению *направленности личности в жизненном и профессиональном развитии*. Сюда вошли

методики на измерение мотивации обучения, трудовых и жизненных ценностей, притязаний, социальных установок, жизненных и профессиональных планов, как образов вероятностных событий. 1) Методика «Профессиональная мотивация учащегося» Л.А. Верещагиной (Практикум по психологии менеджмента…,2001); 2) трудовые и жизненные ценности измерялись с помощью модифицированной шкалы использованной в исследованиях Е.И. Головаха (Е.И. Головаха, 2000); 3) вопросы о минимальной и максимальной резервной заработной плате; 4) измерение социально-психологических установок личности (методика О.Ф. Потемкиной) (Практикум по психологии менеджмента…,2001); 5) вопросы относительно профессиональных и жизненных планов, как важной составляющей профессионального и личностного самоопределения и развития.

И завершает анкету *блок о социально-демографических характеристиках учащихся и их близкого социального окружения*. Сюда вошли вопросы о поло-возрастных характеристиках, семейном положении, условиях жизни, образовании родителей, их материальном положении и социальном статусе.

Дополнительно были включены вопросы о реальном опыте работы учащихся, т.к. в последнее время достаточно активно проявляется практика вторичной занятости студентов.

Результаты. Опишем общую картину выраженности психологических характеристик профессионального развития по всей выборке в целом.

Характеристика интегральных представлений о себе и о мире. В качестве основных показателей представлений о себе мы использовали такую характеристику как уверенность в себе. Автор выделяет в ней три компонента. Данные по этому показателю представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, показатели по двум шкалам статистически значимо превышают нормативные, что означает высокий уровень данных шкал. Уверенность в себе относиться к когнитивной составляющей образа себя.

Таблица 2

Выраженность показателей уверенности в себе и статистически значимые отличия от нормативных показателей по выборке в целом

№	Шкалы	Выборка полностью N=53, сред.знач	Выборка полностью N=53, станд.	Норма N=100 15, сред.знач.	Норма N=100 15, станд. от-	Уровень значимости отличий (t-критерий

		.	отклон		клон	Стью-дента)
1	Уверен-ность в себе	25,34	3,37	23,8	4,1	0,007
2	Соци-альная смелость	22,06	3,74	22,2	4,7	-
3	Инициа-тива в контак-тах	20,04	2,72	18,7	3,7	0,008

По содержанию данный компонент близок к уверенности в собственной эффективности или «самоэффективности». Автор методики В. Ромек, указывает на то, что данный показатель связан и с такими характеристиками как экстраверсия, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность (Ромек В.Г., 2008г., с.72). Данные показатели могут характеризовать учащихся как уверенных в собственных действиях, не боящихся и не избегающих социальных ситуаций, верящих, что они могут с ними справиться. Им, возможно, характерна высокая самооценка, оптимистические представления о собственных достижениях. Предполагается, что такие люди более активно берутся за новые дела и ставят перед собой сложные цели.

Также, выше «нормы» результаты по шкале «инициатива в контактах», которая представляет собой поведенческий компонент уверенности в себе. Такое соотношение шкал говорит о том, что учащиеся не только думают о себе позитивно, верят в себя, но и открыты миру, действуют, исходя из своих предположений, всячески демонстрирую другим свою уверенность.

Эмоциональный компонент уверенности в себе находится в норме. Что также соотноситься с позитивным образом себя.

Такие высокие значения уверенности в себе могут говорить еще и о выраженности такой характерной для юношества черте как максимализм. Возможно данный образ еще близок к идеальному, новая социальная ситуация еще не изменила его, не дала возможности опробовать. Эти студенты проучились только полгода и только сдали первую сессию, они находятся в промежуточном состоянии – уже не школьники, еще не студенты. Мы видим сочетание психологических элементов как старшего подросткового, так и юношеского возрастов.

Еще один интегральный показатель, отражающий представления о себе и о мире – удовлетворенность жизнью. В теориях профессионального и личностного развития указывается на то, что удовлетворенность жизнью является не только итоговым показателем продуктивности и успешности жизни, но и стартовым основанием для устремленности вперед, планирования своей жизни, выстраивания перспективы, т.е. мотивационным основанием жизнедеятельности человека.

В этих группах общий уровень удовлетворенности основных жизненных потребностей в среднем соотноситься с высокими показателями. Так 74% учащихся могут характеризоваться как высоко удовлетворенные жизнью и 26% - как удовлетворенные в средней степени.

К сферам наибольшей удовлетворенности (что соответствует ответу «полностью удовлетворен») студенты относят следующие: отношения в семье (66%); отношения с друзьями, с людьми, близкими по интересам (66%); питание (53%); положение в обществе (53%); любимое занятие, возможность выразить себя в чем-либо (45%).

Мы видим, что максимальную удовлетворенность вызывает социальная сфера. Это вполне соотноситься с тем, что мы наблюдаем у учащихся высокую уверенность в себе и социальную инициативу. Видимо, социальное окружение поддерживает их достаточно и они адаптировались к новому социальному окружению – студенческой среде.

Мы отметили, что в целом удовлетворенность высокая, но можно выделить и зоны, которые, хоть и для небольшой части студентов, но все же являются проблемными. Сюда можно отнести для 15% - отдых, для 13% - работу (ее отсутствие или наличие).

Удовлетворенность жизнью (ее общий показатель) не связан напрямую с показателями уверенности в себе, как показывает корреляционный анализ. Можно говорить о том, что для данных учащихся жизнь не оценивается в целом, а скорее важны отдельные ее составляющие и успешность в конкретных сферах. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Значимые коэффициенты корреляции между отдельными показателями удовлетворенности жизнью и шкалами уверенности в себе

Сферы жизни	Коэффициент корреляции Пирсона	Шкалы уверенности в себе
Работа	0,27	Уверенность в себе
Дети	0,28	Уверенность в себе
Дети	0,4	Социальная смелость

Мы видим, что свой вклад в удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью вносят такие сферы как работа и дети. 42% студентов уже имеет свои семьи, даже детей, 36% - работают. Для остальных отсутствие этих сфер может быть как предметом удовлетворенности, так и наоборот. Те, кто имеет детей и работу, почувствовали себя взрослыми. Наличие данных сфер жизни видимо является атрибутом взрослости, показателем достижений и поводом для уверенности в себе и социальной смелости.

В целом представление о себе и о жизни позитивное и даже идеализированное. Можно предположить, что социум их поддерживает. В их жизни представлены различные сферы (учеба, семья, работа, отдых, друзья), она насыщена. Жизнь не воспринимается целостно, а рассматривается как успешность в отдельных ее сферах. Это определенный залог устойчивости к жизненным неприятностям, т.к. нарушение в одной сфере не затронет общей уверенности в себе и представление того, что жизнь удается.

Направленность личности учащихся. Для начала характеризуем жизненные ценности и социальные установки учащихся. Практически все жизненные ценности представленные для оценки (12шт) характеризовались как «важные» или «очень важные». Такое представление можно назвать недифференцированным. Т.е. можно говорить о невыработанности критериев успешности и жизненных ориентиров. Все кажется важным настолько, что должно направлять развитие, но таким образом ни чего не может быть таким вектором жизненного развития. Ранее мы отметили, что учащиеся уже четко выделяют разнообразные сферы жизни, но при этом внутри они еще не наполнены смыслом.

В списке очень важных ценностей находятся такие как (с учетом того, что максимальное значение 4 б.): счастливая семейная жизнь и наличие хороших и верных друзей (по 3.85); крепкое здоровье (3.77); уверенность в себе и своих силах и личное достоинство и самоуважение (по 3.74); материальная обеспеченность (3.72); самостоятельность, независимость (3.55); стабильность, личная защищенность (3.51)…

Своеобразными ценностными ядрами являются ценность «личное достоинство и самоуважение», «материальное благополучие», «отдых удовольствия, развлечения»

Основные ценности связаны с параметрами уверенности в себе. Так человек, ценящий личное достоинство и самоуважение, обладает социальной смелостью (r=0,30), а уверенный в себе ценит отдых, удовольствия и развлечения (r=0,31). Проявления ценности материальной обеспеченности является достаточно очевидной для сего-

дняшнего дня. Ценности индивидуализма и материальной обеспеченности плотно вошли в сознание людей, родившихся и выросших в «послеперестроечный» период, период зарождения рыночной экономики в России.

Одними их важных регуляторов профессионального развития являются *трудовые ценности*. Но на данном этапе еще врядли можно предполагать наличие дифференцированной, осознанной структуры трудовых ценностей, т.к. данные учащиеся еще практически не имеют опыта работы (только 36% подрабатывают иногда, когда есть работа).

И действительно, судя по средним значениям, практически нет «очень важных» трудовых ценностей. Лишь несколько приближаются к таковым: приятная атмосфера в коллективе, стабильная оплата, возможность служебного и профессионального роста, интересная работа. То, на что в будущем в большей степени будут обращать внимание при трудоустройстве.

Судя по анализу ценностей, первоочередной целью для студентов является достижение уверенности в себе, а средствами для этого являются социальная поддержка и материальные ресурсы. При чем при анализе социальных установок в мотивационно-потребностной сфере не выявлена установка на деньги. Этот факт и ранее отмеченная ценность данного объекта, скорее всего, говорит о том, что значимость материальной обеспеченности выражена только на когнитивном и эмоциональном уровне, но пока не слишком определяет поведение. Или, возможно, в понятие «жизнь обеспеченная материально» входят не только и не столько деньги, а и другие блага и поэтому сами по себе они не проявляются в установке очень значительно.

Мотивация профессионального обучения. Остановимся на элементах направленности личности непосредственно связанных с профессиональным развитием. Одним из таких параметров являются мотивы профессионального обучения. Они представлены на рисунке 1.

Максимальное значение возможное по каждому мотиву 30 баллов. Авторы определяют 15 баллов как среднее значение для каждого мотива. Исходя из этого, мы видим, что только один мотив находится в «нормативной зоне», т.е. развит нормально - это мотив «социальной значимости труда». Минимальное значение имеет мотив профессионального мастерства.

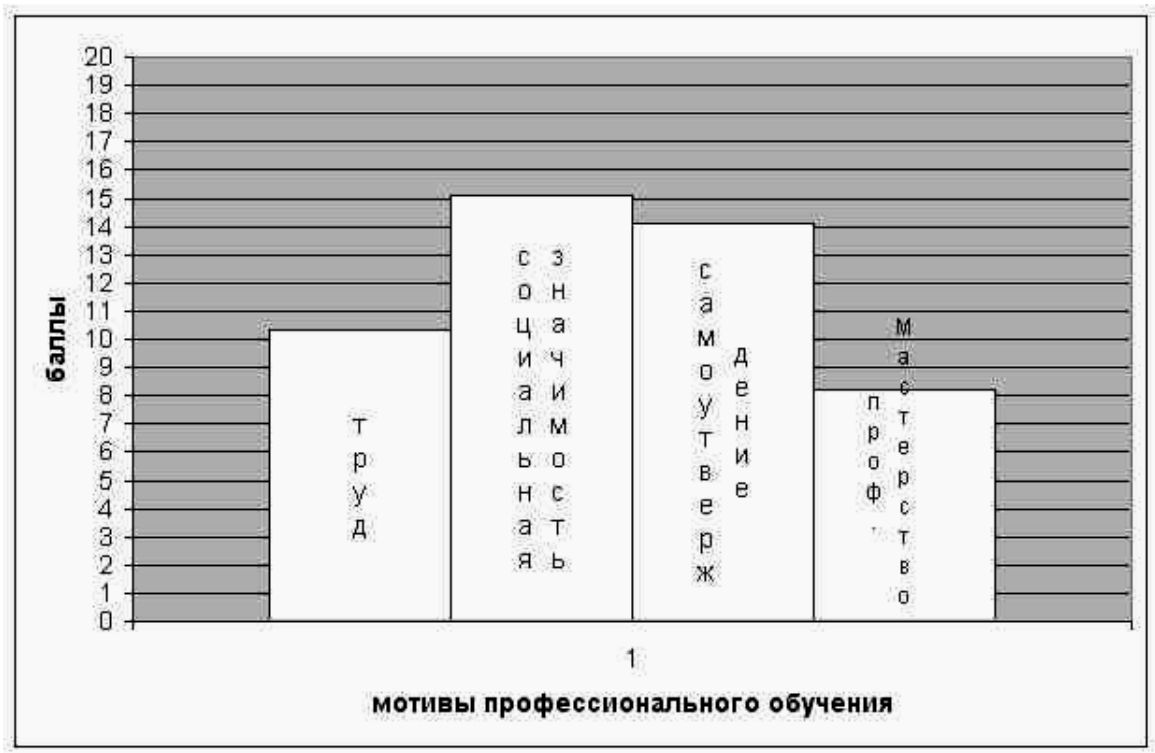


Рис. 1- Выраженность мотивов профессионального обучения в целом по выборке

Мы предполагали, что, исходя из возрастных особенностей и момента начала профессионального обучения, будут доминировать мотивы профессионально мастерства и саморазвития, но перед нами немного иная картина. Вхождение в новую среду активизирует желание найти свое место и самоутвердиться, а процесс профессионального самоопределения, после выбора профессии, должен был перейти на стадию «погружения» в профессию и желания обрести мастерство.

Мотив самоутверждения присутствует, но является не очень ярким, а мотив профессионального мастерства вообще занимает самую последнюю позицию в данной иерархии. В данном случае можно говорить о слабой ориентации на профессиональное обучение вообще.

Доминирующий же мотив отражает желание учиться, чтобы получить от социума подтверждение о собственной значимости (желание соответствовать норме), т.е. обретение профессии – способ зарекомендовать себя в обществе, занять определенную позицию.

Корреляционный анализ показал, что если учащийся ориентирован на социальную значимость труда, то для него очень важным является личное достоинство и самоуважение и при этом он не ориентирован на материальную обеспеченность, возможность пользовать-

ся льготами. Учащиеся, ориентированные на мотив самоутверждения в обучении, очень ценят счастливую семейную жизнь и наличие работы соответствующей специальности. Те же, кто ориентирован на достижение профессионального мастерства, ориентированы на процесс, альтруизм, им чужды эгоизм и власть.

Судя по данным у учащихся необходимо укреплять смысловые связи между личным благополучием, положением в обществе и специальностью, которую они получают. Только так можно повысить мотивацию получения профессиональных знаний, умений и навыков.

Жизненные и профессиональные перспективы. Для студентов на данном этапе их настоящее является более важным и более понятным, чем их будущее. Только 5 из предложенных для оценки 17-ти планов студенты ассоциировали с намерением их осуществить после окончания обучения. Для ответов использована следующая шкала: от 1- да, обязательно, к 4- точно нет, и 5 –затрудняюсь ответить. К ним относятся следующие: 1) строить планы на будущее (среднее значение 1.53); 2) искать работу по своей специальности (1,75); 3) искать работу, гарантирующую стабильный заработок (1,87); 4) искать работу, гарантирующую высокий заработок (1,96); 5) жениться/ выйти замуж (2.4).

В этом списке, скорее отражены «нормативные» события и намерения любого выпускника, нечеткие, связанные с осознанием необходимости начинать планировать свою жизнь и приступать к ее осуществлению через обретение высокого и стабильного дохода, семью и реализацию себя в профессии. Все студенты оптимистично настроены относительно своего профессионального будущего. Половина из них уже сейчас хотят работать по специальности (50%), собираются работать по специальности, если найдут такую (47%), при этом 50 % студентов считают, что без труда найдут работу по специальности.

Итак, мы видим, что данные учащиеся вполне удовлетворены жизнью, уверены в себе и активно это показывают своему окружении. В данный период своей жизни они ориентированы на укоренение в новой социальной ситуации. Наибольшее значение для них имеют гедонистические ценности, ценности уверенности в себе и активной жизни (зарождающаяся субъектность), семейные ценности. Обучение для них является способом обрести место в социуме, получить социально значимую профессию. Свои перспективы они пока не видят, предполагают только, что после окончания учебного заведения придется планировать свою жизнь и начать обеспечивать себя с помощью работы, завести семью и реализовывать себя в профессии. Очень типичная (нормативная) картина жизненного пути.

Выраженность регуляторов профессионального развития в зависимости от престижности специальности.

Чтобы проверить вторую гипотезу о специфике выраженности регуляторов профессионального развития в зависимости от престижности профессии, мы разделили выборку на две группы. Первую группу составили учащиеся техникума, получающие престижную строительную специальность. В данную группу вошло 34 человека (65% мальчиков и 35% девочек).

Во вторую группу вошли учащиеся педагогического колледжа, обучающиеся по очень важной для общества, но менее престижной на данный момент специальности (учитель начальных классов). Данная группа полностью представлена девочками (19 человек).

Под престижностью мы понимаем востребованную на рынке труда, хорошо оплачиваемую специальность, к которой многие проявляют интерес.

Сравнение показателей производились с использованием t- критерия Стьюдента.

Прежде чем анализировать отличия, связанные с причастности к определенной специальности, мы провели анализ связей с полом, т.к., традиционно, студентами, получающими педагогические специальности, являются девушки. Были выделены следующие связи между полом и 1) ценностью стабильной заработной платы (r=-0,4); 2) ценностью высокой заработной платы (r=-0,37); 3) желанием иметь интересную работу (r=-0,31); 4) желанием приятной атмосферы в коллективе (r=-0,37); 5) возможностью служебного и профессионального роста (r=0,28); 6) ориентацией на труд (r=-0,31); 7) успешное сочетание работы и учебы (r=-0,61); 8) намерением строить планы на будущее (r=0,28); 9) представлением о том, что работа позволяет установить связи, контакты, которые могут помочь в будущем (r=0,32).

Так мы видим, что юноши четче представляют себе желаемую работу, ориентированы на труд, имеют работу (подрабатывают) и хорошо сочетают подработки с учебой. Девушки же только планируют свою жизнь и больше ориентированы на карьерный рост и несодержательную сторону работы, их притязания к работе более глобальные (рассматривают ее с точки зрения перспектив, а не прагматичности). Все отличия связаны с отношением к труду, работе и реальным ее наличием (речь идет о временных подработках).

Специфика, связанная с причастностью к специальности. Основные отличия между двумя группами были зафиксированы по некоторым параметрам удовлетворенности жизнью, общему уровню удовлетворенности, показателю уверенности в себе, некоторым

жизненным и трудовым ценностям, в установке на свободу и опыту трудовой деятельности. Одну группу далее будем назвать – «учителя», а другую – «строители».

По причастности к профессии, окончательности выбора группы не отличаются. 1\3 часть считает, что данная специальность - это их окончательный выбор. Остальные могли бы рассмотреть другие варианты, но нет ни одного, кто уже точно определился, что сменит профессию.

Интегральные показатели представлений о себе и о своей жизни значимо отличаются.

Мы отмечали, что удовлетворенность основными жизненными потребностями выше среднего, но все же представители двух групп отличаются по удовлетворенности в целом и отдельными сторонами, что отражено в таблице 4.

Таблица 4

Значимые отличия в удовлетворенности основных жизненных потребностей

№	Переменные	Строители N=34 (среднее значение, стандартное отклонение)	Учителя N=19 (среднее значение, стандартное отклонение)	Уровень значимости отличий (t-критерий Стьюдента)
1	Материальное благополучие	4,15 0,82	3,21 0,71	0,001
2	Общение с друзьями	4,65 0,88	4,21 0,85	0,05
3	Положение в обществе	4,65 0,6	4,00 0,67	0,007
4	Любимое занятие, возможность выразить себя в чем-либо	4,24 1,1	3,58 1,0	0,035
5	Общий уровень удовлетворенности	2,9 0,29	2,42 0,51	0,001

Примечание: в пунктах 1-4 использована шкала от 1-совершенно не удовлетворен… 4 – пожалуй, удовлетворен, до 5- полностью удовлетворен;

- в пункте 5 использована шкала 1- низкий уровень, 2- средний уровень, 3 – высокий уровень.

«Строители» по всем представленным показателям удовлетворены больше, в том числе и по общему уровню удовлетворенности ос-

новных жизненных потребностей. При этом по субъективно определяемому уровню обеспеченности родительской семьи группы не отличаются. Основное отличие заключается в способах дохода. «Строители» чаще не получают стипендии, чаще зарабатывают деньги самостоятельно, а студентки колледжа получают стипендию, и часть средств от партнеров (супругов). И те и те, получают средства от родителей.

Причина подобной разницы может лежать в различных представлениях о материальном благополучии. Например, значимо отличаются материальные притязания. У студентов «строителей» притязания выше, чем у «учителей» и разрыв между минимальной и достаточной заработной платой больше (см. рисунок 2).

Таким образом, получается, что у «строителей» более вариативные притязания, хоть и более высокие. Возможно, именно наличие опыта работы определяет такие границы и их диапазон.

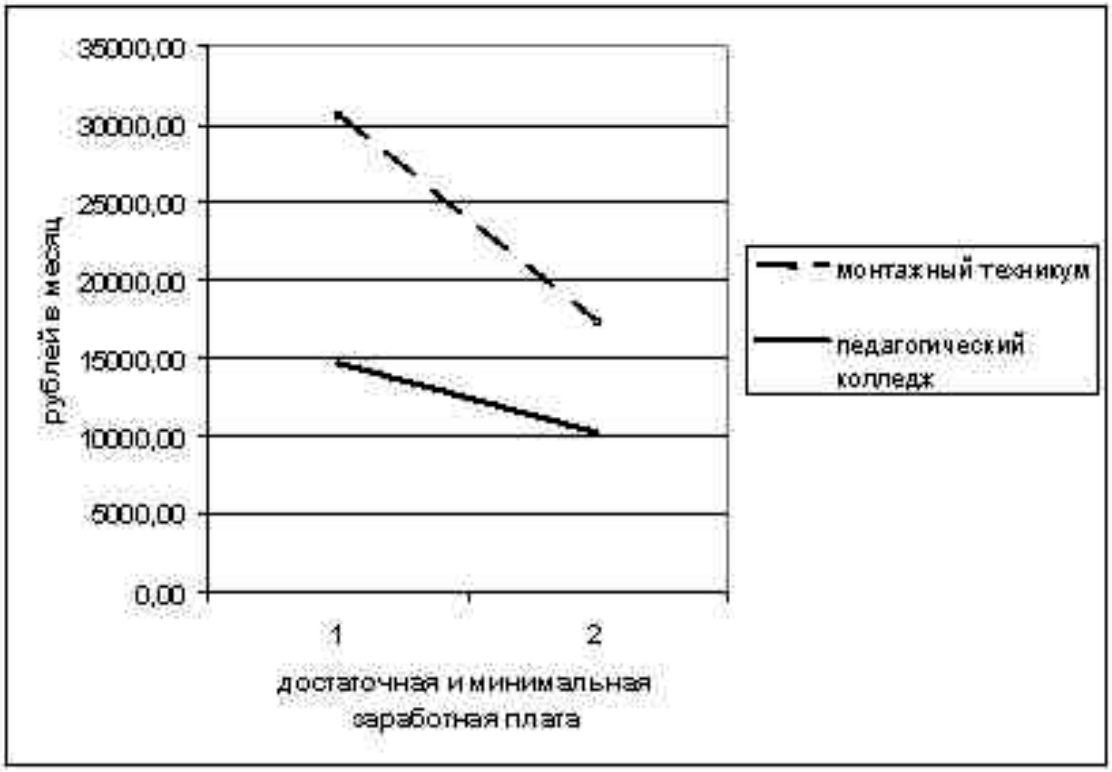


Рис. 2 – Максимальная и минимальная резервная заработная плата «учителей» и «строителей».

В целом отношение к работе отличается по 3 параметрам. Так для будущих педагогов в отличие от строителей более важна в работе возможность карьерного и профессионального роста (перспектива) и близость от дома. Но как было показано ранее, отношение к работе связано с фактором пола.

Так можно говорить о том, что у студенток будущих педагогов более высокие внешние стандарты жизни, т.к. при равных условиях они оказываются менее удовлетворены своим положением, как материальным, так и социальным. Они при этом отмечают, что не хватает свободного времени, меньше возможности заниматься любимыми делами, где можно себя выразить, менее удовлетворены общением с друзьями. Нужно отметить, что 21% имеет свою семью, а 16% состоят в свободном союзе. Среди строителей 44% состоят в свободном союзе. Возможно, подобные отношения в большей степени ограничивают девушек, чем юношей, организовывать свою жизнь таким образом, каким им бы хотелось.

Возможно, отличия в удовлетворенности жизнью связаны с самовосприятием. Уверенность в себе (когнитивный компонент) отличается в двух группах. У студентов – строителей она выше по отношению как к студенткам – учителям (уровень значимости отличий 0,00), так и по отношению к нормам (уровень значимости отличий 0,003). Кроме того, у строителей выше значимость жизненной ценности «уверенность в себе и своих силах» (уровень значимости отличий 0,03).

При этом студентки педагогического колледжа больше склонны обдумывать совершенные поступки, а студенты-строители ориентированы на то, чтобы строить планы на будущее.

Итак, мы зафиксировали некоторые отличия в выраженности регуляторов профессионального развития у представителей этих двух типов специальностей. Основные отличия связаны с представлением о себе и о жизни, представлением о будущей работе и ориентацией на прошлое или будущее.

Так представители строительной престижной специальности ориентированы на будущее, на когнитивном уровне более уверены в себе и очень ценят это состояние, больше удовлетворены жизнью в целом, в том числе своим положением в ней, материальным благополучием, своим социальным окружением и возможностью заниматься любимыми делами. Они ориентированы на труд и свободу, на прагматические стороны работы и возможности коммуникации в ней. Занимают активную позицию, реализуя свое желание работать, имеют достаточно высокие материальные притязания, но широкий их диапазон, что дает возможность для гибкости. Им удается сочетать успешно работу и учебу.

Представители же педагогического колледжа ориентированы на обдумывание совершенных поступков, менее уверены в себе и удовлетворены жизнью. Возможно, они более ограничены семейными узами. А, возможно, имеют более нереалистичные притяза-

ния. Не имея опыта работы, представление о ней не структурировано и сочетает в себе ориентацию как на прагматичные ценности, так и на большую перспективу: хотят, чтобы работа была недалеко от дома и давала возможность служебного и профессионального роста; больше от работы хотят стабильности, чем высокой заработной платы, что подтверждают материальными притязаниями в три раза более низкими, чем у представителей строительной специальности.

Все студенты оптимистично настроены относительно своего профессионального будущего. Они хотят работать по специальности, если найдут такую, а 50 % студентов считает, что без труда найдет работу по специальности. При этом положение дел в отношении педагогической специальности можно называть скорее идеализированными, а в отношении строительной специальности – вполне реалистичными.

Специфика регуляторов профессионального развития в зависимости от возраста - момента вхождения в профессию. Мы высказали предположение о том, что момент начала профессионального образования накладывает отпечаток на то, как происходит профессиональное становление. Для проверки данной гипотезы мы разделили группу студентов строителей на тех, кто начал обучение после 9 классов средней школы (18 человек – их них 83% мальчиков и 17% девочек) и после 11 классов средней школы (16 человек – из них 44 % мальчиков и 56% девочек). Все они на момент проведения обследования находились на первом курсе обучения.

Вычислялся коэффициент значимости отличий t= критерий Стьюдента. Отличия отражены в таблице 5.

Таблица 5

Статистически значимые отличия между студентами, обучающимися на базе 9-классов и 11 классов средней школы

№	Переменные	На базе 9 классов N=18 (среднее значение, стандартное отклонение)	На базе 11 классов N=19 (среднее значение, стандартное отклонение)	Уровень значимости отличий (t-критерий Стьюдента)
1	Удовлетворенность друзьями	4,89 0,32	4,29 1,02	0,02
2	Удовлетворенность жизненными перспективами	4,39 0,61	3,83 0,68	0,017
3	Окончательность	4,28	3,71	0,04

	выбора профессии	0,83	0,99	
4	Планы получать пособие по безработице	4,22 0,43	3,38 0,71	0,03
5	Планы искать работу по своей специальности	1,28 0,46	1,97 0,32	0,03
6	Ценность в работе высокого заработка	1,39 0,98	2,26 0,44	0,023
7	Ценность соответствия работы специальности	2,39 0,78	1,86 0,69	0,014
8	Мотив отсутствия работы – родители против того, чтобы я работал	0,38 0,5	0,04 0,2	0,0012

Примечание: пункты 1,2 – шкала: от 1-соверешнно не удовлетворен, до 5- полностью удовлетворен.
Пункт 3 - шкала: от 1 – решил сменить профессию и знаю, на какую именно, до 5 – это мой окончательный выбор.
Пункты 4,5 - шкала: от 1 – да, обязательно, до 4 – точно нет, 5 – трудно сказать.
Пункты 6,7 – шкала: от 1 – не важно, до 3 – очень важно.
Пункт 8 – шкала: 1- есть такой мотив, 2 – нет такого мотива.

Как видно из таблицы, все основные отличия между этими группами связаны с отношением к жизни, к выбранной специальности, представлениям о своих перспективах в ней, т.е. с содержательными характеристиками, определяющими профессиональное развитие. Студенты, обучающиеся на базе 9-х классов, отличаются тем, что они идеализирую свою специальность, чувствуют свою причастность к ней и большее желание продолжать свое развитие и дальнейшую работу по данной специальности. Половина из них также как и старшие «коллеги» подрабатывают. Те же, кто не работает, в основном указывают на влияние родственников, которые не хотят, чтобы дети работали во время учебы.

Итак, спецификой более раннего вхождения в профессию является большая причастность к профессии и соотнесение своей жизненной перспективы с этой специальностью. У них легче сформировать интерес к содержанию труда, они меньше ориентированы на деньги, возможно пока больше поддаются влиянию более старшего значимого социального окружения и удовлетворены своим положением.

Педагоги средних специальных учебных заведений также отмечают, что приходящие обучаться после 11 класса менее интересуются непосредственно профессией. В случае с педагогическими специальностями наблюдается тенденция выбора данной специальности по окончании 11 классов по принципу «безысходности».

***

Итак, данное обследование нацелено на то, чтобы выделить основные направления дальнейшей исследовательской и практической психологической работы в сопровождении профессионального развития учащихся средних специальных учебных заведений на основании портрета психологических регуляторов профессионального развития.

Мы видим, что в среднее специальное образование в сознании его получающих не связано с конкретной профессиональной деятельностью, а связано с возможностью работать и получать доход в виде социального статуса во время обучения и материального и социального статуса в еще очень размытом будущем. У них высоко желание включиться взрослую жизнь и здесь еще только происходит формирование основных социально-психологических установок, базовых отношений, ценностей, перспективы. С точки зрения теорий профессионального и личностного развития к началу этапа профессионального развития уже должны сформировать основные базовые регуляторы профессионального развития, что делает процесс выбора профессии осознанным и характеризуется как профессиональное самоопределение. Но по данным мы видим, что скорее, предыдущий этап еще не закончился, здесь они доделывают то, что уже должно быть сформировано и пока нет места собственно профессиональному развитию и обучению. В данном случае психологическая работа может быть направлена на завершение процессов и согласование линий профессионального и личностного развития.

Представления о будущем очень дискретные, что в данном случае является «слабым звеном», т.к. данное образование достаточно краткосрочное и эти процессы должны развиваться быстрее, чтобы выпускник умело ориентировался в жизни и организовывал свою занятость, был востребованным на рынке труда. Это еще одно направление работы.

При этом мы наблюдаем достаточно позитивные факты об интегральных показателях представления о себе и своей жизни в целом. Эти показатели являются мощными личностными ресурсами не только в повседневности, но и, как показывают исследования, в трудных жизненных ситуациях. Их необходимо как задействовать в процессе обучения, так и поддерживать, развивать. Эти ресурсы от-

четливее представлены у подрабатывающих студентов, в отличие от неработающих. Наличие подработок (особенно связанных, так или иначе, с приобретаемой специальностью) позитивно влияет на образ себя в жизни и в профессии.

Как показывают данные, более ранняя профессионализация активнее актуализирует действие регуляторов профессионального развития. Активно формируется отношение к профессии и себе как ее представителю. Скорее всего, это происходит под мощным влиянием социального окружения, но для вхождения в профессию это является позитивным. В отношении данной группы возможна психологическая работа по формированию процессов самоконтроля и субъектности в целом, чтобы усилить ресурсы, обеспечивающие самоопределение и саморазвитие.

В отношении менее востребованных и низкооплачиваемых специальностей возникает проблема изначального прихода в них людей с менее позитивным образом себя и своей жизни, противоречивыми желаниями, низкими и ригидными притязаниями, что в последующем может негативно отразиться на качестве их работы или повлечет за собой уход из профессии и дефицит рабочей силы в данной сфере. Здесь перед нами предстает пласт работы связанный не только с психологической проблематикой, но и с возрождением «позитивного социального портрета» менее востребованных, но очень важных для общества специальностей.

Библиография

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев.- СПб.: Питер, 2001 – 288с.
2. Балтес П. Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни /П. Б. Балтес // Психол. журн.- 1994.-Т. 15.- №1.- С. 60 -79.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности/ В.А. Бодров. – М.: 2001.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.-Воронеж: 2005.
5. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема/ М.Р. Гинзбург// Вопросы психологии. – 1988. - №2.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности// Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. – 510 с.
7. Дёмин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса / А. Н. Демин – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2004. – 315 с.

8. Журавлёва Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодёжи в условиях социально-экономических изменений / Н. А. Журавлева // Психол. журн.- 2006.- Т. 27.- № 1.- С. 35-44.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессий/ Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. -336 с.
10.Исаев Е.И. Возрастная психология/ Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков–Логос – М., 2003– 415с.
11.Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед учеб. завед./ Е.А. Климов – М.,2004. - 304 с.
12.Кон И. С. Ребёнок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И. С. Кон.- М.: Главная редакция восточной литературы издательства Наука, 1988.- 270 с.
13.Копина О. С. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников / О. С. Копина, Е. А. Суслова, Е. В. Заикин // Вопросы психологии.- 1995.- №3.- С. 119-132
14.Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова.- М.: РАГС, 1996.-308
15.Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях// Вопросы психологии - 1997. - № 4 - С.28-38.
16.Наш проблемный подросток: понять и договориться / Под ред. Л.А. Регуш.- СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 191 с.
17.Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Из-во УРАО, 2002. - 160 с.
18.Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности:/Под ред. Г.С. Никифорова, М.А Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448с.
19.Практическая психодиагностика. Самара: «Бахрах» – 1996 г.
20.Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М. - Воронеж, 1996. – 256 с.
21.Психология современного подростка/ Под ред. Д. И. Фельдштейна.- М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
22.Ромек В.Г. Тест уверенности в себе/ В.Г. Ромек// Психологическая диагностика, 2008, №1. – С. 59-81.
23.Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. - М., 2000.
24.Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова.- М.: Ин-т психологии РАН, 2004.- 296 с.
25.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В. Толстых.- М.: Из. Группа «Прогресс», 1996.- 344 с.

Содержание высшего образования как фактор профессиогенеза

***Титовец Татьяна Евгеньевна**, докторант, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Белорусский государственный педагогический университет им.М.Танка, г. Минск, Беларусь. t_titovets@mail.ru*

Современное общество предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки специалистов с высшим образованием для всех областей социальной практики. Однако при нынешних темпах социокультурных перемен и уровне развития современных технологий период профессионального обучения студента становится недостаточным для обеспечения готовности к профессиональному творчеству на протяжении всей карьеры. Готовность к преобразующей деятельности требует все большего участия самого специалиста в поиске новых профессиональных знаний и способов их обработки, а также его открытости новым ценностям и умения своевременно скорректировать свою концептуальную схему понимания профессиональной действительности и ее объектов. В связи с этим в центре внимания педагогических исследований по проблемам профессионального образования становится профессиогенез – *постоянное, на протяжении всего периода трудовой деятельности, качественное преобразование специалистом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии.*

Способность увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования до настоящего времени недостаточно культивировалась в процессе профессиональной подготовки специалиста, которая ограничивалась задачами его адаптации к профессиональной деятельности. В последние десятилетия стали предприниматься попытки модернизировать содержания высшего профессионального образования с целью подготовки специалиста, мотивационно, личностно и технологически готовым к профессиогенезу.

В странах постсоветского пространства последние десятилетия активно ведется поиск внутренних детерминант и факторов профессиогенеза, а также его барьеров с целью подготовки выпускника вуза к их преодолению в трудовой деятельности. Рассмотрим основные барьеры профессиогенеза, которые выявлены исследователями.

Основной барьер скрывается в изначальном разделении труда и существовании у каждой профессии своих границ области применения профессиональной усилий. Деление на профессии как следствие разделения труда стало объектом изучения многих философов, со-

циологов, психологов. К основным достоинствам этого социального феномена они относят рост совокупной производительности труда за счет специализации и гармонизацию видов труда и потребностей человека: разнообразие потребностей людей находит все большую реализацию в растущем разнообразии видов труда. Однако экономический эффект и возможность специализироваться в деле, соответствующем склонностям индивида, – не единственные последствия разделения труда. Еще К. Маркс предупреждал о том, что расчленение труда препятствует гармоничному развитию индивида, делая человека частичным, ограничивая его трудовую деятельность определенным кругом специфических функций (Маркс, 1973, с.361-362). Профессиональное мировоззрение всегда более ограничено, чем философское и другие формы мировоззрения. Г.П. Щедровицкий также рассуждает об опасности закрепощения профессионального мышления, при котором каждый тип обособляется от других, и называет этот отрицательный феномен «абсолютизацией профессионального партикулизма» (Щедровицкий, 1995, с.180).

Другая опасность разделения труда таится в том, что профессиональное закрепощение, как указывал Ш. Фурке, приводит к рутинизации труда. В психологическом исследовании Р.М. Грановской показано, что автоматизация профессиональных умений и навыков может привести к тому, что закрепляется излишняя трафаретность в подходах, упрощенность во взглядах на профессиональные проблемы, снижая уровень специалиста (Грановская, 1984, с. 293).

О. Конт видел в профессиональной специализации опасность возникновения эгоистической профессиональной морали, пренебрежительно-враждебного отношения к представителям других профессий. О конкурентной борьбе носителей разных профессий между собой говорил выдающийся социолог Э. Дюркгейм, когда описывал случаи «перетягивания каната», приводящего к падению нравственности профессионала и падению честности его труда (Дюркгейм, 1996).

Таким образом, основными барьерами профессиогенеза выступают возникновение эгоистической профессиональной морали, рутинизация труда и трафаретность в подходах к решению возникающих проблем, профессиональный партикулизм мышления. Все эти явления блокируют профессиональное творчество, готовность к самосовершенствованию, накоплению и передаче новаторского опыта последующему поколению профессионалов.

В современной психологии профессионального образования и развития профессиональная специализация рассматривается и как фактор профессиональной деформации, и как мощный фактор формирования

личности. С.П. Безносов выделяет следующие причины биполярной модальности этого феномена (Безносов, 2004, с.176-190).

1. Профессиональная специализация препятствует или способствует профессиогенезу в зависимости от того, как реализуется принцип перемены труда (сформированный Ш. Фурке). Согласно этому принципу, основным средством компенсации за редукционизм, рутинность, узость специализации служит возможность работника незначительно менять содержание своей деятельности каждые пять-шесть лет. (Например, английский полицейский обязан на протяжении своей карьеры несколько раз переходить из одной службы в другую.)

2. Своеобразной защитой от негативных последствий разделения труда для профессиогенеза служит развитая профессиональная этика специалиста как залог его саморегуляции. Среди наиболее важных личностных качеств, противостоящих профессиональной деформации, – инициативность, развитая сила воли, верность слову, чувство долга, высокая самодисциплина, направленность на добро и др.

3. Любая специализация может вызвать стагнацию (остановку), если личность не осознает важность профессионального роста для своего психологического здоровья, не имеет потребности в творчестве и самосовершенствовании, а также технологически не вооружена приемами и способами самосовершенствования в профессиональной сфере.

Две из выделенных исследователем детерминант профессиогенеза в условиях растущей специализации – устойчивая профессиональная этика, готовность и способность к профессиональному самосовершенствованию – закладываются в процессе высшего профессионального образования.

Проблема профессиогенеза активно изучается зарубежными учеными, которые в качестве проблемного поля данного феномена выделяют следующий ряд вопросов.

1. Что составляет сущность любой профессиональной практики, и какова ее структура, отражающая инвариантное, присущее всем профессиям?

2. Какая составляющая профессии является системообразующей в процессе профессиогенеза?

3. Каковы барьеры ее динамики?

Рассмотрим накопленный опыт в интерпретации данных проблем.

В основе любой профессиональной практики, осуществляемой специалистом, лежит следующая структура, сложившаяся в ходе об-

разования и адаптации специалиста к профессиональной деятельности и представленная

– его системой профессиональных знаний в данной области;

– сформированными ключевыми компетенциями и системой оценивания результатов решения проблемы (так называемый менеджмент профессиональных ошибок – их предупреждение, диагностика и коррекция);

– умениями и опытом решения нетрадиционной, впервые возникающей проблемы, основанным на анализе соотношений между параметрами диагностируемого объекта и его поведением, т.е. знанием глубинных взаимосвязей между различными переменными, образующими систему;

– сложившимися механизмами рефлексии и обогащения системы профессиональных знаний, умений, ценностей, лежащей в основе самообразования специалиста (приобретение новых фактов, повышение точности интерпретации накопленных прежде фактов, устранение ошибок в понимании феномена, замена прежней теории на новую, предлагающую более системный уровень обобщения);

– сформированной концепцией профессии, представлениями о ее сущности (духе), ее миссии и вытекающего из нее идеала профессионального поведения (Кашер, 2005, с. 70-75).

Как показывает ряд исследований, несмотря на то, что способности к рефлексии, самопознанию, самосовершенствованию играют ключевую роль в профессиональной динамике, системообразующим компонентом структуры, ответственным за профессиогенез, является последний – общая модель профессии, представления о ее сущности и этической основе. «В чем состоит призвание носителя именно моей профессии в отличие от другой», – ответ на данный вопрос пересматривается на каждом новом витке профессиогенеза специалиста, а вместе с ним пересматривается вся концепция профессии:

- Какова высшая цель данной профессии, во имя каких человеческих потребностей она осуществляется?
- Какой спектр научных и ненаучных знаний необходим носителю данной профессии для реализации ее миссии?
- Какие сущности входят в рамки объекта профессионального воздействия и преобразования (с чем или кем носитель данной профессии имеет право работать)?
- Каковы основные критерии эффективности и нравственной направленности результатов (продуктов) его преобразующей деятельности?

• Какие нормы профессионального взаимодействия должны создаваться при достижении им цели преобразующей деятельности? (Цель не всегда оправдывает средства) (Кашер, 2005, с. 78-83).

Смена концепции профессии знаменует «скачок» в профессиональном развитии специалиста. Однако, как указывают исследователи, для разработки новой концепции (индивидуального видения) миссии профессии недостаточно быть компетентным только в своей сфере. Необходим особого рода переводчик запросов и ценностей общества (и клиента) на язык целей профессиональной деятельности, которая ради этого общества (клиента) осуществляется, – *этический интерфейс* (Кашер, 2005, с. 93). Поэтому одних лишь профессиональных знаний, умений самооценивания и самосовершенствования оказывается недостаточно для управления профессиогенезом.

Таким образом, воззрения отечественных ученых на реформирование содержания высшего образования, ориентированного не только на подготовку студента к профессиональной деятельности, но и непрерывный профессиогенез, состоят во введении спецкурсов по основам профессионального роста, привлечении студентов к рефлексивной деятельности и деятельности самопознания, развитии у них метакогнитивных способностей – способностей видеть себя «над решением проблемы» и корректировать стратегии самоуправления. Зарубежные ученые придают большое значение обучению студентам на практике (так называемое практическое обучение – practical learning), где запросы клиента становятся более очевидными для того, чтобы их анализировать через призму целей профессиональной деятельности и миссии профессии.

Опыт формирования готовности к профессиогенезу в условиях вуза и в отечественной, и зарубежной практике образования, можно условно разделить на три подхода:

1. ***Мотивационно-ценностный подход*** – развитие мотивационно-ценностной сферы специалиста, его установки на профессиональный рост и самосовершенствование, формирование ценностного отношения к профессиогенезу.

2. ***Персонифицированные подходы***, когда стимулируется осмысление учебной информации на предмет ее соответствия профессиональным и личностным смыслам как стратегия самообразования и саморазвития.

3. ***Рефлексивные подходы***, когда организуется практика рефлексии собственных мыслей, умственных действий и поведения с целью выработки программ самокоррекции как средства профессионально-личностного развития.

По нашему мнению, богатый ресурс формирования готовности выпускника вуза к профессиогенезу содержит интеграция учебных дисциплин в содержании образования. С одной стороны, профессиогенез связан с постоянным усложнением целей профессионального творчества. А сама природа творчества такова, что она требует переноса концептуальных понятий, идей, способов из одной практики в другую, из одной области знания в другую, а также способности выйти за пределы существующей профессиональной реальности, посмотреть на нее с позиции более общих, *наддисциплинарных* законов и чужих эпистемологических ракурсов.

Сформированность такой способности к междисциплинарному видению и перекрестному опылению далеко лежащий друг от друга идей зависит не только от упражнений творческого характера в пределах профилирующей дисциплины, но и от интеграции содержания всех дисциплин и демонстрации способов заимствования ценных сведений, постулатов и методов из других областей знаний в свою проективную деятельность, а также демонстрации места объекта профессиональной деятельности в развитии систем более крупного масштаба. Выполнение такой задачи позволит избежать профессионального «псевдотворчества» – манипулирования профессиональным объектом в ущерб целостной системе, а также придаст смысл профессиональной деятельности, позволит осознать ее миссию в сохранении мироздания. Привлечение студентов к профессиональному творчеству с учетом законов более высоких систем одновременно снимает проблему декларативности профессиональной этики и профессионального самосовершенствования.

С другой стороны, непрерывное усложнение целей профессиональной деятельности, как показатель профессиогенеза, тесно связано с постановкой интегрированных задач профессиональной деятельности, задач требующих профессиональной экспертизы в смежных сферах. Однако способность решать комплексные проблемы и применять свою профессиональную компетентность не только в узкопрофессиональной сфере, но и решении задач, которые могут возникать в любой сфере деятельности, социально-экономических отношений и коммуникаций, зависит от удельного веса междисциплинарной интеграции в содержании высшего профессионального образования.

Интеграция учебных дисциплин также способствует формированию гибкости аксиосферы будущего специалиста, ее открытости дальнейшему обогащению. Привлечение знаний, и в особенности, теорий, концепций из других дисциплин для решения определенной проблемы требует согласования ценностных оснований интегрируемых эпистемологических единиц, нахождения наддисциплинар-

ных законов этики, которым интегрируемые области знаний подчиняются. Такая рефлексия профессиональных ценностей с позиции смысла человеческого бытия и эволюции помогает переосмысливать сложившуюся аксиосферу специалиста в выбранной профессиональной области. Иными словами, интеграция учебных дисциплин посредством демонстрации взаимосвязей профессиональных ценностей с идеями общей аксиологии и общими законами бытия способствует формированию ценностно-поисковой деятельности в профессиональной сфере, которая составляет стержень профессиогенеза.

Наконец, при интеграции учебных дисциплин смягчается проблема этического интерфейса между профессией и обществом, поскольку междисциплинарные связи и интегрированные курсы помогают инициировать междисциплинарный диалог между представлениями социальных наук об особенностях современной эпохи (а значит, запросах социума) и отвечающими на эти вопросы представителями профессионального сообщества.

Таким образом, одна из перспектив модернизации содержания высшего образования и его преобразования в фактор профессиогенеза состоит в усилении междисциплинарных взаимосвязей как при формировании общей концепции получаемой студентом профессии – системообразующего компонента профессиогенеза (обучение способам использования междисциплинарных знаний при переосмыслении миссии профессии, ее отношения к человеческим потребностям, критериев нравственной направленности продуктов профессионального творчества), так и при развитии всех способностей и умений, структурирующих профессиогенез: ценностно-поисковых, рефлексивных, творческих и умений саморегуляции и самосовершенствования.

Библиография

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – Спб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: ЛГУ, 1984. – С.293.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М., 1996. 430 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М., 1973. Т.23. С.361-362.
5. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. 584 с.
6. Kasher A. Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis // Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network 11, N 1, 2005, 67-98.

Особенности синдрома эмоционального выгорания у социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому

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

Проблема синдрома эмоционального выгорания специалистов, обслуживающих пожилых людей на дому, является актуальной на сегодняшний день, так как эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние не только на самих социальных работников, их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними. Это и близкие родственники, и друзья, а также клиенты – пожилые люди, которые вынуждены обращаться за помощью к данным специалистам, и поэтому становятся «заложниками синдрома».

Синдром эмоционального выгорания социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому, вызван рядом специфических особенностей их деятельности. К их числу можно отнести огромную ответственность за жизнь и здоровье пациентов пожилого и старческого возраста, которая тяжким грузом ложится на их плечи; длительное нахождение в «поле» отрицательных эмоций - страдания, боли, отчаяния, раздражения и так далее, которые так или иначе по механизму эмоционального заражения передаются сотрудникам центров, кроме того, пожилые клиенты умирают, что тоже влияет на состояние сотрудников социальных центров; заработную плату сотрудников, которая явно не соответствует степени их социальной ответственности, что вызывает чувство неудовлетворённости своей профессией.

Необходима целенаправленная работа по профилактике и коррекции синдрома выгорания данной категории социальных работников, но для этого необходимо знать: что влияет на развитие синдрома выгорания и что является «ресурсом», позволяющим остановить этот процесс.

Анализ психологической литературы показал, что, несмотря на то, что многие авторы выделяют условия и факторы, способствующие формированию синдрома эмоционального выгорания (В.В. Бойко, Н.Е Водопьянова, Н.В. Гришина, Е.Малер, К. Маслач, Т.А. Немчин, В.Е. Орел, Г. Селье, Т.В. Форманюк, Х. Фроудинберг, А.С. Шафранова и др.), публикации, описывающих особенности формирования синдрома выгорания социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому, отсутствуют.

Целью нашего исследования было выявление особенностей синдрома эмоционального выгорания у социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому.

Исследование проводилось в январе - апреле 2009 года на базе комплексных центров социального обслуживания населения г. Омска. Выборку составили 259 человек (женщины, средний возраст - 46,4 года).

Для выявления особенностей синдрома эмоционального выгорания социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому, мы использовали «Методику диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко (Бойко В.В., 1996). Для выявления уровня стрессоустойчивости мы использовали методику «Шкала организационного стресса» Мак-Лина (Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., 2005). Для выявления доминирующих стресс-факторов социальных работников мы использовали методику «Стрессоры» (Розанова В.А., 2000).

Результаты проведенного нами эмпирического исследования показали:

- Существует (отрицательная) взаимосвязь между *возрастом* социальных работников и симптомом «редукция профессиональных обязанностей» ($r_{кр}$ = -0,19701, при $p \leq 0,05$), т.е. с увеличением возраста социальные работники не пытаются облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Возможно, это связано с тем, что зачастую возраст самих сотрудников центра обслуживания составляет 65, 70 и даже 75 лет (такой же, как и пенсионеров, которых они обслуживают) и поэтому они понимают, как это важно для тех, кому они помогают не только выполнить свои обязанности (купить, убрать, помыть и т.д.), но и поговорить, выслушать, проявить сочувствие.

- Взаимосвязи между степенью выраженности синдрома эмоционального выгорания и *общим стажем* социальных работников, а также *стажем работы в данном центре* выявлено не было. Т.е. социальные работники независимо от общего стажа и стажа работы в конкретном центре подвержены формированию синдрома эмоционального выгорания: те, у кого стаж более 30 лет, и те, кто работает первые годы, в одинаковой степени подвержены эмоциональному выгоранию.

- Существует зависимость подверженности синдрому выгорания и *уровня образования* (См.: Таблица 1).

Таблица 1

Оценка достоверности различий между показателями симптомов синдрома эмоционального выгорания социальных работников с разным уровнем образования (U-критерий Манна-Уитни)

Симптомы	**между 1 и 2 группами**		**между 1 и 3 группами**		**между 2 и 3 группами**	
	U-критерий Манна-Уитни	p ≤…	U-критерий Манна-Уитни	p ≤…	U-критерий Манна-Уитни	p ≤…
переживание психотравмирующих обстоятельств	3723,50	0,785	1141,50	0,229	3802,00	0,285
неудовлетворенность собой	3750,50	0,842	1240,50	0,582	3719,00	0,194
«загнанность в клетку»	3397,00	0,263	1206,500	0,437	3372,00	**0,033**
тревога и депрессия	3419,00	0,263	1133,00	0,206	3997,50	0,574
Фаза «Напряжение»	3805,500	0,964	1141,00	0,229	3617,50	0,122
неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	3432,50	0,281	1187,50	0,370	3442,50	**0,045**
эмоционально-нравственная дезориентация	3709,50	0,755	1318,00	0,974	4108,50	0,787
расширение сферы экономии эмоций	3713,00	0,763	1058,50	*0,079*	3527,00	*0,074*
редукция профессиональных обязанностей	3717,50	0,773	1134,00	0,211	3470,00	**0,050**
Фаза «Резистенция»	3550,00	0,453	1144,00	0,237	3292,50	**0,017**
эмоциональный дефицит	3429,50	0,271	1229,50	0,553	3399,50	**0,031**
эмоциональная	3463,00	0,31	1047,0	*0,06*	2860,00	**0,000**

отстраненность		9	0	*6*		**5**
личностная отстраненность	3735,00	0,807	1190,50	0,370	3684,500	0,163
психосоматические и психовегетативные нарушения	3456,50	0,311	1023,00	**0,047**	3592,50	0,105
Фаза «Истощение»	3670,00	0,675	1012,00	**0,040**	3052,50	**0,003**

Примечание: 1 группа - сотрудники со средним образованием;
2 группа - сотрудники со средне-специальным образованием;
3 группа - сотрудники с высшим образованием.

Социальные работники со средним образованием в большей степени подвержены формированию симптома «психосоматические и психовегетативные нарушения» и фазы «Истощение», чем сотрудники с высшим образованием. Данные симптомы проявляются в том, что на уровне физического и психического самочувствия многое из того, что касается субъектов профессиональной деятельности (обслуживаемых ими пожилых людей), провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях, порой даже мысль о своих клиентах или контакт с ними вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострение хронических заболеваний.

Социальные работники со средне-специальным образованием в большей степени, чем сотрудники с высшим образованием подвержены формированию таких симптомов как «загнанность в клетку», неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, фазы «Резистенция» и «Истощение». Данные симптомы проявляются в том, что специалисты находятся в состоянии интеллектуально-эмоционального затора, тупика; социальные работники неадекватно «экономят» на эмоциях, ограничивают эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе общения с клиентами – пенсионерами, которых они обслуживают, действуют по принципу «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание клиенту, будет настроение – откликнусь на его состояния и потребности; сотрудники центра пытаются облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат; к специалистам приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности - не в состоянии войти в их

положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу, постепенно симптом усиливается и все реже проявляются положительные эмоции и все чаще отрицательные (резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы); социальные работники почти полностью исключают эмоции из сферы профессиональной деятельности - их почти ничего не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные, специалисты работают как роботы, как бездушные автоматы.

Реагирование без чувств и эмоций - наиболее яркий симптом «выгорания». Он свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб субъекту общения, в данном случае – клиентам-пенсионерам. Пожилые люди обычно переживают проявленное к ним безразличие и могут быть глубоко травмированы. Особенно опасна демонстративная форма эмоциональной отстраненности, когда социальный работник всем своим видом показывает: «плевать на вас».

Мы предполагаем, что более низкая подверженность синдрому выгорания сотрудников со средним образованием связано с тем, что отсутствие какого-либо образования (кроме школы), отсутствие подготовки по какой-либо специальности снижает возможность выбора профессии, и как следствие, снижает уровень притязаний в выборе профессии, внутреннее напряжение в плане соответствия профессиональной деятельности их ожиданиям.

У сотрудников с высшим образованием возможностей выбора направлений профессиональной деятельности - больше, чем у социальных работников со средним и средне-специальным образованием, соответственно, мы можем предположить (и общение с некоторыми из них это предположение подтверждает), что в сравнении с другими вариантами профессиональной деятельности данная специальность имела больше «плюсов», например, возможность совмещать с другой профессиональной деятельностью (коммерческой), с увлечениями и т.д. Поэтому их отношение к своей профессиональной деятельности более позитивное, что является средством профилактики выгорания.

Социальные работники со средне-специальным образованием в большей степени, чем сотрудники со средним и высшим, подвержены формированию симптомов эмоционального выгорания, что, на наш взгляд, связано с непринятием ими их положения, связанного с профессиональной деятельностью: с одной стороны, есть профессия – диплом о специальном образовании (медсестра, педагог, бухгал-

тер), а с другой стороны, профессиональная деятельность, которая (по отзывам самих опрашиваемых) «не престижна» и «не радует». Т.е. существует большой разрыв (напряжение) между притязаниями (профессиональными) и реальным положением, что и является причиной более высокой степени подверженности синдрому выгорания.

Поэтому в первую очередь работой по профилактике и коррекции синдрома выгорания должны быть охвачены социальные работники со средне-специальным образованием.

- Выявлена зависимость между *семейным положением* и формированием ряда симптомов синдрома выгорания: в большей степени развитию симптомов «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоциональная отстраненность», «психосоматические и психовегетативные нарушения» подвержены женщины, состоящие в разводе; симптомов «расширение сферы экономии эмоций», «психосоматические и психовегетативные нарушения» - вдовы; симптомов «эмоционально-нравственная дезориентация», «эмоциональная отстраненность», «редукция профессиональных *обязанностей»* - женщины, которые никогда не состояли в браке. Неудовлетворенность своим семейным положением, переживания по этому поводу, возможно, наличие «комплексов» из-за отсутствия супруга, способствует формированию синдрома выгорания. Поэтому в первую очередь работой по профилактике и коррекции синдрома выгорания должны быть охвачены женщины, состоящие в разводе; вдовы; женщины, которые никогда не состояли в браке.

- Более половины социальных работников (61% выборки) обладают низким уровнем *устойчивости к стрессам в профессиональной деятельности*, 30% обследованных сотрудников обладают средним уровнем и только 9 % составляют социальные работники с высоким уровнем устойчивости к стрессам в профессиональной деятельности.

- Существует взаимосвязь между уровнем устойчивости к стрессам в профессиональной деятельности и подверженностью формирования синдрома выгорания: чем ниже уровень стрессоустойчивости, тем в большей степени подвержены формированию синдрома выгорания социальные работники (См.: Таблица 2).

Таблица 2

Значения коэффициентов линейной корреляции по Пирсону между уровнем стрессоустойчивости и симптомами синдрома выгорания

Симптомы	**Уровень стрессо-устойчивости**
переживание психотравмирующих обстоятельств	**0,389*** **
неудовлетворенность собой	**0,308** **
«загнанность в клетку»	**0,331*** **
тревога и депрессия	**0,352*** **
Фаза «Напряжение»	**0,479*** **
неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	**0,214* **
эмоционально-нравственная дезориентация	0,104
расширение сферы экономии эмоций	**0,289** **
редукция профессиональных обязанностей	**0,241* **
Фаза «Резистенция»	**0,328*** **
эмоциональный дефицит	**0,284** **
эмоциональная отстраненность	0,142
личностная отстраненность	**0,289** **
психосоматические и психовегетативные нарушения	**0,436*** **
Фаза «Истощение»	**0,403*** **

Примечание: $r_{кр}$ = 0,197* при p≤ 0,05; $r_{кр}$ = 0,256** при p≤ 0,01; $r_{кр}$ = 0,324*** при p≤ 0,001;

- Сотрудники социальных центров, у которых личностные качества: *способность к самопознанию, широта интересов, принятие ценностей других, гибкость поведения, активность и производительность* имеют высокий уровень развития, обладают высоким уровнем стрессоустойчивости.

- Существуют значимые взаимосвязи между уровнем развития данных личностных качеств и степенью выраженности симптомов синдрома выгорания: чем выше уровень развития личностных качеств, тем в меньшей степени формируется синдром выгорания. Повышая уровень развития личностных качеств, мы не только повышаем стрессоустойчивость, но и снижаем возможность формирования синдрома выгорания (См.: Таблица 3).

Таблица 3

Значения коэффициентов линейной корреляции по Пирсону между уровнем развития личностных качеств – составляющих стрессоустойчивости и симптомами синдрома выгорания

Симптомы	способ-ность к само-позн-ю	широта интере-сов	приня-тие цен-ностей других	гибкость поведе-ния	актив-ность и произ-вод-сть
переживание психотравми-рующих об-стоятельств	**0,245***	**0,247***	**0,246***	**0,245***	**0,275****
неудовлетво-ренность собой	0,194	0,195	0,139	0,174	**0,273****
«загнанность в клетку»	0,128	0,180	0,158	0,221	**0,357*****
тревога и де-прессия	**0,237***	**0,293****	0,080	**0,261****	**0,255***
Фаза «Напря-жение»	**0,281****	**0,326****	**0,219***	**0,315****	**0,393*****
неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,145	0,057	0,168	0,108	0,156
эмоциональ-но-нравственная дезориентация	0,022	-0,03	0,194	0,125	0,111
расширение сферы эконо-мии эмоций	0,142	**0,337*****	0,039	0,151	**0,261****
редукция про-фессиональных обязанностей	0,110	0,101	0,122	**0,206***	**0,199***
Фаза «Рези-стенция»	0,167	0,187	**0,197***	**0,221***	**0,285*****
эмоциональ-ный дефицит	0,167	0,142	0,162	0,124	**0,236***
эмоциональная отстраненность	0,019	0,038	0,097	0,123	0,111
личностная от-страненность	0,114	0,175	0,158	**0,218***	**0,265****

психосоматические и психовегетативные нарушения	**0,251***	**0,271****	0,145	**0,300****	**0,401*****
Фаза «Истощение»	0,196	**0,211****	0,194	**0,264****	**0,349*****

Примечание: $r_{кр}$ = 0,197* при p≤ 0,05; $r_{кр}$ = 0,256** при p≤ 0,01; $r_{кр}$ = 0,324*** при p≤ 0,001;

- Такие *стресс-факторы* как конфликтность, перегрузка, сфера деятельности и напряжённость в отношениях с руководством присутствуют в профессиональной деятельности социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому.

На первом месте по количеству сотрудников, подвергающихся тому или иному стресс-фактору, находятся *напряженные отношения с руководством* (для 24,7% выборки такие отношения являются сильным стрессором, для 29,7% - стрессором средней силы воздействия); на втором месте находится *перегрузка* (для 18,53% сотрудников социальных центров это сильный стрессор, для 28,6% - стрессор средней силы); далее располагаются *сфера профессиональной деятельности* (для 13,1% сотрудников социальных центров это сильный стрессор, для 27% - стрессор средней силы) и *конфликтность* (для 6,2% сотрудников социальных центров это сильный стрессор, для 23,9% - стрессор средней силы

- Чем большее влияние на социальных работников оказывают данные группы стрессоров, тем выше степень выраженности синдрома выгорания. Снижение силы воздействия данных стресс-факторов будет способствовать профилактике и коррекции синдрома выгорания социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому (См.: Таблица 4).

Таблица 4

Значения коэффициентов линейной корреляции по Пирсону между показателями стресс-факторов и симптомами синдрома выгорания

Симптомы	конфликтность	перегрузка	сфера деятельности	напряжённость в отношениях с руководством
переживание психотравмирующих обстоятельств	0,136	**0,451*****	**0,329****	0,189

неудовлетворенность собой	**0,212***	**0,326****	0,170	0,175
«загнанность в клетку»	0,155	**0,339*****	**0,242****	0,192
тревога и депрессия	0,163	**0,366*****	**0,291****	0,122
Фаза «Напряжение»	**0,221***	**0,519*****	**0,373****	**0,241***
неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,116	**0,266****	**0,209***	0,179
эмоционально-нравственная дезориентация	0,108	0,138	0,034	0,087
расширение сферы экономии эмоций	-0,024	**0,357*****	**0,234***	0,057
редукция профессиональных обязанностей	**0,277****	**0,381*****	**0,235***	0,189
Фаза «Резистенция»	0,177	**0,437*****	**0,269****	0,192
эмоциональный дефицит	0,113	**0,388*****	**0,221***	0,161
эмоциональная отстраненность	0,141	**0,286****	0,194	**0,207***
личностная отстраненность	0,118	**0,348*****	**0,266****	**0,247***
психосоматические и психовегетативные нарушения	0,093	**0,314****	**0,241***	0,110
Фаза «Истощение»	0,158	**0,461*****	**0,311****	**0,242***

Примечание: $r_{кр}$ = 0,197* при p≤ 0,05; $r_{кр}$ = 0,256** при p≤ 0,01; $r_{кр}$ = 0,324* при p≤ 0,001;

Результаты сравнения подверженности синдрому эмоционального выгорания работников всех социальных центров г. Омска показали, что у большинства сотрудников всех социальных центров сформированы:

- симптом *«переживание психотравмирующих обстоятельств»* фазы «Напряжение»;

- симптомы *«неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»* и *«редукция профессиональных обязанностей»* фазы «Резистенция»;

- симптомы «*психосоматические и психовегетативные нарушения*» и «*эмоциональная отстраненность»* фазы «Истощение».

Полученные в ходе нашего эмпирического исследования результаты позволили нам определить последовательность оказания психологической помощи сотрудникам центров, а также содержание работы по профилактике и коррекции эмоционального выгорания социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому.

В первую очередь психологическая помощь должна оказываться: молодым специалистам; социальным работникам со среднеспециальным образованием; женщинам, состоящим в разводе, вдовам и женщинам, которые никогда не состояли в браке.

Работа по профилактике и коррекции эмоционального выгорания должна быть направлена: на повышение устойчивости к профессиональным стрессам, на развитие таких личностных качеств как*:* способность к самопознанию, широта интересов, принятие ценностей других, гибкость поведения, активность и производительность, а также на повышение устойчивости к воздействию таких стресс-факторов как: конфликтность, перегрузка, сфера деятельности и напряжённость в отношениях с руководством.

Все это достигается благодаря повышению самооценки, уверенности в себе, развитию самоотношения, способности самопознания; формированию потребности в расширении кругозора (широта интересов), чувства «нужности» и «важности» их профессии, осознанию позитивных результатов их профессиональной деятельности; выработке коммуникативных навыков, навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, трудных жизненных ситуациях; развитию навыков управления временем (тайм-менеджмент), навыков саморегуляции, аутогенной тренировки, дыхательных техник, медитации и релаксации.

Библиография

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении.- СПб.: Питер, 1999.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информац. издат. дом «Филин», 1996. - 472с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. – СПб.: Питер, 2005. -
4. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы //Психологические проблемы самореализации личности /Под ред. А.А. Крылова и Л.А. Коростылевой. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. - С.143–156.

5. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Статья 1978. // сайт: www.mgeneral.com/3-now/98-now012498ml/htm.Немчин Т.А.
6. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 329с.
7. Розанова В.А. Психология управления. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-синтез»», 2000. – 384с.
8. Селье Г. Стресс без дистресса: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1982. — 126 с.
9. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. №6. –С.57-64.
10. Шафранова А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения. - М.: Работник просвещения, 1925. -192с.

Практика себя как основа профессионального самоопределения

***Кубарев Вячеслав Сергеевич**, старший преподаватель кафедры психологии труда и организационной психологии, Омский государственный технический университет, г.Омск, Россия.*
kubiks@rambler.ru
***Хамидуллина Софья**, студентка специальности «Психология», Омский государственный технический университет, г.Омск, Россия.*

Тема профессионального самоопределения приобрела явную актуальность в современном мире. Первый момент заключается, по мнению Е.А. Климова [2], в следующем парадоксе: профессия – это целый сложный мир, на ознакомление с которым уходят годы обучения и адаптации молодого специалиста к профессиональной общности, при этом, с другой стороны, нужно заранее знать о том множестве, из которого тебе предстоит сделать выбор. Второй момент заключается в насущной массовой социально-экономической проблеме: многие выпускники современных ВУЗов не продолжают работу по профессии, и одна из причин этого явления заключается в том, что они не видят себя в этой профессии, так как приняли решение не на основании личного смысла и учёта своей индивидуальности, а на основании внешних причин, таких как рыночный спрос, желания родителей, наличия возможностей для поступления или неправильного понимания содержания, смысла профессиональной

деятельности. Неправильный выбор профессии, метания от одной деятельности к другой, выбранной по такому же образцу, часто приводит человека к ощущению собственной непригодности, неудачливости, ненужности, и в результате, к несложившейся профессиональной сфере жизни, которая в современном обществе стоит во главе угла. Естественно, это влечёт неудовлетворённость человека самим собой, и иногда даже потерю смысла жизни. Проблема профессионального самоопределения разворачивается на фоне ещё одной глобальной проблемы современного общества – проблемы отчуждения человека от смысла своего труда, потеря социальной значимости продуктов труда, что привело к потере связи людей через труд, той важнейшей связи, которая сделала человека человеком [10]. И эта проблема, по нашему мнению, также находит своё отражение в современном процессе профессионального самоопределения, искажая представления человека о труде, обезличивая труд, что в результате может привести к вышеуказанным плачевным последствиям. Поэтому разработка проблемы профессионального самоопределения крайне важна, а профессиональная действительность говорит о наличии потребности, в первую очередь, ее теоретической разработки, которая бы давала новые возможности решения практических задач.

Данная статья является попыткой неклассического осмысления проблемы профессионального самоопределения, как практики себя (М. Фуко), в которой человек конституирует смысловую основу своего труда, связывая его со своим жизненным путем. Важным аспектом, на который мы обращаем внимание, является зависимость практики конституирования себя в контексте профессиональной деятельности от практики конституирования современного человека вообще. То есть мы попытаемся показать, что профессиональное самоопределение – это не просто индивидуальный процесс наполнения индивидуальными смыслами те или иные стороны профессиональной деятельности, но процесс конституирования человеком своей идентичности в контексте его исторической ситуации развития и тех образов человека, которые «практикует» идеология массового сознания. Другими словами в профессиональной деятельности человек видит не столько предметы удовлетворения его потребностей, сколько определенный желательный образ себя, например как успешного человека, который одобряется массовым сознанием. Для того, чтобы осветить этот аспект проблемы мы будем опираться на понятие «практики себя» М. Фуко.

Итак, рассмотрим основные аспекты классического понимания профессионального самоопределения и, отталкиваясь от них, обо-

значим нашу позицию. Профессиональное самоопределение в классической психологической литературе понимается как самостоятельное, сознательное и ответственное проектирование и построение своего профессионального пути [2]. В профессиональном самоопределении выделяют следующие компоненты [6]:

1. Саморефлексия и самосознание, как выделение индивидуальных физиологических и личностных особенностей: физиологические особенности, черты характера, склонности, интересы, способности, направленность личности. Исходя из себя как данности, человек, ориентируясь в мире профессий, выбирает ту, которая наиболее соответствует его наличным смыслам. Здесь человек осознает себя как носителя тех или иных устойчивых смысловых образований и в соответствие с ними выбирает себе процессию. Поэтому исследования ведутся в русле выделения факторов, которые необходимо принять в расчет при самоопределении или которые извне влияют на выбор человека.

2. Мотивационный компонент: выделяются мотивы, которые выполняют осознанное и неосознанное побуждение человека к выбору профессии:

А) Внешние мотивационные факторы: факторы давления; рекомендации; советы; указания со стороны других людей, а также примеры героев кино, литературных персонажей и др.; требования объективного характера (служба в армии, материальное положение семьи...); индивидуальные объективные обстоятельства (состояние здоровья, способности...);

Б) факторы притяжения-отталкивания: примеры со стороны непосредственного окружения человека, со стороны других людей; обыденные эталоны "социального преуспевания" (мода, престиж, предрассудки);

В) факторы инерции: стереотипы наличных социальных ролей (семейные, членство в неформальных группах...); привычные занятия (возникшие под воздействием школьных предметов, увлечений...).

Внутренние мотивационные факторы:

А) собственные мотивационные факторы профессии: предмет труда; процесс труда (привлекательный-непривлекательный, эстетические аспекты, разнообразие-однообразие деятельности, детерминированность-случайность успеха, трудоемкость работы, индивидуальный-коллективный труд, возможности развития человека в данном труде); результаты труда;

Б) условия труда: физические (климатические, динамические характеристики работы); территориально-географические (близость

месторасположения, необходимость разъездов); организационные условия (самостоятельность-подчиненность, объективность-субъективность в оценке труда); социальные условия (трудность-легкость получения профессионального образования, возможности последующего трудоустройства; надежность положения работника; свободный-ограниченный режим; социальный микроклимат и т.д.);

В) возможности для реализации вне профессиональных целей: возможности для общественной работы; для достижения желаемого общественного положения; для создания материального благополучия; для отдыха и развлечений; для сохранения и укрепления здоровья; для психического самосохранения и развития; возможности, предоставляемые работой и профессией для общения.

3.Смысловой компонент: в этот компонент включено осознание человеком онтологического смысла профессии, соотнесение его с личным жизненным смыслом.

Также авторами подчёркивается процессуальность профессионального самоопределения, а не его одномоментность. Важной характеристикой, обнаруженной нами в классической литературе, является характеристика самоопределяющегося человека как свободного субъекта, делающего выбор самостоятельно и осознанно, несущего ответственность за собственный выбор. А самоопределение, в ключе этой особенности, призывают понимать не как ограничение свободы, а как появление новой возможности для глубокого осознания определённой области профессиональной сферы и развития себя в этой области [2].

Таким образом, в классической концепции профессионального самоопределения появилось понятие субъектности и неклассическое - свободы. Данную точку мы считаем удачной и логичной для перехода к изложению наших взглядов на проблему самоопределения. Мы считаем концепции таких мастеров как Климова Е.А., Пряжникова Н.С. достаточно подробными и глубокими, но в них, с нашей точки зрения не хватает одного важного момента – действия субъекта по самоопределению, замысливания им самого себя. Классики лишь ограничиваются понятиями свобода, самосознание, осознание себя в жизненных отношениях, - а как это происходит, как субъект осознаёт себя, как строит своё поведение на основании своего самосознания, не сказано. Субъект профессионального самоопределения представлен как набор разнообразных мотивов, склонностей, интересов, способностей, смыслов, но непонятно, как это работает, в каких отношениях между собой находится, как производится и самое главное, как это субъектом совершается над самим собой. Мы хотим подробно рассмотреть тот самый момент установления связей субъ-

ектом между ним самим и его индивидуальными особенностями, между жизненным миром, в котором он находится, и профессией, которую он выбирает. Это действие мы называем своеобразным понятием «замысливание себя», то есть совершение умственного действия по саморефлексии, рефлексии своего жизненного мира, и полагания себя как субъекта определённой практики, которую мы называем «практикой себя». Другими словами, то, что в классической психологии выступало в роли внешних факторов, влияющих на, так сказать, внутренний выбор человека, мы рассматривает как формы самоосознавания человеком себя, в которых он выстраивает определенное понимание себя, замысливает, практикует себя в определенном качестве. То есть именно в этих формах и за счет них человек себя и определяет и в этом смысле самоопределяется. Мы считаем, что в самоопределении мы имеем дело не с внешними факторами, которые бы влияли на выбор человека, но с особыми практиками рассмотрения себя, которыми человек создает себя, а не находит в готовом виде. И даже тот факт, что он может перенимать те или иные формы осмысления себя извне говорит не о том, что что-то внешнее повлияло на человека, но о том, что он сам их, так сказать, примерил на себя. Собственно в нашей статье мы и попытаемся выделить основные составляющие практики самоконституирования человеком себя как субъекта профессиональной деятельности.

Тему «замысливания себя», как мы уже упомянули, поднимает Мишель Фуко в своей работе «Воля к истине»[13]. Основываясь на его труде, мы простроим процесс и структуру «замысливания себя» как субъекта тех или иных социальных отношений. Мишель Фуко рассматривает понятие практики себя на примере диспозитива сексуальности, который являлся ведущим диспозитивом 18-19 века и продолжает являться одним из ведущих и сейчас. Под диспозитивом Фуко, а вслед за ним и мы, понимает выстроенный ряд важных для общества явлений, сконцентрированных в определённой сфере общественной жизни. Если говорить о диспозитиве современного общества, то, безусловно, прозвучат такие слова как успешность, престиж, богатство, всеобщее потребление. Хосе Ортега-и-Гассет в работе «Восстание масс» обозначил три основания, на которых стоит современный мир: «либеральная демократия, экспериментальная наука и промышленность» [5]. Можно выделить две сходящиеся с противоположных сторон тенденции, обуславливающие положение современного человека в обществе: с одной стороны социально-исторического контекста, с другой – самого человека. Итак, социально-исторический контекст задается следующими основными характеристиками современного уклада общества, как мы уже указы-

вали выше: капитализмом, экспериментальной наукой и массовым производством.

Фуко проводит анализ появления и укрепления данного диспозитива и оси, конституирующие его. Такими осями, по мнению Фуко, являются:

- образование относящихся к диспозитиву знаний;
- системы власти, которые регулируют практики данного диспозитива;
- формы, в которых индивиды могут и должны признавать себя в качестве субъектов этого диспозитива, практикующих его;

Из данной структуры функционирования диспозитива нам больше всего интересен момент форм признания индивидами себя субъектами определённых практик. Нам необходимо ответить на вопрос, каким именно образом индивиды обращают на себя внимание, дешифруют себя, опознают и признают себя в качестве субъектов определённых практик. Важным для нас является то, каковы формы и модальности отношения к себе, посредством которых индивид конституирует и признаёт себя в качестве субъекта: « Через какие игры истины человек даёт себе возможность мыслить своё собственное бытие, когда он воспринимает себя как сумасшедшего, больного, нормального?» [13, стр. 102] Фуко полагает: « Проблематизация себя связана с ансамблем практик, «искусствами существования», с помощью которых люди не только устанавливают себе правила поведения, но стремятся преобразовать самих себя, изменять себя в своём особом бытии, делать из своей жизни произведение, которое несло бы некоторую эстетическую ценность и отвечало исконным критериям стиля».[13 стр. 106]

Таким образом, Фуко говорит о том, что существуют определённые способы взгляда на себя, исходя из которых, субъект осуществляет своё дальнейшее поведение. Причём, эти способы взгляда могут не рефлексироваться субъектом, субъект может осуществлять свой способ замысливания себя неосознанно, просто перенимая, примеривая на себя образы общественного сознания.

Итак, мы находим своеобразное выражение – «замысливание себя», которое проявляется прямо и косвенно в трудах двух авторов: М. Фуко[13] и А.Н. Леонтьева [3]. Мы приходим к выводу, что в любой сфере социальных отношений, где имеет место быть свобода самостоятельно делать выбор, в том числе и сфере профессионального самоопределения, субъект предположительно должен вести себя сообразно тому, как он замысливает себя в этой сфере. Далее мы будет использовать выражение «практика себя» в значении «замысливание себя», чтобы сохранить оригинальность размышления М.

Фуко[13], детально разбирающего структуру и механизмы этого явления.

По М. Фуко, в любой практике есть внешняя и внутренняя сторона. Внешняя сторона практики включает:

- Дискурс по поводу определённого предмета, который приводит к объективации этого предмета или явления. Например, разворачивание дискурса о профессиональной сфере и возможности преуспеть в ней;
- Индивидуализация возможных практик в ключе обсуждаемого предмета и присвоение каждому индивиду своего номинала; Например, называние сотрудников карьерист, мастер своего дела, исполнитель.
- Формирование властью законов и запретов, контролирующих проявление активности субъекта практики;

Внутренняя сторона практики включает:

- Страхи о последствиях осуществления той или иной практики; Например, существует мнение, что неуспешным на работе быть нельзя, это говорит о твоей неполноценности, и возможности оказаться на обочине общества.
- Образ, олицетворяющий для человека субъекта практики : внешний вид, манеры, личностные особенности; Например, полюбившийся глянцевым журналам образ успешного топ-менеджера.
- Схему поведения субъекта практики, то есть закономерности поведения; Например, успешный топ-менеджер чаще всего работает, не покладая рук, без отпуска и выходных, берёт всё больше и больше ответственности, старается проявить себя.
- Образец – идеальный или реальный субъект, являющийся стопроцентно соответствующим особой практике себя, вбирающий в себя все особенности реализации данной практики; Например, реальный бизнесмен, история которого рассказана в СМИ.
- Форма проявления – способ осуществления практики; Например, успешность можно проявлять по-разному: можно действительно работать, не покладая рук, и получать заслуженные деньги, а можно проявлять своё превосходство перед подчинёнными и это тоже будет практикой успешности.
- Способ подчинения – причина, по которой субъект реализует практику; Например, человек выбирает профессию менеджера, потому что понимает, что для него это шанс пробиться по карьерной лестнице и всем доказать, что он способен зарабатывать большие деньги.
- Форма моральной проработки – моральные действия, которые субъект осуществляет на самом себе в процессе реализации практики;

Данные структурные компоненты особым образом объединяются в сознании субъекта, осуществляющего практику, позволяя ему иметь целостный смысловой гештальт практики в свёрнутом виде, интериоризированный, то есть, осуществляя практику, субъект каждый раз не фиксирует себя на том, какому образцу он пытается соответствовать, для чего он принимает решение в определённой ситуации так или иначе. Этот механизм с определённого этапа может проходить автоматически.

Обсудив структуру практики, необходимо определить механизм её появления у субъекта. В каждой сфере общественной жизни, предполагает Фуко, должны быть «точки производства» определённых практик себя [13]. Эти точки производства, по нашему мнению, находятся в точках свободы человека, реализующего поведение в какой-либо общественной сфере, в тех точках, где нет предписанной модели поведения, и приходится выстраивать свои основания, которые выстраиваются на практике себя, осуществляемой субъектом в данной сфере. Например, если говорить о профессиональном самоопределении, то это СМИ, прославляющие профессии, позволяющие зарабатывать как можно больше для того, чтобы потреблять как можно больше. Также, выбору практики может способствовать система санкций, применяющихся к субъекту, который реализует неблаговидную для общества и власти практику и т.д. То есть, в любой общественной сфере, есть угодные и неугодные власти практики, причём угодные предлагаются субъектам с помощью средств производства практики.

Таким образом, следуя за размышлениями Мишеля Фуко[13], мы описали структуру и механизм «замысливания себя», который осуществляет каждый субъект в своей деятельности, причём замысливание может быть неодинаковым в разных сферах жизни субъекта. Именно практика себя, мы полагаем, является основанием смыслообразования в профессиональной деятельности, в результате которого тот или иной трудовой мотив приобретает личностный смысл. В этом контексте можно сделать вывод, что смысловая реальность есть превращенная форма практики себя. То есть другими словами, смысловая реальность есть результат субъективации индивида, она (смысловая реальность) есть превращенная форма, которая, образуясь в практиках себя, встает в основание его жизни. Нам кажется, что профессиональное самоопределение человека нужно рассматривать изначально с понимания того, кем человек видит себя в этом мире, как он себя дешифрует и затем осуществляет в профессиональной практике. Таким образом, мы предлагаем рассматривать профессиональное самоопределение в его самом корне как самооп-

ределение самого себя в профессиональном плане, замысливания себя, особым образом «себярассмотрение», в аспекте внутренней механики смыслообразования.

В контексте сказанного появляется возможность нового осмысления уже ставших классическими понятий смыслообразующего мотива и мотива стимула, и стоящей за ними проблемы отчужденности профессионального труда. Предложенный подход позволяет заглянуть во внутреннюю механику образования смысла труда и обнаружить в ней истоки отчужденности. Последняя будет иметь место тогда, когда человек практикует и в этом смысле, перенимает социально одобряемые формы осознавания себя как субъекта профессиональной деятельности, идентифицируясь с ними, при этом закрывая себе возможность самореализации в труде. Предложенный нами выше взгляд на проблему профессионального самоопределения позволяет поставить в ее центр внимания не подражание социальным формам, но конституирование переживания, в котором человек реализует свою индивидуальность. Мы полагаем, что ввиду стирания индивидуальности, повсеместного бегства от свободы, большинство людей идёт типичными путями замысливания себя, предлагаемыми теми самыми «проводниками практик», упомянутыми выше. В идеале, профессиональное «замысливание себя» должно происходить на основании саморефлексии, самопонимания, но уровень саморефлексии у современного человека так низок, что большинство могут лишь следовать за проводниками стандартных, угодных обществу и власти практикам, уничтожая свою профессиональную индивидуальность, отказываясь и даже не задумываясь о личном онтологическом смысле своего труда, всё больше отчуждаясь друг от друга и от того поистине человеческого, что даёт человеку понимание значения содеянного им.

В предложенном нами взгляде на проблему профессионального самоопределения есть ещё много невыясненного, как, например, вопрос о создании специальных методик по выявлению у субъекта той или иной практики, выстраивание специальных бесед, корректирующих смысловой компонент практик, методы помещения субъекта в рефлексивную позицию по отношению к своей практике. Этим мы планируем заняться в своей следующей работе.

Библиография

1. Голенков С.И. Понятие субъективации Мишеля Фуко//Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Философия. Филология»/ под ред. Макушиной А.В. – Самара: Наука, 2007. – № 1 с.54-66

2. Климов Е.А. Проблемы профессионального самоопределения Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304с.
3. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции.М., 1971.-324 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.- 287с.
5. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chat.ru/~scbooks
6. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности М, Академия, 2008.-267 с.
7. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии/ Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. – М.: Республика, 2000. – 639 с.
8. Франкл, В. Воля к смыслу. – М.: Наука, 2000. – 153 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Фромм, Э. Бегство от свободы. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 167 с.
11. Фромм, Э. Здоровое общество. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 201 с.
12. Фромм, Э. Человек для себя. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 188 с.
13. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет.-М, Касталь, 1996.-254 с.

Раздел 3. Социально-психологические проблемы обучения персонала

Проблемы формирования групп для обучения персонала

***Капцов Александр Васильевич**, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления Самарской гуманитарной академии, г. Самара, Россия. avkaptsov@mail.ru*
***Карпушина Людмила Валентиновна** к.пс.н., доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Самарской гуманитарной академии, karpusha_63@mail.ru*

Современная стратегия прогрессивного развития общества базируется на тезисе «обучение через всю жизнь». Следовательно, обучение персонала предприятий и организаций становится не эпизодическим мероприятием, возникающим стихийно, а закономерным процессом таким же существенным, как и производственный.

В то же время обучение персонала имеет свою специфику, обусловленную производственными, психологическими и возрастными особенностями (Змеёв, 1999):

1) учебная деятельность детерминирована временными, пространственными, профессиональными, социальными ограничениями;

2) персонал, стремящийся к обучению, проявляет самостоятельность, самоуправление, самореализацию;

3) немедленное применение полученных в ходе обучения знаний, умений, навыков;

4) наличие опыта (бытового, социального, профессионального), который может быть использован в качестве источника обучения.

Из двух форм обучения персонала: адаптационное и повышение квалификации (Зеер, 2003), последняя в процентном отношении должна составлять значительно большую долю от общего времени обучения.

По способу организации индивидуальной работы обучающегося персонала образование подразделяется на групповое и индивидуальное (самостоятельное) (Змеёв, 1999), каждое из которых имеет свои особенности и область применения. Исходя из классификации Исмагиловой Ф.С. по уровню познавательной активности (Зеер, 2003), можно выделить четыре типа персонала:

1 тип с высокой познавательной активностью, обладающий ре-

альной готовностью к обучению, т.к. сохранил умения учиться;

2 тип со средней познавательной активностью, обладающий условной готовностью к обучению, т.к. необходимо восстановить умения учиться;

3 тип со сниженной познавательной готовностью к обучению, т.к. социально-профессиональная обстановка привела к потере большей части умения учиться;

4 тип с низким уровнем познавательной активности, не обладающий умением учиться, т.к. целенаправленные формы обучения проходили много лет тому назад и с невысоким качеством.

Обобщая различные цели обучения, можно констатировать, что они должны включать развитие профессионально важных качеств и компетенций, освоение норм профессионального поведения.

Групповые методы обучения с экономической и педагогической точки зрения эффективнее индивидуальных методов, однако, их эффективность зависит от множества характеристик самой группы (Капцов, 2007б). Поэтому перед организаторами обучения персонала встает проблема формирования группы, способной достичь требуемой цели обучения в рамках временных и экономических ограничений.

Группа как психологическая общность характеризуется композицией и структурой. При этом под композицией понимается совокупность индивидуальных особенностей членов группы, значимых для ее характеристики как целого. Наиболее часто выделяются и указываются соотношения членов группы по таким особенностям, как пол, возраст, образование, национальная принадлежность, социальное положение (Современная психология, 1999), иногда и некоторые личностные качества: агрессивность, подозрительность, фрустрированность, консерватизм, нормативность и др. (Большаков, 1996).

Структура группы – это совокупность связей, складывающихся в группе между индивидами или микрогруппами как элементами этой структуры. При обучении персонала из разных подразделений организации или разных организаций структура группы проходит сложный процесс формирования и на этапе создания группы слабо прогнозируема. В социально-психологических исследованиях малых групп наиболее часто выделяют и анализируют коммуникативную и социометрическую структуру группы. Причем под социометрической структурой понимают совокупность взаимных предпочтений и отвержений, основанных на эмоциональных отношениях симпатии и антипатии, феноменов привлекательности и популярности (Современная психология, 1999, с.526). Не отрицая роль эмоциональных отношений, как оценочной функции эмоций, необходимо вы-

явить причину, побудившую членов группы сделать те или иные предпочтения. Наши исследования (Капцов, 2008б; Прокофьева, 2008) показали, что общность или различия личностных ценностей членов малой группы детерминируют до 60% дисперсии взаимных выборов и отвержений.

При определении композиции группы обучения персонала возникает задача подбора персонала для конкретной группы с целью повышения эффективности обучения. Установлено на примере адресного обучения в школе (Божович, 2002), что психологические характеристики членов группы в значительной степени определяют степень достижения цели обучения.

В монографии (Развитие, 2005) показано, что условием преодоления дефицита слаборазвитых качеств учащихся является сотрудничество с одноклассниками, имеющими разный набор личностных качеств. При этом учебная группа должна быть гетерогенной, что подтверждают наши исследования (Капцов, 2007а). Остается решить: какие психологические характеристики являются определяющими при проектировании группы (Карпушина, 2001)?

Исходя из стратометрической концепции А.В.Петровского и многочисленных эмпирических исследований (Донцов, 1984) следует, что первостепенное значение в группообразовании играют личностные ценности членов группы, на которых базируется сплоченность группы, как интегральная характеристика социально-психологической совместимости, предполагающая сходство ценностей, диспозиций, идеалов, принципов, уровня профессиональной подготовки и образования.

Наиболее широко используемым показателем сходства ценностей является ценностно-ориентационное единство, будучи одним из основных показателей сплоченности группы, фиксирующим степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к целям деятельности и ценностям, наиболее значимым для группы в целом. Показателем ценностно-ориентационного единства служит частота совпадений позиций членов группы в отношении значимых для нее объектов оценивания. Шпалинским В.В. был предложен индекс ценностно-ориентационного единства, в качестве которого может служить частота или степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам (лицам, явлениям, событиям), наиболее значимым для группы в целом (Шпалинский, 1972).

Для осуществления измерений испытуемым предлагается проранжировать случайный ряд из 15 понятий (значимых для данной группы, предварительно выявленных), описывающих личность ли-

дера. На этой основе составлен модальный (наиболее характерный для группы в целом) ряд качеств лидера, который в дальнейшем сопоставляется с ранжированными рядами испытуемых при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена; чем большее сходство фиксируется в эксперименте, тем более сплоченной считается группа. Далее сумму коэффициентов корреляции рангов делят на число членов группы, а частное от деления этих чисел принимается за коэффициент сплоченности группы.

Необходимо отметить, что предложенный В.В.Шпалинским способ получения показателя, характеризующего групповую сплоченность, является наиболее последовательным, но все же ему присущи некоторые недостатки. Во-первых, смешение в одном стимульном ряду явно положительных и явно отрицательных понятий предопределяет заранее местоположение понятия в ряду; во-вторых, при измерении связи между рядами, полученными от респондентов, и так называемым модальным рядом высокие коэффициенты корреляции предопределены тем, что ряды испытуемых обязательно содержатся в модальном ряду; в-третьих, ранжирование столь большого количества понятий вряд ли может быть устойчивым, в-четвертых, метод предполагает использования только ранговых шкал, которые обладают меньшей мощностью по сравнению с интервальными шкалами.

Современная тенденция в психологической диагностике личностных ценностей (Капцов, 2008а) связана с разработкой тестов личностных ценностей с интервальными шкалами, что требует иных подходов к определению ценностного единства группы. В работе (Капцов, 2007а) было предложено в качестве меры ценностно-ориентационного единства использовать евклидовую метрику сходства/различий личностных ценностей в n-мерном пространстве, которая может быть реализована при использовании иерархического кластерного анализа. Как показали дальнейшие исследования (Бушха, 2008; Прокофьева, 2008 и др.) использование показателя сходства/различий личностных ценностей имеет высокую валидность и прогностичность. В то же время этот показатель менее чувствителен к вариативности структуры аксиологической сферы личности, т.е. различные варианты структур личностных ценностей могут иметь одинаковый уровень дистанции евклидовой метрики. Тем не менее, на этом уровне развития диагностики личностных ценностей членов группы удается удовлетворительно прогнозировать структуру группы на этапе ее формирования через индивидуальное определение личностных ценностей с последующей кластеризацией и выделением типов личности.

Однако группа характеризуется не суммой или совокупностью

личностных ценностей ее членов, а групповыми ценностями, которые участники группы разделяют (Журавлев, 2008). Что же из себя представляют групповые ценности? Групповые ценности – это ценности, которые никогда не обсуждались группой, но признаются всеми ее членами. Каждый член группы представляет групповые ценности со своей точки зрения и не знает, но может предполагать, как их представляют другие. Следовательно, чем дольше протекает совместное взаимодействие в группе и проницательней являются ее члены, тем выше адекватность представлений о групповых ценностях каждого из участников группы. С понятием «групповые ценности» можно провести аналогию с так популярным в настоящее время на Западе понятием «коллективного разума» (Нестик, 2009). На базе групповых ценностей формируются групповые нормы (Шибутани, 1998), соблюдение или не соблюдение которых сопровождается санкциями.

Таким образом, можно предположить, что характеристикой групповых ценностей является средняя оценка представлений членов группы об их общих ценностях, а степень сходства/различия личностных ценностей и средней оценки представлений членов группы является уровнем ценностной идентичности личности.

Разработка методики для диагностики групповых и личностных ценностей

Исходя из вышеизложенных теоретических представлений, методика для диагностики групповых и личностных ценностей должна состоять из двух частей, в которых определяются значимые личностные ценности и ценности, значимые для группы, членом которой является личность.

В основу разработанной методики были положены принципы диагностики личностных ценностей, апробированные в тесте аксиологической направленности личности (АНЛ) и показавшие высокую прогностическую валидность (Капцов, 2006). В качестве основного конструкта выступают ценностно-смысловые отношения человека к окружающей его действительности.

Тест состоит из двух частей, имеющих одинаковые группы шкал (Приложение). Первая часть направлена на определение личностных ценностей, а вторая – групповых. Каждая часть содержит две группы основных шкал.

Группа шкал ценности жизненных сфер:

1) профессиональной жизни;
2) образования;
3) общественной жизни.

Группа шкал личностных ценностей:

1) саморазвития;
2) креативности;
3) духовного удовлетворения;
4) взаимоотношений;
5) престижа;
6) достижений;
7) материального благополучия;
8) сохранения индивидуальности.

Тест содержит несколько шкал достоверности:

1. Традиционная шкала достоверности, представляющая собой шкалу социальной желательности. Высокий уровень показателя позволяет поставить под сомнения результаты тестирования вследствие, либо преднамеренного приукрашивания действительности, либо высокого уровня воспитанности испытуемого.

2. Шкала безразличия, оценивающая установку испытуемого на неопределенные или средние ответы (Капцов, 2008а), т.е. определяющая влияние «факторов знания» ситуаций, описанных в пунктах теста, и представляющая собой количество средних ответов («не знаю») и браковкой результатов диагностики при достижении этого количества некоторого допустимого значения.

3. Шкалы вариативности соответственно по жизненным сферам и личностным ценностям. С одной стороны, вариативность, например, шкал личностных ценностей показывает изменчивость этой ценностей в разных жизненных сферах, т.е. вариативность можно использовать как дополнительные информационные шкалы (Капцов, 2008а). С другой стороны, эти шкалы могут выявить испытуемых, которые оценивали все шкалы или отдельную одной оценкой (вариативность равно нулю), например единицами или семерками и т.п., что может говорить об отказе испытуемого от искренних ответов или его неспособностью к точной оценке в силу индивидуальных особенностей. Возможны случаи, когда вариативность слишком высока, что может говорить о чрезмерной эмоциогенности оцениваемых шкал или случайности заполнения бланка ответов. Вычисляется вариативность шкалы по известной формуле К.Пирсона как отношение стандартного отклонения шкалы к среднему арифметическому шкалы.

4. Шкалы противоречивости ответов испытуемых соответственно по жизненным сферам. Исследования (Василевский, 2001) показали, что такая шкала надежно работает, как и контрольная шкала оценки нетипичных ответов F в тесте MMPI, однако в методике по-

строена она на том основании, что пункты личностных ценностей в жизненных сферах имеют один конструкт и сходный смысл.

Таким образом, для повышения достоверности результатов диагностики необходимо при интерпретации учитывать значения всех четырех видов шкал, имеющихся в методике, одновременно, причем определение показателей шкал достоверности осуществляется отдельно для первой и второй частей.

Пользуясь ключом (Приложение), определяются значения шкал личностных и групповых ценностей в сырых баллах, переводя 7-балльную шкалу в шкалу [-3, 3], которые по таблицам переводятся в стандартную шкалу (стены) в зависимости от пола и возраста испытуемых. Групповая идентичность каждого члена группы определяется через вычисление евклидовой метрики разностей личностных ценностей индивида и усредненных групповых ценностей с дальнейшем переходом в шкалу наименований статуса идентичности (достигнутая, мораторий, преждевременная, диффузная и псевдоидентичность) (Шнейдер, 2007).

Для упрощения обработки результатов группового тестирования можно использовать элементы режима телетестинга. Для этого необходимо ввести результаты тестирования в формате Word в файл со следующей структурой (один файл для членов одной группы):

- первая строка: ФИО или шифр первого испытуемого
- вторая строка: возраст и пол испытуемого (без пробела)
- третья строка: ответы испытуемого с пункта 1 по пункт 106 без разделителей
- четвертая строка: ФИО или шифр второго испытуемого и т.д.

Например, начало файла с испытуемыми мужчиной 25 лет (НВВ) и женщиной 30 лет (ДКЕ) будет выглядеть следующим образом:

НВВ

25м

756657714755765775266275263257755612757765775654655755655775457515765354756675664556675546545556123345567 5

ДКЕ

30ж

665757655266536657775675463556575653355657564567755764465777665545661662246655664566554345666666544456655 5

и т.д.

Полученный файл отправить по адресу avkaptsov@mail.ru или kaf_ospsy@samgum.ru с указанием темы «Обработка АНЛиГ_09» и получить результаты обработки в виде таблицы (образец):

25	Воз-раст	Шифр	Групп	Личностные ценности			Групповые ценности			ЛЦ/	ГЦ/	Коэф.
м	Пол	НВВ	бухгал.	Проф.	Об уч.	Общ.дея	Проф.	Об уч.	Общ.дея	безр.	безр.	прот./вар.
Ц	Саморазвитие			6	3	3	5	3	3	7/0	7/1	1,49/0,12
Е	Духовное удовлетворение			6	4	2	5	5	5	7/0	8/2	1,05/0,12
Н	Креативность			4	5	2	0	2	3	6/0	3/0	3,73/0,18
Н	Взаимоотношения			0	-2	3	2	4	4	2/2	4/1	3,07/0,26
О	Престиж			3	2	2	-1	-3	4	4/1	2/0	1,29/0,29
С	Достижение			6	6	2	3	3	3	6/0	3/1	1,05/0,16
Т	Матер.благополучие			6	3	4	4	2	2	6/0	5/2	0,75/0,13
И	Сохран. индивидуальности			6	5	0	4	5	1	8/0	4/0	3,5/0,2
Итог (стен) / безразличие				7/2	6/0	4/0	7/1	5/0	4/0	Достоверность /безр. 25/3 Мораторий		
Коэффициент противоречивости				1,39	2,42	3,46	2,17	2,53	2,68			
Коэффициент вариативности				0,17	0,21	0,15	0,19	0,21	0,22			

Как показали пилотажные исследования рассмотренная методика уже может быть отнесена к методикам диагностического характера, хотя психометрические исследования еще не закончены. Применение методики многофункциональное: диагностика личностных ценностей в трех жизненных сферах, групповых ценностей, групповой идентичности. В настоящее время идет апробация методики для определения аксиологической направленности личности и группы по аналогии с методикой АНЛ (Капцов, 2006). Однако уже сейчас можно сказать, что для повышения эффективности обучения персонала через оптимизацию образовательной среды появился инстру-

ментарий, который позволяет контролировать аксиологические характеристики группы и своевременно вносить коррективы.

Библиография

1. Божович Е.Д., Питанова М.Е. Принципы и технология формирования групп для совместной учебной работы школьников в классе //Психологическая наука и образование, 2002. №4. С. 5-15.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. 380 с.
3. Бушха О.С. Внешние и внутренние факторы активности продавцов-консультантов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2008, №1. С. 91 – 99.
4. Василевский Ю.Л. Опыт разработки теста для оценки работников организации //Журнал прикладной психологии. 2001. №3. С.37-60.
5. Донцов А.И. Психология коллектива. М, 1984.
6. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. Социальная психология. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. 416 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.: МПСИ, 2003. 480 с.
8. Змеёв С.И. Основы андрагогики. М.: Флинта: Наука, 1999. 152 с.
9. Капцов А.В. Влияние учебной среды на развитие интеллекта студентов //Материалы IV Всероссийского съезда РПО. Т.3. Ростов-на-Дону, 2007. С.156-158.
10. Капцов А.В. Роль учебной группы в личностном развитии студента //Социальная психология в образовании: проблемы и перспективы: матер. международ. науч. конф. в 2-х ч. Саратов: Научная книга, 2007. Ч.1. С. 179-181.
11. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Аксиологическая направленность личности: руководство по применению теста. Самара: ООО «ИПК «Содружество», 2006. 40 с.
12. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Психологическая диагностика аксиосферы личности. Самара: ООО «Содружество», 2008. 72 с.
13. Капцов А.В., Прокофьева Т.А. Межличностные отношения как фактор изменения личностных качеств студентов //Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М.: ФПОР, 2008. С. 316-318.
14. Карпушина Л.В., Мишина В.А., Капцов А.В. Особенности структуры жизненных ценностей руководителей и специалистов промышленных предприятий //Педагогический менеджмент и про-

грессивные технологии в образовании: матер. III междунар. научно-методич.конф. Ч.1. Пенза: ПДЗ, 2001. С.70-72.
15. Нестик Т.А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ. Часть 1. //Психологический журнал, 2009, том 30. №1. С.52-63.
16. Прокофьева Т.А. Психологические детерминанты социометрических предпочтений студентов //Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2008. №2. С. 141-155.
17. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования /под ред. Е.Д.Божович. М.:ПЕР СЭ, 2005. 400 с.
18. Современная психология: справочное руководство. М.: ИНФРА-М, 1999. 688 с.
19. Шабутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.
20. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ, 2007. 128 с.
21. Шпалинский В.В. Экспериментальное изучение параметров малых групп //Вопросы психологии. 1972. № 5. С. 66—76.

Приложение

ОПРОСНИК

Просим оценить важность содержания следующих суждений по 7-балльной шкале следующим образом:
если утверждение **КАТЕГОРИЧЕСКИ НЕПРИЕМЛЕМО,** то поставьте в бланке цифру "**1**"
если - **НЕПРИЕМЛЕМО**, то поставьте цифру "**2**"
если – **НЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНО**, то поставьте цифру "**3**"
если – **БЕЗРАЗЛИЧНО**, то поставьте цифру "**4**"
если – **ПРИВЛЕКАТЕЛЬНО**, то поставьте цифру "**5**"
если - **ВАЖНО**, то поставьте цифру "**6**"
если - **ОЧЕНЬ ВАЖНО**, то поставьте цифру "**7**"

Старайтесь по возможности не использовать оценку «4».

ЧАСТЬ 1

Во время работы к каждому утверждению необходимо проговаривать фразу **«Для меня сейчас (ваша оценка) …**
1. … совершенствоваться в своей профессии.
2. … удовлетворение, получаемое от обучения.
3. … творчески подходить к выполнению общественных поручений.
4. … испытывать чувство симпатии ко всем людям без исключения.

5. … устанавливать благоприятные отношения с сослуживцами.
6. … учиться в престижном учебном заведении или на престижной специальности.
7. … достигать поставленной цели в общественной деятельности.
8. … прежде подумать, когда кому-то нужно помочь в беде.
9. …. иметь высокооплачиваемую работу.
10. … отстаивать свое мнение в процессе обучения.
11. … увлекаться процессом работы в своей профессии.
12. … создавать что-то новое в изучаемой мною области знаний.
13. … взаимоотношения с коллегами при выполнении общественных поручений.
14. … внимательно слушать собеседника, кто бы он ни был.
15. … иметь профессию, признанную в обществе.
16. … достигать высокого результата во время обучения.
17. …. получать материальное вознаграждение за участие в общественной жизни.
18. … порадоваться, когда неприятный мне человек получил по заслугам.
19. … овладевать знаниями и умениями в процессе обучения.
20. … получать удовлетворение от своей общественной деятельности.
21. … сохранять свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности.
22. …развивать свои организаторские способности, занимаясь общественной деятельностью.
23. … никогда не уклоняться от оказания услуги, даже если не хочется этого делать.
24. … изобретать, совершенствовать, придумывать новое в своей профессии.
25. … выстраивать дружеские отношения с коллегами, обучающимися со мной.
26. … поддержать на выборах партию власти, чтобы получить карьерные преимущества.
27. … достигать на работе намеченного результата.
28. … обучаться за счет предприятия, спонсоров и других источников.
29. … иметь собственные политические убеждения.
30. …. не браться что-то делать, если я не уверен в своих силах.
31. … постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.
32. … испытывать чувство удовлетворения после выполнения сложного задания во время обучения.
33. … вносить разнообразие в общественную жизнь.

34. … иметь приятельские отношения с коллегами по работе.
35. … обучаться в учебном заведении или на курсах, высоко оцениваемом другими людьми.
36. … сделать карьеру в общественной жизни.
37. … всегда охотно признавать свои ошибки.
38. … иметь возможность получения дополнительных материальных благ (премии, путевки и т.п.).
39. … проявлять в обучении свои уникальные качества и черты характера.
40. …развивать свои навыки управления, занимаясь общественной деятельностью.
41. … проявлять творчество в своей профессии.
42. … при обучении выполнять задания совместно с приятным мне человеком.
43. … иметь политические взгляды, совпадающие с мнением авторитетов.
44. … придумать вескую причину, чтобы оправдаться.
45. …. сохранить свою уникальность и неповторимость в профессиональной деятельности.
46. … совершенствовать в процессе обучения свои умения и способности.
47. … находить внутреннее удовлетворение в активной общественной жизни.
48. … высокая результативность моей работы.
49. … иметь дополнительные материальные выгоды в процессе обучения.
50. … придерживаться собственной точки зрения в общественно-политических вопросах.
51. … вести себя за столом дома также как в ресторане.
52. … иметь интересную работу, полностью поглощающую меня.
53. … творчески подходить к решению учебных задач.
54. … устанавливать контакты с людьми со схожими общественными взглядами.
55. … иметь профессию, которая высоко ценится в обществе.
56. … достигать хороших показателей в обучении.
57. … иметь материальную выгоду, приносимую моим участием в общественной работе.
58. … завидовать удаче других.

ЧАСТЬ 2

Просим оценить важность следующих суждений для коллектива, членом которого вы являетесь, по такой же 7-балльной шкале, как и

в части 1. Во время работы к каждому утверждению необходимо проговаривать фразу
«Для производственного коллектива, членом которого я являюсь, (ваша оценка) …

59. … изобретать, совершенствовать, придумывать новое на своих рабочих местах.
60. … удовлетворение, получаемое сотрудниками от обучения.
61. … развитие наших организаторских способностей при выполнении общественной работы.
62. … достижения на работе намеченного результата.
63. … обучение в престижном учебном заведении или на престижной специальности.
64. … взаимоотношения с коллегами при выполнении общественных поручений.
65. … отстаивание каждым своего мнения в процессе обучения.
66. … материальное поощрение за участие в общественной жизни.
67. … наше совершенствование в профессии.
68. … наличие у каждого собственных политических убеждений.
69. … благоприятные отношения в коллективе.
70. … создание что-то нового в изучаемой нами области знаний.
71. … удовлетворение, получаемое участниками общественной деятельности.
72. … сохранение каждым индивидуального стиля профессиональной деятельности.
73. … материально поддерживать обучение сотрудников.
74. … достижение поставленной цели в общественной деятельности.
75. … удовлетворенность процессом работы.
76. … усвоение знаний и умений в процессе обучения сотрудников.
77. … достойная оплата за наш труд.
78. … достижение высокого результата во время обучения.
79. … поддержка нами на выборах партии власти.
80. … иметь профессии, признанные в обществе.
81. … дружеские отношения коллег, обучающихся по направлению от производства.
82. … творческий подход к выполнению общественных поручений.
83. …проявление творчества в каждой профессии.
84. … удовлетворение, получаемое от процесса обучения.
85. … развитие у нас способностей и навыков в общественных мероприятиях.
86. … высокая результативность нашей работы.

87. … обучение в учебном заведении или на курсах, высоко оцениваемых другими.
88. … установление контактов с людьми со схожими общественными взглядами.
89. … проявление в обучении наших уникальных качеств и черт характера.
90. … материальная выгода, приносимая общественной работой.
91. … постоянное повышение нашей профессиональной квалификации.
92. … наличие стабильных точек зрения в общественно-политических вопросах.
93. … деловые отношения в коллективе.
94. … творческий подход в обучении.
95. … удовлетворение, получаемое нами от активной общественной жизни.
96. … сохранение нашей профессиональной уникальности и неповторимости.
97. …материальная поддержка нашего обучения.
98. …наша карьера в общественной жизни.
99. … интерес к работе, проявляемый сотрудниками.
100. … наш личностный рост в процессе обучения.
101. … возможность дополнительного материального стимулирования сотрудников (премии, путевки и т.п.).
102. … хорошие показатели нашего обучения.
103. … наличие политических взглядов, совпадающих с мнением авторитетов.
104. … наличие профессий сотрудников, которые высоко ценятся в обществе.
105. … хороший психологический климат в нашей группе обучения.
106. … разнообразие в общественной жизни коллектива.

Ключ к тесту личностных и групповых ценностей

Ценности	Личностные ценности			Групповые ценности			Соц. желат.
	профессия	обучение	общественная	профессия	обучение	общественная	
Саморазвития	1 31	19 46	22 40	67 91	76 100	61 85	+ 4 - 8
Духовной удовлетворенности	11 52	2 32	20 47	75 99	60 84	71 95	+ 14 - 18 + 23

Креатив-ности	24 41	12 53	3 33	59 83	70 94	82 106	- 30 + 37
Взаимоот-ношений	5 34	25 42	13 54	69 93	81 105	64 88	- 44 + 51
Престижа	15 55	6 35	26 43	80 104	63 87	79 103	- 58
Достиже-ния	27 48	16 56	7 36	62 86	78 102	74 98	
Матери-ального благополу-чия	9 38	28 49	17 57	77 101	73 97	66 90	
Сохране-ния инди-видуально-сти	21 45	10 39	29 50	72 96	65 89	68 92	

В шкале социальной желательности при подсчете необходимо учитывать знак. Все ответы со знаком минус инвертируются. Например, испытуемый ставит 7 баллов в ответе на утверждение, относящееся к шкале, то ему соответствует - 3 балла (минус 3 балла).

Опыт разработки имитационной компьютерной модели совместной деятельности обучающихся

Смирнова Ольга Вадимовна, *кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, научно-исследовательский отдел, некоммерческое образовательное учреждение «ОНУТЦ ОАО «Газпром», г. Калининград, Россия. elsukova1@yandex.ru*

В настоящее время важным направлением стратегического развития ОАО «Газпром» является освоение минерально-сырьевых ресурсов российского континентального шельфа Крайнего Севера, на котором сосредоточены основные потенциальные запасы углеводородов России. Однако достижение высоких технико-экономических показателей в производстве невозможно без проведения обучения персонала с учетом психологических факторов. Необходима специальная психологическая подготовка для работников, чья профессиональная деятельность будет проходить в экстремальных условиях.

Одной из главных задач такой подготовки становится формирование психологической надежности персонала.

Проблема повышения психологической надежности работников опасных производств является в настоящий момент одной из самых актуальных при подготовке персонала в связи с тем, что число аварий на опасных производствах по причине «человеческого фактора» за последние двадцать лет возросло в 4 раза (с 20 до 80 % от количества всех причин). В настоящее время наблюдается тенденция к росту этого показателя. Вследствие ошибок работников, связанных с недостаточной подготовленностью, неблагоприятными психологическими особенностями, утомлением, происходит 60 – 80 % всех аварий и несчастных случаев в промышленности и на транспорте [1-3, 5].

Особое внимание необходимо уделять психологической подготовке работников морских буровых платформ, поскольку ущерб от аварий на континентальном шельфе несоизмерим с ущербом от аварий в традиционных районах нефтегазодобычи. Известно, что на Западе при освоении нефтегазовых месторождений на шельфе Северного моря и в Мексиканском заливе за период с 1980 по 1994 произошло 118 аварий, в результате которых погибло 568 человек, были полностью уничтожены 18 стационарных и полупогружных морских буровых платформ.

Большое значение имеет также проведение психологической подготовки работников, обслуживающих морские буровые платформы, которая позволила бы снизить воздействие экстремальных условий на работоспособность и здоровье персонала. Поскольку профессиональная деятельность работников морских буровых платформ осуществляется в экстремальных условиях, негативно влияющих на психическое состояние работников. К ним, прежде всего, относятся:

- *опасность для жизни*, связанная с нахождением в открытом море;
- *погодные и климатические условия* (низкие температуры, повышенная влажность, высокая скорость ветра);
- *высокая вероятность возникновения аварий* из-за преждевременного износа оборудования в условиях повышенной влажности окружающей среды.

Помимо объективных трудностей, огромное влияние на работоспособность персонала буровых платформ оказывают факторы психологического характера:

- *оторванность от естественной среды обитания* (постоянное ощущение дискомфорта из-за непривычности среды обитания);

- *социальная изоляция группы* (оторванность членов буровой бригады от членов семьи и друзей);
- *длительное пребывание группы одного состава в замкнутом кругу общения* – в результате наблюдается информационная истощаемость работников (обмен информацией идет по узкому кругу тем);
- *публичность жизни* работников во время пребывания на буровой платформе.

Таким образом, при психологической подготовке работников опасных производств особое внимание необходимо уделять формированию их психологической надежности, позволяющей уменьшить негативное влияние экстремальных факторов.

В инженерной психологии накоплено большое количество данных, свидетельствующих о том, что для формирования психологической надежности персонала рекомендуется проводить не только *индивидуальную* подготовку работников опасных производств, но и *групповую*, поскольку от скоординированности действий членов группы, от быстроты их совместных действий зависит успешность преодоления внештатных, опасных ситуаций [5 – 9].

Для изучения специфики совместной деятельности операторских команд в инженерной психологии ранее были разработаны аппаратные имитационные модели деятельности. Наиболее известными из них являются *«Гомеостат»* и *«Интегратор»* [4].

В целях дальнейшего совершенствования подготовки персонала опасных производств в НОУ «ОНУТЦ ОАО «Газпром» в 2009 г. разработана компьютерная деловая игры «Повышение психологической надежности деятельности персонала в условиях опасного производства» (далее – деловая игра), включающая компьютерную имитационную модель совместной деятельности обучающихся.

Компьютерная имитационная модель в деловой игре воспроизводит ситуацию виртуальной швартовки судна к морской буровой платформе. В игре принимает участие несколько команд, каждая из которых состоит из четырех игроков, выполняющих игровое задание в различных ролях (Капитана, Механика, Штурмана и Рулевого). Выполнение игрового задания осуществляется совместно всей командой игроков с помощью четырех компьютеров, объединенных в локальную сеть.

Каждый член команды имеет свой пост (компьютер, на экране которого изображены приборы управления). Члены команды, оперируя каждый своими приборами управления, должны виртуально пришвартовать судно к морской буровой платформе. Приборами игроки управляют с помощью клавиатуры и мыши. Текущие и итого-

вые результаты совместной игровой деятельности команды при маневрировании судна проецируются с помощью компьютерного проектора на демонстрационный экран, отображающий виртуальное положение судна в районе швартовки.

Руководит всей командой Капитан: контролирует и направляет действия игроков. Наблюдая за приближением корабля к морской буровой платформе, Капитан отдает устные команды членам экипажа о смене курса или скорости судна. В соответствии с этими командами игроки оперируют приборами управления, изображенными на экранах их мониторов. В результате совместных действий всей команды достигается нужное виртуальное маневрирование судна в районе швартовки.

Если игроки допускают ошибки – происходит авария и судно останавливается. Время выполнения игрового задания и ошибки игроков фиксируется автоматически. Время выполнения игрового задания ограничено и одинаково для всех команд. Модель позволяет игрокам выполнять совместно общее игровое задание, но при этом руководитель деловой игры может оценить степень влияния каждого члена команды на ход совместной деятельности.

По окончании деловой игры каждый обучающийся получает информацию об эффективности деятельности своей команды:

- *сработанность* членов команды – успешность групповой деятельности (скорость и качество выполнения игрового задания), особенности группового взаимодействия игроков, поведение лидеров в группе и коммуникации в команде;
- *влияние помех, аварий* на эффективность деятельности команды;
- *рекомендации* (как повысить эффективность взаимодействия в команде).

В итоге каждая команда по окончании деловой игры получает рекомендации по развитию умений, повышающих эффективность группового взаимодействия.

Кроме этого, каждый игрок получает результаты о его индивидуальных особенностях поведения и реагирования в эмоционально насыщенной ситуации: групповом взаимодействии с членами команды при выполнении заданий в условиях дефицита времени.

В деловой игре оцениваются также индивидуальные особенности обучающихся, проявляющиеся в процессе игровой деятельности:

- поведение в ситуации дефицита времени – поспешность или заторможенность, импульсивность или четкая последовательность действий;

- сбора и анализа информации с приборов и сигнализаторов при поступлении аварийных сообщений – пропуск важных сигналов или высокая концентрация внимания.

Для определения перечисленных особенностей участников в деловой игре используются следующие критерии игровой деятельности:

1. правильность действий игроков (количество правильных действий и количество ошибок);
2. время начала действий игроков по ликвидации аварии (от момента появления сигналов об аварии до первого правильного действия);
3. оперативность информирования игроком других членов команды при обнаружении аварии;
4. сработанность членов команды – успешность групповой деятельности (скорость и качество выполнения группового задания);
5. психофизиологические параметры функционального состояния всех членов команды.

Для формирования психологической надежности обучающихся в компьютерную деловую игру включен информационный блок по темам:

- «Взаимодействие людей в опасных условиях деятельности» (набор «Case-study» с комментариями);
- «Методы восстановления после напряженной деятельности» (описание методов, набор видеофрагментов, фотографий с описаниями и комментариями).

Проверка знаний игроков по информационному блоку также проводится в форме совместной, командной деятельности. Ответы на контрольные вопросы игроки выбирают в ходе групповой дискуссии. Далее ответы команды регистрируются капитаном.

Таким образом, игровая имитационная модель *«Швартовка корабля к морской буровой платформе»* имитирует условия совместной работы на опасном производстве, которые требуют от персонала постоянной готовности к внештатным ситуациям, умений быстро мобилизоваться и приступить к действиям, а также умения эффективного взаимодействия с другими работниками.

Библиография

1. Бессонова, Ю. В. Психологические особенности профессиональной мотивации деятельности в экстремальных условиях / Ю. В. Бессонова // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход; под ред. В. А. Бодрова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С.113–137.

2. Бодров, В. А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – М.: Институт психологии РАН, 1998. – 285 с.
3. Кирьянова, Е. Н. Психологическое изучение эффективности профессиональной деятельности в условиях риска / Е. Н. Кирьянова // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход; под ред. В. А. Бодрова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С.218–233.
4. Кричевский, Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М.: МГУ. – 207 с.
5. Лапа, В. В. О возможных путях регуляции профессиональной надежности оператора в особых условиях деятельности с помощью информационных средств / В. В. Лапа // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход; под ред. В. А. Бодрова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 246–257.
6. Обознов, А. А. Функционирование системы психической регуляции операторской деятельности в особых условиях и внешние средства ее поддержки / А. А. Обознов // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход; под ред. В. А. Бодрова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 79–96.
7. Психология деятельности в экстремальных условиях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Н. Непопалов [и др.]; под ред. А.Н. Блеера. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
8. Стрелков, Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. К. Стрелков. – М.: Академия, 2001. – 360 с.
9. Шехова, И. Е. Проблема команды в трудовой деятельности: понятие, структура, модель, профпригодность / И. Е. Шехова // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход; под ред. В. А. Бодрова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 298–320.

Профессиональное самосознание и
экономическое поведение личности

Труды III международной научной
интернет-конференции
март–июнь 2009 г.

Подписано в печать 29.10.09
Формат 60x84/16. Бумага писчая.
Оперативный способ печати.
Усл. печ. л. 22,82. Тираж 100 экз. Заказ № 570

Отпечатано в «Полиграфическом центре КАН»
тел. (3812) 65-23-73.
644050, г. Омск, пр. Мира, 11А
Лицензия ПЛД № 58-47 от 21.04.97